

Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior

Nicolás BAJO SANTOS
Real Centro Universitario
«Escorial-María Cristina»
San Lorenzo del Escorial

Resumen: Este trabajo pretende disipar las dudas y temores sobre el Plan Bolonia, analizando su contexto histórico, sus antecedentes y fundamentos, sus principales etapas y actores, hasta dejar claro que Bolonia es una reforma universitaria necesaria, que ofrece muchas oportunidades y tiene que afrontar también grandes retos.

Abstract: The aim of this paper is to remove the doubts and dreads concerning the Bologna Plan, by analysing its historical context, its precedents and foundations and its main steps and promoters, so that it becomes clear that Bologna is an ambitious university reform, which offers many opportunities and faces big challenges too.

Palabras clave: Plan Bolonia, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Oportunidades, Retos.

Keywords: Bologna Plan, European Higher Education Area (EHEA), Opportunities, Challenges.

Sumario:

- I. Introducción.**
- II. Contexto histórico de Bolonia.**
- III. Antecedentes y fundamentos de Bolonia.**
- IV. Etapas del proceso de Bolonia.**

V. Otros actores del proceso de Bolonia.

- 5.1. *Las instituciones de la Unión Europea: Comisión, Parlamento, Consejo.*
- 5.2. *La Asociación Europea de Universidades (EUA).*
- 5.3. *El Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (TUNING).*
- 5.4. *Los estudiantes europeos.*

VI. En la antesala del EEES. Oportunidades y retos.

- 6.1. *Oportunidades.*
- 6.2. *Retos.*

VII. Conclusión.**VIII. Bibliografía.**

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años y meses se ha hablado y escrito mucho sobre Bolonia, es decir, sobre el proyecto y el proceso de reforma universitaria a escala europea, que se implantará ya de forma obligatoria el próximo curso 2010-2011 en los 46 países que han decidido sumarse al proyecto¹. Tantas páginas, imágenes y discursos sobre Bolonia, sin embargo, no siempre han contribuido a clarificar sus objetivos y características; al contrario, Bolonia parece haberse convertido para muchos en una palabra casi sinónima de maldición y caos. Esto no resulta tan sorprendente, si se tienen en cuenta dos realidades. Primera: no siempre se ha prestado la debida atención a los textos oficiales e institucionales a la hora de opinar sobre Bolonia; dicho de otra manera, han prevalecido las opiniones, muchas veces sorprendentes y contradictorias, sobre las informaciones con ánimo de objetividad. Segunda: los medios masivos de comunicación han destacado de forma muy unilateral las protestas de los grupos estudiantiles “antibolonia” y las voces más críticas de algunos académicos y líderes de opinión. El resultado es un mar de dudas, confusiones, malentendidos, temores, mitificaciones en sentido negativo o positivo.

Ante este panorama, parece oportuno intentar exponer qué es y qué no es el Plan Bolonia, para poder opinar con fundamento sobre él; cómo y por qué surge, quiénes son sus actores y protagonistas, cómo han trabajado y siguen trabajando sus promotores; a dónde nos han llevado; en qué momento del proceso nos vamos a encontrar al comienzo del curso 2010-2011; cuáles son, en definitiva, las ventajas y los retos de Bolonia... Estas son las cuestiones que intenta responder este artículo, basándose sobre todo en los documentos

¹ Los 29 países firmantes originarios de la *Declaración de Bolonia* fueron: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Islandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumania, Suecia y Suiza. A ellos se fueron sumando: Croacia, Chipre, Liechtenstein y Turquía, en 2001; Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, la Santa Sede, Rusia, Serbia y Montenegro y la República exyugoslava de Macedonia, en 2003; Armenia, Azerbaiján, Georgia, Moldavia y Ucrania, en 2005; y la República de Montenegro, en 2006, completando así la cifra de 46 países firmantes de la Declaración de Bolonia.

oficiales del Plan Bolonia y en las Declaraciones de sus protagonistas complementarios².

II. CONTEXTO HISTÓRICO DE BOLONIA

El proceso de Bolonia no puede, no debe, analizarse al margen de los cambios tecnológicos, económicos, políticos, sociales y culturales de las últimas décadas del siglo XX; ni al margen del proceso de construcción -ampliación, integración-europea y la necesidad de forjar una nueva ciudadanía. Diríamos que Bolonia se hace comprensible en la transición de la sociedad “moderna” a la sociedad del “conocimiento”, tomando ambos conceptos, el de *modernidad* y el de *sociedad del conocimiento* como conceptos-síntesis, para designar en un caso la sociedad que resulta de la acción combinada de la Ilustración, la Revolución Industrial y las Revoluciones Políticas Liberales, y en otro a la sociedad configurada a finales del siglo XX por la acción combinada de varios procesos³:

- La *revolución de la tecnología de la información y la comunicación*, junto con la *biotecnología* centrada en la decodificación, manipulación y reprogramación de los códigos de información de la materia viva (ADN, genoma humano, etc.) con todas las consecuencias que eso va a tener en un futuro cada día más próximo.
- La crisis *económica* en el capitalismo (crisis energética desde principios de los 70, reconversión industrial, desempleo creciente...) y en el estatismo industrial (colapso de la Unión Soviética), así como los esfuerzos por superarlas: mayor flexibilidad en la gestión, descentralización e interconexión de las empresas, aumento del poder del capital frente al trabajo, poder cada vez mayor de las empresas multinacionales, declive del movimiento sindical, incorporación masiva de la mujer al trabajo retribuido, intervención del Estado para desregular los mercados y dismantelar el Estado del bienestar, integración global de los mercados financieros...
- Los movimientos *sociales y culturales*: antiautoritarismo, derechos humanos, feminismo y ecologismo. Movimientos que se desarrollaron a finales de los

² La base de este artículo es una investigación más amplia, titulada *Bolonia, ciudad abierta: oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad Pontificia de Salamanca, Madrid 2009.

³ Tomamos como referencia la sistematización que hizo Manuel Castells a mediados de los años noventa: CASTELLS, M., *La Sociedad Red (The Rise of Network Society)*, La Era de la Información, Alianza, Madrid 1996, vol. I; IDEM, *El Poder de la Identidad (The Power of Identity)*, Madrid 1997, vol. II; IDEM, *Fin de Milenio (End of Millennium)*, Madrid 1998, vol. III.

años sesenta y que fueron esencialmente culturales; pretendían cambiar la vida más que tomar el poder y representaron una reacción multidimensional contra la autoridad arbitraria, una revuelta contra la injusticia y una búsqueda de experimentación personal.

La interacción de estos procesos y las reacciones que desencadenaron crearon una nueva estructura social dominante, un *nuevo tipo de sociedad*: una nueva economía: informacional, global, donde prevalece un mercado laboral bastante distinto al de épocas pasadas; unas nuevas relaciones de poder: crisis, aunque no desaparición, del Estado nacional liberal, nuevos poderes supranacionales; unas nuevas relaciones de experiencia: crisis del patriarcado, nuevos tipos de familia y una nueva cultura: de la “virtualidad real”, de la imagen, del espectáculo. En el ámbito de las instituciones europeas a esta nueva sociedad se la denominó primero sociedad de la “información”, pero a partir del año 2000 se fue imponiendo el término de “sociedad del conocimiento”. Es el concepto que aquí utilizaremos también para referirnos a esta nueva sociedad, en la que el conocimiento y la tecnología son elementos clave para el desarrollo económico y social.

Si la “primera revolución universitaria” -en sus versiones napoleónica, humboldtiana o británica- tuvo lugar a principios del s. XIX, vinculada a la emergencia de los estados nacional-liberales y a la revolución industrial, tenía que nacer una “segunda revolución universitaria”, vinculada a la revolución tecnológica de la sociedad del conocimiento y a la nueva realidad política de Europa. Esa Europa que, tras sufrir las mayores catástrofes del siglo XX, empieza a construirse, de forma pacífica y voluntaria, desde lo comercial y económico, para ir avanzando por lo político y lo social. Era inevitable que esta Europa se planteara incorporar también lo educativo y lo cultural, sin cuya aportación la propia construcción económica y política carecería de fundamentos sólidos, horizontes y sentido. La universidad, como generadora y distribuidora de ciencia y conocimiento no puede ser ajena –o un actor secundario- en esta nueva sociedad del conocimiento. No olvidemos, por otra parte, que en la segunda mitad del siglo XX y en los países más avanzados la universidad se fue “universalizando” cada vez más por el acceso a la misma de los hijos e hijas de las clases trabajadoras. Una universidad que abarca a una gran parte de la futura población activa, que tiene que ser un potente foco generador y distribuidor de investigación e innovación y que pretende formar profesionales para un mundo cada día más globalizado no puede ser igual que la universidad que ha estado funcionando durante los dos últimos siglos.

Podemos decir, entonces, que Bolonia representa una respuesta, conjunta y armonizada, a tres retos simultáneos: la sociedad del conocimiento, la

decadencia de la universidad europea y la construcción de la nueva ciudadanía. Bolonia puede lograr que Europa, aprovechando lo mejor de su rico patrimonio y acervo cultural, afronte con éxito estos tres retos, produciendo un modelo educativo de calidad y excelencia no sólo para sus jóvenes -cada día, por cierto, más escasos- sino también para los de otros continentes. Estos se convierten en un factor importante de cara a redefinir el significado y el papel futuro de Europa en el mundo.

He aquí, a mi juicio, las verdaderas coordenadas históricas de Bolonia, que permiten vislumbrar su enorme trascendencia. La renovación de la educación superior –con o sin Bolonia- era una necesidad imperiosa del cambio de siglo y de milenio; y Bolonia ha sido una manera racional de afrontar esta necesidad en el ámbito europeo y la más coherente con las aspiraciones a consolidar y reforzar la construcción europea.

III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS DE BOLONIA

Bolonia no surge de la noche a la mañana, como una moda pasajera, por pura casualidad o de manera improvisada. La *Declaración de Bolonia* llega precedida de toda una serie de ideas, foros de debate, informes y acontecimientos relacionados con el mundo de la educación superior, que fueron mostrando algunas carencias básicas de la educación superior en Europa (fragmentación, grave déficit de financiación, escasa eficiencia, poco atractivo para el resto del mundo) que pedían una modernización de sus estructuras, objetivos y contenidos.

Entre estos precedentes o antecedentes de Bolonia, hay que mencionar, muy en primer lugar, a la *Magna Charta Universitatum* (1988), en la que cerca de 400 rectores de universidades europeas proclamaron “ante los Estados y la conciencia de los pueblos los *principios fundamentales* que deben sustentar en el presente y en el futuro la vocación de la Universidad”. Principios que van a inspirar de forma decisiva las Declaraciones de La Sorbona (1998) y de Bolonia (1999). Así que, si cabe el lenguaje coloquial, los rectores de las universidades europeas son los primeros padres de la criatura.

A ellos se fueron sumando, haciéndose corresponsables de la misma, los Ministerios de Educación de algunos países europeos, con la complicidad de la UNESCO. Me refiero, en concreto, a tres Informes de dimensión nacional: Ron Dearing, en Inglaterra (1997); Jacques Attali, en Francia (1998); y Josep M^a Bricall, en España (2000); y a otros tres relacionados con la UNESCO: el Informe Jacques Delors: *La educación encierra un tesoro* (1996); la

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998; y el Informe de Edgar Morin: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999).

Por consiguiente, cuando los ministros discutan en París y Bolonia acerca de la creación de un área o espacio común de educación superior, tendrán ante sí el fruto de una década de estudios, debates y orientaciones sobre los mimbres esenciales con los que hacerlo:

- Un análisis de los cambios que se van produciendo en las sociedades de las últimas décadas del siglo XX, que configuran los nuevos contextos de la educación, tanto a nivel nacional, como europeo y universal.
- La convicción generalizada de que es necesario cambiar el paradigma, no sólo de las estructuras educativas sino también del modo de pensar y de crear el conocimiento, así como del modo de concebir la educación, su naturaleza y sus objetivos .
- Y propuestas de reorganización de la educación superior, tanto a nivel nacional como europeo (Attali: *Por un modèle d'enseignement supérieur en Europe*), para ponerla al alcance de todos y a lo largo de toda la vida.
- El deseo de que esos cambios vayan en la dirección de dar respuesta en el siglo XXI a los desafíos que plantea la sociedad, cada día más globalizada, de finales del siglo XX y el convencimiento de que esta sociedad tiene que basarse cada vez más en el conocimiento, base del desarrollo económico, social y cultural.

IV. ETAPAS DEL PROCESO DE BOLONIA (1998-2009)

Con todos estos mimbres, los *Ministros responsables de la educación superior* de cuatro países comunitarios (Francia, Alemania, Reino Unido e Italia) empiezan a tejer el cesto en París (Declaración de *La Sorbona*, mayo de 1998). Este impulso se consolida un año después con la *Declaración de Bolonia* (junio de 1999), para continuar ampliándose y profundizándose en sucesivas Conferencias ministeriales bienales: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009) hasta contar con la incorporación al proceso de 46 países europeos, abarcando desde Irlanda hasta Turquía y desde Portugal hasta Rusia. Se trata de un proceso que ha discurrido, sin prisa pero sin pausa, de forma coherente y logrando, aunque sea con algún retraso, los objetivos inicialmente previstos.

La Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 se articula en torno a seis acciones relativas a:

- *Un sistema de grados académicos fácilmente comprensibles y comparables.* Incluye la creación de un *título complementario* (Suplemento Europeo al Título o *Diploma Supplement*) con el fin de mejorar la transparencia.
- *Un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos:* un primer ciclo orientado al mercado laboral con una duración mínima de tres años, y un segundo ciclo (máster) al que se accede sólo si se completa el primer ciclo.
- *Un sistema de acumulación y transferencia de créditos* similar al sistema ECTS (*European Credit Transfer System*) utilizado para los intercambios Sócrates-Erasmus desde 1989.
- *La movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores:* la supresión de todos los obstáculos a la libertad de circulación.
- *La cooperación* en lo que respecta a la garantía de la calidad: el apoyo y la colaboración entre todos los países ayudará a lograr esa calidad.
- *La dimensión europea de la enseñanza superior:* acelerar el desarrollo de módulos, cursos y planes de estudios a todos los niveles cuyo contenido, orientación u organización tengan una dimensión europea, de suerte que la universidad europea contribuya a formar personas que piensan y sienten en clave europea, es decir, “ciudadanos europeos”.

Los “Comunicados” de las Conferencias Ministeriales siguientes (Praga, Berlín, Bergen, Londres y Lovaina) continúan impulsando los objetivos de Bolonia, revisando en cada caso la marcha del proceso y añadiendo nuevos compromisos, como *la participación de los centros de enseñanza superior y los estudiantes en todo el proceso* (Praga); destacan la importancia de la *investigación y el doctorado*, buscando la sinergia entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) (Berlín); impulsan directrices encaminadas a garantizar la *calidad* y el establecimiento de *marcos nacionales de cualificaciones* (Bergen); enfatizan la *dimensión social* del EEES y su adecuación al mercado laboral (empleabilidad) (Londres); fomentan el “aprendizaje a lo largo de la vida” e impulsan simultáneamente la educación, la investigación y la innovación, así como el incremento de la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal no docente (al menos el 20% para el 2020) (Lovaina).

V. OTROS ACTORES DEL PROCESO DE BOLONIA

El objetivo de crear el EEES antes de 2010 es el resultado, como acabamos de ver, de una iniciativa combinada de las universidades y de los gobiernos europeos; pero Bolonia no ha sido sólo cuestión de académicos y de políticos, de Rectores y de Ministros de educación; es obra también de otros muchos actores y colaboradores -protagonistas complementarios- sin cuyo apoyo sería difícilmente explicable: las instituciones de la UE (Comisión, Parlamento y Consejo), la Asociación Europea de Universidades (EUA), el Proyecto *Tuning* y los Estudiantes Europeos (ESU-ESIB).

5.1. Las instituciones de la Unión Europea: Comisión, Parlamento, Consejo

Aunque el proceso de Bolonia no es, como tal, una creación de la Unión Europea ni está limitado a los Estados miembros, no cabe duda del gran apoyo que ha recibido de la UE desde sus inicios y, de forma mucho más clara, desde el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000. Es evidente que la UE ha favorecido el proceso y su apoyo económico a muchas de las actividades ha sido, y es, determinante.

Por lo que respecta a las *Resoluciones* del Consejo Europeo y a las varias *Comunicaciones* de la Comisión Europea, vamos a destacar, siguiendo a Mora⁴ cuatro aspectos en los que inciden el Consejo y la Comisión de cara a establecer los pilares para una “modernización” de la educación superior europea como la que propone el proceso de Bolonia: (1) Acercar las universidades a la economía del conocimiento, (2) Reformar la gobernanza, (3) Superar la escasez financiera y (4) Buscar relaciones más estrechas entre las universidades y las empresas.

(1) *La Estrategia de Lisboa (agenda 2000): una universidad para una sociedad del conocimiento*

Siguiendo la estela del ambicioso plan del Consejo de Lisboa, la Comisión publica un primer documento titulado “*El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*” (2003), con el que se propone iniciar un debate entre las universidades y los Estados miembros sobre el papel de aquéllas en el desarrollo de la economía del conocimiento. Se constata que las universidades funcionan en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer y conservar a los mejores

⁴ MORA, J. G., “Las políticas europeas de educación superior. Su impacto en España”, en *Papeles de Economía Española*, nº 119 (2009) 263-275.

talentos y por la aparición de nuevas necesidades, a las que están obligadas a responder. Sin embargo, las universidades europeas tienen generalmente menos atractivo y medios financieros que las de otros países desarrollados, concretamente las de los Estados Unidos. La cuestión que se plantea consiste en saber si tienen capacidad para competir con las mejores universidades del mundo y garantizar un nivel de excelencia duradero, asunto que cobra especial actualidad con la perspectiva de la ampliación, teniendo en cuenta la situación a menudo difícil de las universidades de los países candidatos, tanto en lo que se refiere a los recursos humanos como a las dotaciones financieras. Ante este panorama de oportunidades y desafíos, se proclama sin ambages que el nacimiento y el crecimiento de la economía y de la sociedad del conocimiento dependen de la combinación de cuatro elementos interdependientes, a saber, *la producción de nuevos conocimientos, su transmisión a través de la educación y la formación, su divulgación a través de las tecnologías de la información y la comunicación y su empleo por medio de nuevos procedimientos industriales o servicios*, por lo que las universidades europeas están llamadas a ser los auténticos protagonistas de este nuevo proceso.

Una nueva comunicación de la Comisión, titulada “*Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la Estrategia de Lisboa*” (2005) insistió en recomendar a las universidades europeas: (a) Mejorar su calidad y reforzar su atractivo, (b) Mejorar su gestión (sistemas de gobierno), (c) Aumentar y diversificar su financiación, (d) Aumentar la flexibilidad y diversidad de sus ofertas. Si las partes interesadas (los gobiernos y las universidades) no reaccionan, podría incrementarse el desfase que separa las universidades europeas de sus principales competidores mundiales.

Otro documento de este mismo tenor, “*Cumplir la agenda de modernización de las universidades: educación, investigación e innovación*” (2006^a), insiste en la necesidad de liberar a las universidades del control directo del Estado a fin de mejorar su capacidad de respuesta. “...las universidades deberían tener la libertad y la responsabilidad de establecer sus propias misiones, prioridades y programas en materia de investigación, educación e innovación; de decidir sobre su propia organización y sobre los órganos necesarios para su gestión interna y la representación de los intereses de la sociedad”.

En una resolución sobre la “*Modernización de las universidades para la competitividad de Europa en una economía global del conocimiento*” (2007), el Consejo vuelve a resaltar las principales líneas del proceso de modernización. Afirma textualmente que “el Consejo de la UE invita a los Estados miembros a:

- Modernizar las instituciones de educación superior mediante la concesión de más autonomía y una mayor rendición de cuentas a fin de que puedan mejorar sus prácticas de gestión, desarrollar su capacidad innovadora y fortalecer su capacidad para modernizar sus programas de estudio.
- Promover la contribución de las instituciones de educación superior a la innovación, el crecimiento y el empleo, así como a la vida social y cultural, alentando a desarrollar y reforzar las alianzas con otros agentes, como el sector privado, instituciones de investigación, las autoridades regionales y locales y la sociedad civil”.

(2) *La gobernanza: piedra angular de la reforma*

Reformar la gestión, los sistemas de gobierno, es otro de los aspectos clave en este proceso de modernización universitaria. Son necesarias reformas de gran alcance para que las universidades europeas puedan afrontar los retos de la sociedad del conocimiento y la globalización. Sin un cambio en la gestión y el liderazgo de las universidades europeas, en general, éstas no podrán hacer frente a los actuales retos tecnológicos, económicos y demográficos.

A este respecto, hay que volver a citar el documento “*Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*” (2005), en el que se insiste en la necesidad de:

- *Menos regulación*: “El exceso de regulación de la vida universitaria obstaculiza la modernización y la eficiencia”.
- *Más autonomía*: “En un proceso abierto, competitivo y cambiante, la autonomía es una condición previa para que las universidades puedan responder a la sociedad”.
- *Más liderazgo*: “Dar poder a las universidades para que puedan tomar y aplicar decisiones de manera efectiva con un equipo de gobierno con liderazgo, con la suficiente autoridad y capacidad de gestión, con tiempo suficiente en el cargo y con amplia experiencia europea e internacional”.

(3) *La financiación: superar la escasez*

El total (público y privado) de la inversión en educación superior en la UE es el 1,3 por 100 del PIB, frente al 2,8 por 100 en Estados Unidos y el 2,5 por 100 en Canadá. Los tres países de la UE con mayor gasto son

Dinamarca (2,8 por 100), Suecia (2,3 por 100) y Finlandia (2,1 por 100). Para corregir este desfase respecto a Estados Unidos, la Comisión Europea ha destacado la necesidad de invertir cada año 150.000 millones de euros suplementarios a escala europea. Considera que una inversión total cercana al 2 % del PIB sería el esfuerzo mínimo para alcanzar los objetivos buscados: mayor competitividad y atractivo a escala mundial, excelencia de la educación y la investigación. Está claro que las reformas necesarias no se pueden lograr dentro de los niveles y las pautas actuales de inversión.

En su documento *“Movilizar el capital intelectual de Europa”* (2005), la Comisión convoca a las universidades a “hacer gala ante todo de una utilización eficaz de los recursos existentes, para poder acceder a una nueva financiación. La financiación suplementaria serviría a alentar la innovación y las reformas para alcanzar un nivel elevado de calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios”. La Comisión también plantea la cuestión del aumento de las tasas académicas acompañado de un sistema de ayuda eficaz para los grupos de población con ingresos más bajos y el desarrollo de alianzas duraderas entre la industria y las universidades. Asimismo, “invita a los Estados miembros a colmar el déficit de financiación de la enseñanza superior para el cumplimiento de los objetivos de la Estrategia de Lisboa. La combinación de los distintos tipos de financiación debería variar en función de las tradiciones universitarias de cada Estado miembro. También se trata de fomentar el establecimiento de alianzas entre las empresas y las universidades mediante incentivos fiscales. En cualquier caso, deberá mantenerse un acceso equitativo para todos”.

En *“Cumplir la agenda de modernización de las universidades: educación, investigación e innovación”* (2006a), la Comisión vuelve a recomendar la necesidad de reducir el déficit de financiación y de mejorar su eficiencia, invitando a que la UE se marque el objetivo, dentro de una década, de dedicar al menos el 2 por 100 del PIB (incluyendo financiación pública y privada) a la modernización de la educación superior. Y añade: “Los Estados miembros deben, por tanto, examinar críticamente su actual combinación de tasas de matrícula y los regímenes de ayuda a la luz de su eficiencia real y de la equidad”.

En otra comunicación más específica sobre asuntos financieros –*“Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación”* (2006b)- la Comisión señala que “ha habido un constante crecimiento en el número de estudiantes y una ampliación de las expectativas puestas en las universidades europeas, pero los niveles de financiación no han aumentado en la misma medida. Al mismo tiempo la expansión del número de estudiantes no ha aumentado

la equidad y ha actuado a favor de las personas de grupos socioeconómicos más elevados o de aquellos cuyos padres adquirieron educación superior [...] Como resultado de las desigualdades en el anterior ciclo de enseñanza, los alumnos de entornos desfavorecidos a menudo no alcanzan el nivel de cualificaciones necesarias para acceder a la educación superior. Incluso aquellos que sí pueden suelen ser reacios a considerar la posibilidad de ir a la universidad”.

En esta misma comunicación se vuelve a hablar de las tasas de matrícula, que son, en general, muy bajas en la mayoría de los países de Europa. Y, saliendo al paso de quienes se aferran a las matrículas baratas (para el estudiante) como vía para que los alumnos de entornos desfavorecidos puedan acceder a la universidad, la Comisión afirma lo siguiente: “*El libre acceso a la educación superior no garantiza necesariamente la equidad. Para fortalecer la eficiencia y la equidad, los Estados miembros deben crear las condiciones e incentivos para generar mayor inversión de fuentes públicas y privadas, incluida, cuando proceda, a través de las tasas de matrícula, combinadas con medidas de ayuda financiera para las personas desfavorecidas*”.

(4) *Las universidades y las empresas: en busca de relaciones más estrechas*

Para el *European Center for Strategic Management of Universities* (ESMU) está muy claro que la estrecha relación entre universidades y empresas no puede sino beneficiar a ambas, pero es consciente de que en las universidades europeas “falta espíritu emprendedor (*entrepreneurial spirit*), tienen una orientación demasiado académica (*are too academically oriented*) y no se otorga la suficiente prioridad a la adecuación de sus programas a las necesidades del mercado de trabajo (*do not make relevance of their programmes to the needs of the labour market a sufficiently high priority*)⁵. A juicio de este Centro, que ha hecho llegar sus recomendaciones a la Comisión Europea y a todas las instituciones de educación superior en Europa, las universidades *are urged to take the lead in developing sustainable partnerships with enterprises, which requires modernizing their governance and mode of operation in order to respond to the needs of society and transfer their knowledge. By producing fully employable students (Bologna Process), promoting entrepreneurship, contributing to the lifelong learning agenda (in retraining the workforce) and transferring their research results, universities can be strong players in the Lisbon Agenda and contribute to economic development.*

⁵ Ver www.esmu.be *University-Enterprise Cooperation: Building on new challenges from past experiences. Bonn Declaration* (2006).

Para la Comisión Europea también está muy claro que la modernización de la educación superior pasa por una mayor cooperación universidad-empresa. De hecho, el tema está muy presente en “*El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*”(2003) y en “*Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*”(2006a). En el primer documento, al hablar de la producción, transmisión y aplicación de los nuevos conocimientos, base de la sociedad del conocimiento, se afirma que “las universidades son únicas en este sentido, ya que participan en todos estos procesos a través del papel fundamental que desempeñan en los ámbitos de la investigación y la explotación de sus resultados (gracias a la cooperación industrial y el aprovechamiento de las ventajas tecnológicas), la educación y la formación (en particular, la formación de los investigadores) y el desarrollo regional y local, al que pueden contribuir de manera significativa”. También se hace algunas preguntas: ¿Cómo hacer que las universidades contribuyan mejor a las necesidades locales y regionales? ¿Cuáles son las mejores estrategias para establecer una cooperación más estrecha entre las universidades y las empresas que garantice una mejor difusión y explotación de nuevos conocimientos en la economía y en la sociedad en general?

El segundo de los documentos citados (2006a) señala la “insuficiencia de la explotación del conocimiento producido y la falta de vinculación con la comunidad empresarial” y el “enorme déficit de financiación en la educación superior, así como en la investigación, debido principalmente a las contribuciones mucho más pequeñas (que en otros países) de los hogares y de la industria”; y afirma que las universidades deben “adquirir cada vez más peso económico, y ser capaces de responder mejor y más rápidamente a las demandas del mercado y de establecer asociaciones que aprovechen el conocimiento científico y tecnológico. Para ello deben reconocer que su relación con la comunidad empresarial reviste una importancia estratégica y forma parte de su compromiso de servicio al interés público [...] También pueden hacer que los programas de educación y formación sean más pertinentes, ofreciendo a los alumnos y a los investigadores colocaciones en empresas, y pueden mejorar las perspectivas profesionales de los investigadores en todas las etapas de su carrera sumando a la pericia científica capacidades empresariales. Los lazos con la empresa pueden aportar una financiación adicional”.

5.2. *La Asociación Europea de Universidades (EUA)*

La Asociación Europea de Universidades (*European University Association: EUA*) es uno de los organismos más influyentes de la educación superior europea, ya que reúne a cientos de universidades de 46 países distintos. Con

sus Informes de Tendencias (*Trends*), sus Declaraciones políticas y sus *Policy Positions* sobre la educación superior en Europa y la marcha del Proceso de Bolonia, ha contribuido de forma decisiva a *documentar, evaluar e impulsar* los avances del Proceso de Bolonia.

En su más reciente Declaración, la *Declaración de Praga* (2009), titulada “Las universidades europeas: mirando al futuro con confianza”, la EUA aborda el tema de los “Retos mundiales: estrategias europeas para las universidades europeas”; pero también habla de la crisis económica y su impacto. Por eso, la primera parte de la Declaración es un mensaje a los líderes políticos y a las fundaciones donantes internacionales: “Combatir la crisis económica mundial, invirtiendo en educación superior e investigación”. Los argumentos de este mensaje son los siguientes: *Las universidades son cruciales para el futuro de Europa. Las universidades son motores de la recuperación económica. Necesidad de invertir en la actual generación de jóvenes investigadores. Explotar el potencial en desuso, comprometiéndonos con el aprendizaje continuo en toda Europa, implantándolo y financiándolo para poder alcanzar las metas fijadas en el documento de las universidades europeas sobre el aprendizaje permanente (Charter on Lifelong Learning)...*

La segunda parte de la Declaración propone un decálogo de medidas que han de adoptar las universidades europeas para alcanzar el éxito en sus tareas docentes e investigadoras. Entre ellas, cabe destacar la importancia que se otorga a la investigación y, en particular, a los jóvenes investigadores; así como la insistencia en “dar forma, reforzar e implantar la autonomía de la universidad” y también en potenciar la colaboración entre universidades y empresas”.

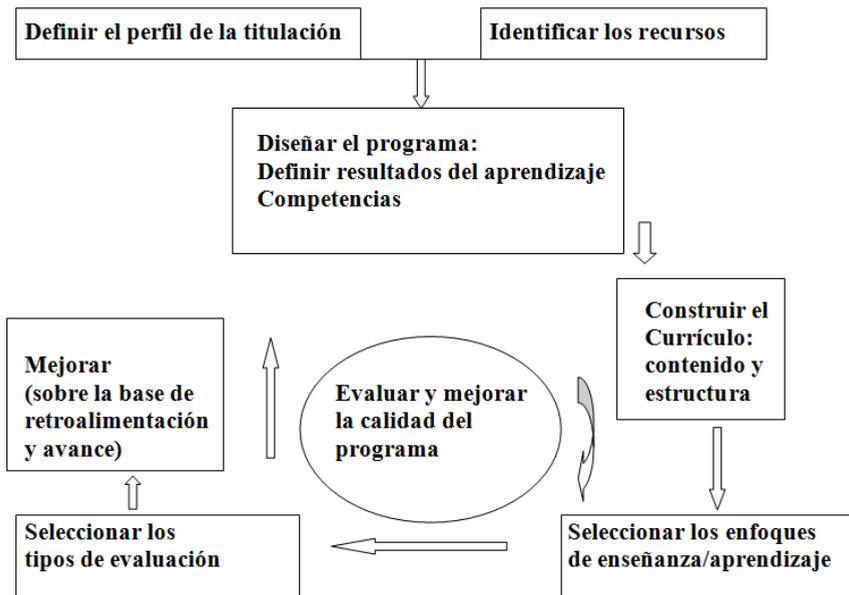
5.3. *El Proyecto Tuning Educational Structures in Europe* (TUNING)

En el verano de 2000, un grupo de universidades europeas, coordinadas por las de Deusto y Groningen, elaboró un proyecto piloto denominado «**Tuning Educational Structures** -*Sintonizar las estructuras educativas de Europa*», con el objetivo, como su nombre indica, no de “uniformar” los sistemas educativos europeos, sino de ir “afinándolos” o “sintonizándolos”.

A *Tuning* se debe, en concreto, la metodología y las pautas esenciales para establecer la *estructura y los contenidos de las nuevas titulaciones*, ajustadas a los objetivos y principios de Bolonia. Fruto del trabajo llevado a cabo por *Tuning* es lo que se denomina el *modelo Tuning*, un modelo de diseño, implantación e impartición de planes de estudios que se puede ofrecer en el seno de una institución o, de manera combinada, en dos o más instituciones. Consta de los siguientes pasos:

- *Definir* las competencias y los resultados del aprendizaje.
- *Identificar* las competencias genéricas y su relevancia para un mundo cambiante.
- *Consensuar* las competencias específicas y su valor identitario para cada área temática.
- *Consultar* a distintos agentes sociales interesados (*stakeholders*).
- *Analizar* los resultados de las consultas y redefinir las distintas titulaciones (grados).
- *Diseñar los perfiles profesionales* y consensuarlos en relación a las competencias más relevantes para cada uno de ellos, conjugando lo común para el reconocimiento académico y lo diverso (las especificidades).
- *Medir el volumen de trabajo necesario del estudiante* para alcanzar los niveles de competencias (créditos).
- *Desarrollar* los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias.
- *Articular* los procesos de evaluación requeridos.
- *Incorporar* las competencias y los resultados del aprendizaje en los lenguajes de calidad de los programas.

CICLO DE DESARROLLO DINÁMICO DE LA CALIDAD TUNING



Esta es la vía para lograr un sistema educativo superior coherente, basado conjuntamente en los resultados del aprendizaje y en las competencias. Un sistema, por lo tanto, centrado en el estudiante.

5.4. Los estudiantes europeos

Los estudiantes universitarios europeos han sido también, desde el principio, actores del proceso de Bolonia, al menos desde la conferencia de Praga. La mayoría de sus asociaciones y sindicatos nacionales –unos 50- están organizados bajo el paraguas de ESU (*European Students Union*) o ESIB (*National Unions of Students in Europe*), que representa a unos 11 millones de estudiantes de 37 países europeos.

En líneas generales- si nos atenemos a sus comunicados (*Policy Positions*) y a sus Informes bienales *Bologna with Student Eyes* (2003, 2005, 2007 y 2009) puede decirse que los estudiantes europeos han ofrecido un *apoyo crítico y constructivo* al proceso de Bolonia. Se han mostrado identificados, en principio, con la meta de construir un espacio europeo sin fronteras para la comunidad universitaria y convencidos de que, para alcanzarla, los medios necesarios son esencialmente los mismos que propone el resto de actores del Proceso.

Ahora bien, cuando se trata de argumentar y “racionalizar” todos los objetivos y medidas encaminadas a la construcción de ese espacio educativo europeo, el discurso de los estudiantes se torna más crítico, básicamente por su insistencia en los siguientes puntos:

- La dimensión *social, democrática e inclusiva* de la educación superior europea, frente al énfasis excesivo en los objetivos *económicos* de Bolonia y en los cambios académicos, estructurales e institucionales. Los objetivos de Bolonia pueden quedar reducidos a fórmulas vacías, si no se logra efectivamente una mayor inclusión y equidad.
- La dimensión *universal*, no sólo europea, de la cooperación en materia de educación superior. El fuerte acento en la competitividad de Europa en el mundo es una espada de doble filo. Puede llevar, por una parte, a un aumento de la calidad y la transparencia, pero, por otra, también puede llevar a intensificar la privatización y el drenaje de cerebros, algo a lo que se oponen de forma clara y tajante los estudiantes
- Los estudiantes han de ser considerados como parte esencial de la educación superior y, por supuesto, del proceso de Bolonia donde se decide su futuro, no como meros espectadores o “consumidores” del mismo.

VI. EN LA ANTESALA DEL EEES: OPORTUNIDADES Y RETOS

Estamos casi al final del “proceso” de Bolonia y a un tiro de piedra del momento marcado para inaugurar el EEES, el curso 2010-2011. La meta principal – establecer un área de confianza para modernizar y adaptar las universidades europeas a las nuevas condiciones políticas, económicas y sociales del siglo XXI- está a punto de lograrse. ¿Cómo están las cosas en la antesala de este gran evento? ¿Qué es lo que nos espera cuando se abra la puerta del curso próximo? Hablemos de oportunidades y de retos.

6.1. Oportunidades

1) *Un nuevo marco institucional.* Esto significa (a) El acuerdo de los 46 países miembros en los elementos esenciales del EEES, que hemos descrito y (b) Firme apoyo de las instituciones europeas y otros “stakeholders” a este proyecto.

2) *Nuevos planes de estudios:* una oferta educativa nueva o reformulada conforme a los objetivos de Bolonia; una oferta homologable y mucho más diversificada. Los estudiantes se van a encontrar con carreras de perfiles muy diversos, desde carreras con fines profesionales más específicos hasta otras más generales con énfasis en competencias transversales o en la preparación para estudios posteriores. Y podrán elegir entre las ofertas del propio país y las de otros países europeos. Por otra parte, los nuevos productos educativos tendrán una *nueva estructura curricular:* de las “diplomaturas”, “licenciaturas” y doctorado pasamos al “grado”, “máster” y “doctorado”. Y la *medida de los resultados* del aprendizaje será también nueva: el ECTS, sistema generalizado compatible de créditos europeos, con componentes presenciales (clases magistrales, laboratorios/talleres, trabajo en grupo, presentaciones orales, tutorías en grupo y/o individuales, evaluaciones) y componentes no presenciales (trabajos teóricos y prácticos, estudio, ejercicios/problemas, actividades como congresos, cine-forum y otras). Por tanto, habrá que “echar las cuentas” de otra manera: Un semestre = 30 ECTS; un curso = 60 ECTS; 1 ECTS = 25-30 horas de trabajo del estudiante. Un curso = 1.500-1.800 horas de trabajo, distribuidas en 10 meses (de septiembre a julio), en 40 semanas (de las cuales 37 serán lectivas reales). Las horas de trabajo a la semana serán entre 40,5 y 48,6 horas.

3) *Un nuevo modelo educativo:* una forma nueva de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje; menos centrado en el profesor que trata de enseñar una profesión mediante la transmisión intensiva de conocimientos en los años de la academia, y más centrado en el estudiante y en un entorno amplio de aprendizaje que le capacite para seguir aprendiendo a lo largo de

toda la vida. Un modelo en el que la función del profesor se centre sobre todo en dirigir y entrenar al estudiante en esa actitud permanente y activa de aprendizaje, de suerte que éste se convierta en el verdadero agente activo de su proceso de aprendizaje. Cambia, pues, el *objetivo* de la enseñanza y del aprendizaje, y también el *objeto* a aprender: los estudios deben tener un mayor equilibrio entre teoría y práctica; y han de basarse en un conjunto amplio de competencias que incluyan habilidades y actitudes, además de conocimientos. Un modelo educativo, en suma, más interactivo, que maneje muchos más recursos didácticos, entre ellos los propiciados por las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

4) *Un nuevo Marco de Cualificaciones* para el EES (QFEHEA) (aún no del todo elaborado): una nueva estructura, ordenada por niveles, que permitirá ubicar a cada estudiante según el nivel de aprendizaje adquirido (resultados), nivel que se establecerá a partir de una serie de descriptores. De este modo, los estudiantes –y la sociedad en general- podrán saber cuáles son las exigencias de aprendizaje de cada nivel y los empleadores cuáles son las competencias de quienes empleen. Y, por otra parte, el marco de cualificaciones permitirá la movilidad internacional y el reconocimiento internacional de los títulos y de la formación superior.

6.2. Retos

Todas las oportunidades precedentes y otras muchas que cabría señalar pueden no ser otra cosa que una declaración general de buenas intenciones, si los sistemas de educación superior y cada universidad particular no afrontan, cada cual a su nivel, los retos y desafíos que implican los planes de reformas y modernización para la calidad y la excelencia. Las instituciones de educación superior tienen que marcarse unos *objetivos* concretos y definir unas *estrategias* determinadas.

Los desafíos para las universidades españolas son múltiples y tocan casi todas sus fibras, algunas muy sensibles⁶. Puestos a sintetizarlos, podríamos hablar, con José-Ginés Mora de *tres ejes* de cuestiones básicas, muy interrelacionadas: *gobernanza, financiación y reforma curricular*⁷. En cuanto a la *gobernanza*, habría que repensar cuestiones tan delicadas como la autonomía de la universidad,

⁶ Para un tratamiento más extenso y reciente de este punto, ver PULIDO, A., *El futuro de la universidad. Un tema para el debate dentro y fuera de la universidad*, Delta, Collado Villalba (Madrid) 2009.

⁷ MORA, J. G., “Las políticas europeas de educación superior. Su impacto en España”, en *Papeles de Economía Española* nº 119 (2009) 263-275.

la forma de elegir a los líderes de la universidad (léase, rectores), el estatus funcional del profesorado (eliminado ya en algunos países). En cuanto a la reforma de la *financiación*, ¿Cuándo se va a plantear seriamente una mejor distribución de los costes de la educación superior entre usuarios directos y la sociedad en general? ¿Cuándo la colaboración con las empresas va a ser tan importante como para que su aportación represente una fuente sustancial de ingresos en las universidades, como ocurre en otros países desarrollados? ¿Se gestionan bien los recursos en la universidad? En lo concerniente a la *reforma curricular* el mayor reto no está en la normativa legal, sino en el cambio de modelo de enseñanza y aprendizaje, que ha de ser comprendido y asumido por el conjunto del profesorado.

En síntesis, podemos hablar con Javier M. Valle⁸, autor de una tesis doctoral sobre la política educativa de la UE y profesor en la U. Autónoma de Madrid, de unos desafíos

- *pedagógicos* derivados del nuevo modelo educativo: centrado en el alumno, basado en el aprendizaje autónomo, más enfocado a la práctica (al mercado laboral), organizado en torno la adquisición de competencias (no sólo conocimientos), en grupos más pequeños, con metodologías más participativas...
- *docentes*: nueva relación profesor/alumno, más intensa y más individualizada; presencia más estable y continuada del profesor, que deberá manejar recursos didácticos más diversificados y poseer destrezas en las TICs con aplicaciones a la educación;
- *estudiantes*: un estudiante más implicado en su aprendizaje, con mayores capacidades de aprendizaje autónomo y, a la vez, en equipo; más reflexivo, con mayor iniciativa y menos dependiente; con destrezas para la “búsqueda”, el “tratamiento” y la “reflexión” sobre la información;
- *institucionales*: cambian los conceptos de “horario” y de “espacio” académicos; hay que adaptar los despachos y las aulas a las nuevas necesidades: se requieren muchos más espacios para seminarios y talleres, ofreciendo más facilidades de trabajo a los alumnos (salas de estudio informatizadas y conectadas a la red); mayor flexibilidad y dinamismo en la administración académica (menos burocracia), necesidad de plataformas virtuales de enseñanza y aprendizaje...

⁸ VALLE, J. M., *50 años de política educativa de la Unión Europea (1951-2001): fundamentos y acciones*. Tesis inédita defendida en la UNED, 2004.

VII. CONCLUSIÓN

Lo expuesto hasta aquí debe ser suficiente para acabar con algunas dudas y desinformaciones sobre el proceso de Bolonia; y también con las visiones un tanto ingenuas, fantasiosas y mitificadas que, cuando son instrumentalizadas por el poder para distraer la atención de los auténticos problemas de nuestra universidad, actúan como verdaderas “mistificaciones”. Bolonia es, sin duda, una ambiciosa reforma de la educación superior, pero no es la varita mágica que va a resolver de un plumazo todos nuestros males universitarios (mitificación); y no es legítimo desplegar deliberada y sutilmente a los cuatro vientos la bandera de Bolonia, con el propósito de encubrir, cuando no negar, esos males (mistificación). Algo de esto (desinformación, malentendidos, mitificaciones en uno u otro sentido, “mistificaciones”) hay en las siguientes afirmaciones (recogidas de diferentes artículos y titulares de prensa en los últimos meses): (1) *Bolonia es una imposición de la UE*; (2) *Bolonia da al traste con la universidad “clásica”*; (3) *Bolonia supone la mercantilización de la educación porque deja la universidad en manos de las empresas privadas*; (4) *El Proceso de Bolonia persigue la unificación de los sistemas universitarios*; (5) *Es necesario que todos los estudios tengan la misma duración en todos los países*; (6) *Todas las enseñanzas de grado van a tener 240 ECTS, lo que supondrá que muchos profesionales saldrán peor formados que antes*; (7) *El objetivo básico es reducir la duración de las titulaciones*; (8) *El objetivo del título de máster es reconvertir los actuales segundos ciclos de las titulaciones de ciclo largo*; (9) *El objetivo del título de máster es reconvertir los actuales programas de doctorado*; (10) *Desaparecen los exámenes y las clases magistrales*; (11) *La reforma de Bolonia entrañará la eliminación de una serie de licenciaturas que no resultan “rentables”*; (12) *A partir de ahora, se devalúan las licenciaturas y será obligatorio disponer de un máster para tener una titulación competitiva*; (13) *Con Bolonia, al requerir mayor entrega a los estudiantes, sólo podrán estudiar aquellos que no precisen trabajar para mantenerse*; (14) *Los estudios superiores, sobre todo los másteres y los doctorados, van a ser más caros con el plan Bolonia*; (15) *En Bolonia se juega la salvación o la perdición de nuestra universidad*.

Hechas estas aclaraciones, no parece superfluo insistir en que Bolonia es un asunto demasiado serio y trascendente como para dejarlo sólo en manos de los políticos (los ministros de educación) y los rectores universitarios. Bolonia merece, y exige, una implicación mucho más activa de todos los “stakeholders”, los implicados de alguna manera en la educación: familias, empresas, sindicatos, instituciones no lucrativas de cualquier tipo, intelectuales y ciudadanos en general. El interés y el compromiso con Bolonia deben formar parte esencial de esa movilización educativa de la sociedad civil que algunos propugnan desde hace tiempo. Y es que, con independencia de cuál sea nuestra valoración personal,

Bolonia está marcando, ha marcado ya, un antes y un después en la educación superior europea y mundial; y, precisamente por eso, significa un punto de no retorno. Bolonia es un tren en marcha hacia el futuro. Un proceso al que no cabe achacarle los males de nuestra universidad, como tampoco atribuirle una fuerza sanadora mágica de los mismos. Bolonia puede no ser más que una añagaza, una palabra vacía y tramposa, si no implica el compromiso firme, efectivo y continuado de recorrer, juntamente con todos los países implicados en el proceso, el camino que cree y consolide el espacio o área de confianza mutua para desarrollar un nuevo modelo de educación superior.

Seguramente, en el diseño inicial del nuevo modelo educativo se aprecia el peso de una cierta “ley del péndulo”. La insistencia en un tipo de enseñanza y aprendizaje “centrado en el alumno” y no en el profesor; en un alumno, que no hay que considerar ya como receptor de lo que le transmite el profesor, sino “agente activo” de su aprendizaje con la ayuda y orientación del profesor (nuevos roles de ambos); el énfasis en que la educación universitaria no tiene que estar basada en conocimientos, sino en “competencias” más amplias (habilidades, destrezas, valores, actitudes)... está muy bien, pero ¿no corre el riesgo de ser unilateral? ¿Es realmente algo tan novedoso? Los buenos maestros y profesores de siempre, ¿no se han caracterizado precisamente por consagrarse en cuerpo y alma a sus alumnos? Es comprensible que ciertas formas de entender y de presentar el nuevo modelo educativo y pedagógico de Bolonia susciten cierta indignación en muchos profesores. En efecto, vistas las cosas sin tanto apasionamiento, uno puede decir: ¿Por qué hay que hacer una opción tan radical entre un modelo educativo “centrado en el alumno” y otro “centrado en el profesor”? ¿No sería mejor un modelo “centrado en ambos”, el alumno “y” el profesor? ¿Es que necesariamente tienen que excluirse y contraponerse? ¿Por qué lo de ser “sujetos” o agentes activos ha de aplicarse sólo a los alumnos? ¿No sería preferible, en aras de la mejor pedagogía, que profesores “y” alumnos convergieran en una auténtica “sinergia”, es decir, sumaran sus energías en pro de los objetivos educativos?

Dicho esto, no hay que minusvalorar la necesidad de que se operen ciertos cambios de mentalidad en el mundo académico, para romper con muchos modos consolidados de pensar y de actuar; esta es seguramente la tarea más compleja, desafiante y previsiblemente larga del proceso de Bolonia. Tarea, por otra parte, absolutamente esencial: ninguna reforma educativa puede tener éxito, si los educadores no la asumen y se identifican con ella, lo que vale también para el Plan Bolonia. Si alguno piensa, seguramente con mucha razón, que esto es muy difícil, casi imposible, haría bien en recordar este pensamiento de Jean Monnet: “No podemos decir que una cosa es imposible, mientras no la hayamos intentado”.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS (EUA) (1999-2007): Documentos *Trends* I, II, III, IV, V (en la web).
- ATTALI, J., *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* (Rapport) (en la web), 1997.
- CASTELLS, M., *La Era de la Información*. Vol. I: *La Sociedad Red* (*The Rise of Network Society*), Madrid 1996; vol. II: *El Poder de la Identidad* (*The Power of Identity*), 1977; vol. III: *Fin de Milenio* (*End of Millenium*), 1998.
- COMISIÓN EUROPEA, “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente”, COM (2001) 678 final (en la web), 2001.
- IDEM, “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento”, COM (2003) 68 final (en la web), 2003.
- IDEM, “Movilizar el capital intelectual de Europa. Crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la Estrategia de Lisboa”, COM (2005) 152 final (en la web), 2005.
- IDEM, “Cumplir la agenda de modernización de las universidades: educación, investigación e innovación”, COM (2006) 208 final (en la web), 2006.
- IDEM, “Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación” (2006b)- COM (2006) 481 final (en la web), 2006.
- IDEM, “Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación”, COM (2007) 703 final (en la web), 2007.
- IDEM, *Key figures 2007 on Science, Technology and Innovation. Towards a European Knowledge Area* (en la web), 2007.
- IDEM, “From Bergen to London. The contribution of the European Commission to the Bologna Process” (en la web), 2007.
- IDEM, “Establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning”, 2008/C 111/01 (en la web), 2008.
- COMUNICADO DE BERGEN, “El Espacio Europeo de Educación Superior: alcanzando las metas”, Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior (en la web), 2005.

- COMUNICADO DE BERLÍN, “Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior”, Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior (en la web), 2003.
- COMUNICADO DE LONDRES, “Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado”, Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior (en la web), 2007.
- COMUNICADO DE PRAGA, “Hacia el Área de la Educación Superior Europea”, Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior (en la web), 2001.
- COMUNICADO DE LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE, “El proceso de Bolonia 2020: El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década”, Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior (en la web), 2009.
- CONSEJO EUROPEO, “Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea”. Consejo de Europa, abril de 1997. Lisboa, 11 de abril de 1997.
- IDEM, “Conclusiones de la Presidencia”. Resolución del Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000 (en la web), 2000.
- IDEM, “Modernización de las universidades para la competitividad de Europa en una economía global del conocimiento”, Resolución del Consejo Europeo de Lisboa 2007 (en la web), 2007.
- CROISIER, D.; PURSER, L., y SMIDT, H., *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area, EUA* (en la web), 2007.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA, “Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación”, Bolonia 19 de junio de 1999 (en la web), 1999.
- DEARING, R., *Higher education in the learning society*. National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE) (en la web), 1999.
- DELORS, J. et al., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación*. Santillana/UNESCO, Madrid 1996.
- ESMU, “University-Enterprise cooperation. Building on new challenges from past experiences. Bonn Declaration” (en la web), 2006.

- ESU/ESIB, Informes *Bologna with Student Eyes* 2003, 2005, 2007, 2009 (en la web), 2003-2009.
- EURYDICE, “Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards” (en la web), 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, *Informe Universidad 2000. Informe Bricall*. Madrid, MEC, Consejo de Universidades (en la web), 2000.
- MORA, J. G., “Las políticas europeas de educación superior. Su impacto en España”, en *Papeles de Economía Española*, nº 119 (2009) 263-275.
- MORIN, E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO (en la web), 1999.
- PULIDO, A, *El futuro de la universidad. Un tema para el debate dentro y fuera de la universidad*. Delta, Collado Villalba (Madrid) 2009.
- RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS, “Carta Magna de las Universidades Europeas”, Bolonia 18 de septiembre de 1988 (en la web), 1988.
- UNESCO, *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Narcea, Madrid 1990.
- IDEM, “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción”. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 1998 (en la web), 1998.
- IDEM “Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009 (en la web), 2009.
- VALLE, J. M., *50 años de política educativa de la Unión Europea (1951-2001): fundamentos y acciones* (tesis inédita defendida en la UNED), 2004.

