



UNIVERSIDAD DE BURGOS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa de Doctorado en Educación

Tesis Doctoral:

**RACIONALIZACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN EN LA
CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR Y SU PROYECCIÓN IBEROAMERICANA (1999-2010).
ESTUDIO DE CASO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

Tesis Doctoral realizada por:
João Francisco do Lago Rodrigues

Bajo la dirección de:
**Dra. Carmen Palmero Cámara
Dr. Alfredo Jiménez Eguizábal**

BURGOS, 2017



UNIVERSIDAD DE BURGOS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INFORME DEL DIRECTOR DE LA TESIS.

(Art. 16.1 del Reglamento de Doctorado de la Universidad de Burgos. BOCYL 18/03/2014)

Dra. D^a Carmen Palmero Cámara, Profesora titular y Dr. D. Alfredo Jiménez Eguizábal Catedrático de Universidad, adscritos al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo de investigación titulado *“Racionalización e internacionalización en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y su proyección iberoamericana (1999-2010). Estudio de caso de la Universidad de Valladolid*, que presenta el doctorando D. **João Francisco do Lago Rodrigues**, para la colación del Grado de Doctor por la Universidad de Burgos, ha sido realizado bajo su dirección y que hallándose finalizado y cumpliendo con los requisitos formales y el rigor científico exigidos, autoriza su depósito, dado que reúne las condiciones necesarias para su presentación y defensa ante el Tribunal correspondiente que ha de juzgarlo en la Universidad de Burgos

Para que así conste y surta los oportunos efectos, firmo en Burgos, a veinticuatro de octubre de dos mil diecisiete

DIRECTORES DE TESIS

Fdo.: Dra. **Carmen Palmero Cámara** Fdo.: Dr. **Alfredo Jiménez Eguizábal**

Índice

1: Introducción	9
1.1. Motivación y relevancia del estudio.....	9
1.2. Metodología general de la investigación	10
1.2.1. Diseño general de la investigación y sus partes constituyentes	11
1.2.2. Fuentes de la investigación	16
1.3. Metodología de la investigación del Estudio de Caso. La adaptación de la Universidad de Valladolid	19
1.3.1. Definición de estudio de caso y justificación para su uso	19
1.3.2. Tipo de Estudio de Caso	26
1.3.3. Casos Únicos: Holístico e Incrustado	26
1.3.4. Casos Múltiples: Holístico e Incrustado.....	27
1.4. Diseño del Estudio de Caso	29
1.4.1. Fases del Estudio de Caso (1ª fase)	30
1.4.2. Criterios para selección del caso.....	32
1.4.3. Definición de las herramientas empíricas: relación teórica con los indicadores de la racionalización y su aplicación en la recogida de datos, (2ª Fase)	34
1.4.3.1. Recogida de datos.....	40
1.4.3.2. Observación	41
1.4.3.3. Las entrevistas en profundidad	41
1.4.3.4. Técnicas bibliográficas y documentales.....	42
1.4.3.5. Análisis general de los contenidos y reflexión crítica sobre los resultados en el marco de EEES y de los fundamentos de base (3ª. Fase).....	43
1.4.3.6. Elaboración del informe final y exposición de los resultados.....	47
1.5. Estructura y articulación del contenido.....	48
PRIMERA PARTE - La reforma del sistema universitario en Europa y el nuevo papel de las universidades en la sociedad del conocimiento.....	53
2: La racionalización de la sociedad y el papel de la educación en las sociedades del conocimiento.....	55
2.1. Algunos abordajes clásicos de la educación	56
2.2. La relevancia de la educación en la conformación de las sociedades del conocimiento	64
2.3. Concepto de racionalización	77
2.4. Racionalización y sociedad	83
2.5. El papel del conocimiento en la racionalización de las sociedades.....	95
3: El contexto histórico de la reforma del sistema universitario en Europa	107
3.1. Breve repaso histórico de la construcción de una Europa unida	108
3.2. Aspectos organizativos de la trayectoria de las universidades en Europa y el contexto histórico de la Declaración de Bolonia	112
3.3. La política de empleo en la Unión Europea hasta el 2000.....	118
3.4. La ciudadanía para la Unión Europea.....	129
3.5. El Proceso de Bolonia	132
3.5.1. Declaración de Bolonia	135

3.5.2. Comunicado de Praga	138
3.5.3. Comunicado de Berlín	143
3.5.4. Comunicado de Bergen	146
3.5.5. Comunicado de Londres	149
3.5.6. Comunicado de Lovaina	151
3.5.7. Comunicado de Budapest	153
4: Internacionalización de la educación. Bolonia hacia América Latina y el Caribe.....	161
4.1 La internacionalización de la educación en el marco de la Declaración de Bolonia	162
4.2.1. Declaración de Rio de Janeiro.....	166
4.2.2. Primera conferencia de ministros responsables de educación superior. Paris.....	170
4.2.3. La cumbre de Madrid	172
4.2.4. La cumbre de Guadalajara	174
4.2.5. Segunda conferencia de ministros responsables de educación superior. Guadalajara	175
4.2.6. La cumbre de Viena.....	179
4.2.7. La Cumbre de Lima	180
4.3. Proyecto Tuning	181
4.4. Algunas consideraciones sobre la cooperación entre los países de América Latina, el Caribe y la Unión Europea	188
4.5. Resumen de las conferencias y cumbres	191
5: Evaluación global del proceso de Bolonia.....	195
5.1. Evaluación crítica del proceso de Bolonia.....	196
5.2. Los discursos dirigidos al proceso de Bolonia	205
5.3. Movimiento estudiantil anti Bolonia	207
5.4. La Organización Mundial del Comercio en el contexto de la Declaración de Bolonia.....	209
SEGUNDA PARTE - La adaptación de España al Proceso de Bolonia y el caso específico de la Universidad de Valladolid.....	217
6: El EEES y su implementación en España	219
6.1. El proceso de adhesiones al EEES.....	220
6.2. Los cambios en España con el objetivo de adaptarse al EEES	221
6.3. Las dimensiones del cambio	235
6.3.1 La estructura de las enseñanzas universitarias en el EEES	236
6.3.2. El sistema de créditos.....	244
6.3.2.1. La metodología que subyace a la idea del nuevo crédito ECTS	249
6.3.2.2. El papel del Profesor en la metodología ECTS.....	253
6.3.3. Los programas de movilidad.....	258
6.3.4. Garantía de la calidad.....	270
7: La adaptación de la universidad de Valladolid al EEES. Estudio de Caso.	285
7.1. Las instituciones de enseñanza superior como organizaciones	286
7.2. La dimensión organizativa de la Universidad Española.....	292
7.3. La dimensión organizativa del sistema público universitario de Castilla y León	300
7.3.1. La estructura organizativa de la Universidad de Valladolid.....	301

7.4. Cronología del proceso	314
7.5. Los proyectos piloto.....	317
7.6. La Adaptación al EEES según las opiniones de los involucrados.	320
7.6.1. Introducción a los discursos	323
7.6.2. Recursos empleados	327
7.6.2.1. Recursos económicos y materiales.....	327
7.6.2.2. Recursos humanos.....	329
7.6.3. Procesos Clave - organizaciones burocráticas y sistémicas.....	332
7.6.3.1. Diseño de los grados y reparto por áreas	333
7.6.3.2. Introducción de innovaciones docentes	334
7.6.4. Apoyos	335
7.6.4.1. Formación del profesorado.....	335
7.6.4.2. Sistemas informáticos	337
7.6.4.3. Personal de Administración y Servicios - PAS.....	338
7.6.5. Percepción de los cambios por los actores	339
7.6.5.1. Modelo de universidad pública.....	339
7.6.5.2. Modelo ideal en la concepción de los entrevistados.....	341
7.6.5.3. Percepción de la utilidad por los actores.....	342
7.6.6. Resumen de los discursos.....	342
8: Conclusiones. Luces y sombras de un proceso.....	345
8.1. Conclusiones de la investigación teórica.	346
8.2. Conclusiones sobre los resultados empíricos de la investigación	354
Referencias Bibliográficas	359
Tablas.....	380
Figuras.....	382
Glosario	384
Anexos	387
Anexo 1: Guion de las Entrevistas en Profundidad.....	387
Anexo 2: Resumen de las entrevistas	388
Anexo 3: Declaración de Bolonia	401
Anexo 4: Declaración del Rio de Janeiro	405

RESUMEN

El presente trabajo expone los resultados de la investigación doctoral llevada a cabo para conocer la gestación y desarrollo de los procesos de cambio experimentados por la educación superior en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior durante el período 1999-2010. Mediante el análisis hermenéutico, apoyado fundamentalmente en la sociología de la educación y en el historicismo racionalista- de los hechos, documentos, discursos y praxis instrumentados en torno al proceso de Bolonia, tomando en consideración también las transformaciones operadas en la estructura institucional y social de las universidades, así como el comportamiento de sus actores, intentamos mostrar cómo emerge la racionalización e internacionalización como procesos fundamentales de modernización universitaria y cómo se materializan en las estructuras pedagógicas ordenadas a cubrir las nuevas expectativas de la sociedad ante la misión universitaria. Para apoyar y también contrastar la sociogénesis de un nuevo discurso universitario, se acomete el estudio de caso la Universidad de Valladolid, categorizando los datos empíricos a través de una herramienta creada *ad hoc* a partir de la identificación de las dimensiones conceptuales de la racionalización de la sociedad y la evaluación de los resultados a partir del análisis de contenido. Entre los resultados obtenidos, cabe destacar la verificación de la confluencia de factores de naturaleza económica, cultural y política en el impulso político y organizativo de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo conjunto prioriza la valoración de componentes utilitarios en las estructuras y procesos universitarios, desvelando también, con carácter innovador, que estos procesos de cambio conceptuales y operativos tienen un más amplio alcance, toda vez que han permitido un proceso de modernización universitaria vehiculados fundamentalmente a través de los procesos de racionalización e internacionalización. Por último, la investigación muestra las aplicaciones que pueden derivarse de la identificación y reconocimiento del valor de estos procesos de racionalización e internacionalización para la cultura técnica, profesional y empírica de la política universitaria iberoamericana.

Palabras clave: Reforma universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, Proceso de Bolonia, Racionalización Universitaria, Internacionalización.

RESUMO

O presente trabalho expõe os resultados da investigação doutoral realizada com o propósito de conhecer a gestação e desenvolvimento dos processos de mudança experimentados pelo ensino superior na construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, durante o período 1999-2010. Mediante análise hermenêutica, apoiada principalmente na sociologia da educação e do historicismo racionalista, dos fatos, documentos, discursos e práxis instrumentados em torno do Processo de Bolonha e, também, das transformações operadas na estrutura institucional e social das universidades bem como o comportamento de seus atores, tentamos mostrar como emerge a racionalização e internacionalização como processos fundamentais de modernização universitária e como se materializam nas estruturas educacionais ordenadas para atender às novas expectativas da sociedade diante da missão universitária. Para apoiar e, também, contrastar a sociogênese de um novo discurso universitário, se procede um estudo de caso na Universidade de Valladolid, categorizando os dados empíricos através de uma ferramenta criada ad hoc a partir da identificação das dimensões conceituais da racionalização da sociedade e a avaliação dos resultados feita a partir da análise de conteúdo. Entre os resultados obtidos, cabe destacar a verificação da confluência de fatores de natureza econômica, cultural e política no impulso político e organizacional para a construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, cujo conjunto prioriza a valorização de componentes utilitários nas estruturas e processos universitários, desvelando também, com caráter inovador, que estes processos de mudanças conceituais e operativos tem um mais amplo alcance, toda vez que permitiram um processo de modernização universitária veiculados principalmente através de processos de racionalização e de internacionalização. Por último, a investigação mostra as aplicações que podem derivar a partir da identificação e reconhecimento do valor desses processos de racionalização e de internacionalização para a cultura técnica, profissional e empírica da política universitária iberoamericana.

Palavras-chave: Reforma Universitária, Espaço Europeu de Educação Superior, Processo de Bolonha, Racionalização Universitária, Internacionalização.

ABSTRACT

The present work exposes the results of the doctoral investigations done with the aim of knowing the conduction and development of the changing processes experimented on higher education in the construction of the European Space of Higher Education during the period 1999-2010. We tried to show how rationalization and internationalization as fundamental processes of the modernization of university emerge. We also tried to show how such processes materialize on the ordered educational structure to attend new expectations of society up on the university mission. We did so using hermeneutic analysis based specially on the sociology of education and of the rationalist historicism, facts, documents, discourses and praxis instrumented based on the Bologna Process, on the universities' institutional and social structures transformations, as well as on the behavior of its actors. To support the investigation, we did a study case at Valladolid University categorizing empirical data through an ad hoc tool developed from the identification of the conceptual dimensions of the rationalization of the society and the evaluation of the results, possible using content analysis. Among the results, it is worth highlighting confluence verification of economic, cultural, and political factors on the political and organizational impulse to the construction of the European Space of the Higher Education, which prioritizes appreciation of utilitarian components of the academic structure and processes. Doing so, it becomes clear that every time the conceptual and operative changing processes resulted in academic modernization through rationalization and internationalization there was a widening of its range. Nevertheless, the investigation shows the applications that may derive from identification and acknowledgment of the value of such processes of rationalization and internationalization to the technical, professional, and empirical culture of the Iberoamerican academic policy.

Keywords: Academic Reform, European Space of Higher Education, Bologna Process, Academic Rationalization, Internationalization.

1: Introducción

1.1. Motivación y relevancia del estudio.

El interés que ha generado en mi atención investigadora el Proceso de Bolonia se basa en tres factores que se complementan entre sí y fueron fundamentales en la definición de este tema como objeto de estudio para la elaboración de una tesis doctoral. El primero es de naturaleza personal y se relaciona con una especial sensibilidad hacia los cambios que tienen lugar en Europa y la influencia irradiada hacia los otros continentes. El segundo por la magnitud alcanzada en el sector educativo, nunca antes visto en la historia de la educación superior. El tercer factor fue motivado por la curiosidad académica acerca de los procesos de cambio impulsados por la racionalización de la sociedad, cuyo objeto de estudio ya habían sido iniciados en mis investigaciones anteriores, percibiendo ahora que el Proceso de Bolonia puede erigirse en objeto heurísticamente fecundo.

En cuanto a los cambios estructurales que se producen en el ámbito europeo, se hace necesario resaltar sobre los reflejos de esos cambios en otros continentes, por la relevancia que siempre ha representado Europa para el encadenamiento histórico de la humanidad. Esto en sí mismo ya es suficiente para justificar la atracción de los investigadores y, en este caso particular, debido a la magnitud de los cambios en la estructura educativa, es evidente que su proyección trascienda el ámbito europeo. Este proceso de cambio, que incluye la universidad española, presenta un contexto socioeconómico muy interesante y una oportunidad sin par para la reflexión y la investigación sobre la racionalización de la sociedad ya que el fenómeno, protagonizado por el sistema de educación superior en Europa, reúne una serie de elementos cuyas combinaciones no se presentan con mucha claridad, pero están relacionados intrínsecamente en un contexto general, que involucra a toda la sociedad y debe ser aclarado para dar una idea de la medida en que estos cambios determinarán el rumbo de la sociedad (Hernández, 2010). La primera impresión que se tiene, y esto nos provoca una atracción especial al tema, se refiere a la tesis de la racionalización de la sociedad, o la ausencia de pensamiento mágico¹. Su alcance teórico ya formaba parte de los estudios preliminares, pero todavía sin una referencia con una amplitud significativa para un estudio más completo, tal como se presenta ahora, a través del Proceso de Bolonia. Antes de eso, los aspectos empíricos de mis estudios estaban relacionados con el proceso de

¹ El "pensamiento mágico" consiste en una forma de razonamiento que genera opiniones e ideas sin fundamento. Básicamente consiste en el hecho de asignar un efecto a un hecho, sin necesariamente una relación causa-efecto científicamente verificable entre ellos. Esto es, por ejemplo, lo que ocurre con la superstición y diversas creencias populares.

modernización del sistema educativo brasileño, a través de diversas reformas ocurridas, adeudadas por la Ley de Directrices y Bases de la Educación de Brasil². También mediante la modernización de la educación superior en las instituciones brasileñas, especialmente las instituciones privadas, que ahora incorporan las clasificaciones empresariales en sus organigramas funcionales. Sumado a ello, está la estructuración de sus planes de estudios que están, cada vez más, orientados hacia la satisfacción de las demandas del mercado laboral mediante una mayor oferta de cursos de formación para los perfiles tecnológicos. Estas referencias siguen la lógica de la racionalización de la sociedad y constituyen la fuerza impulsora de la iniciativa de la investigación acerca de la racionalización de las organizaciones, sobre todo la organización del sistema de educación superior, ya que influye directamente en la organización del modelo social que se implementará en el futuro para la humanidad. Todo esto, he tenido la oportunidad de verlas, a través de la aplicación gradual de las modificaciones propuestas en el sistema educativo europeo, a través del Proceso de Bolonia.

Mi contacto con estos cambios se produjo a finales de la última década, precisamente en 2008, debido a un viaje a España para visitar la ciudad de Valladolid, mediante invitación de un amigo, profesor de la universidad de Valladolid. Durante mi visita fui testigo de algunas discusiones sobre los cambios ocurridos en el ámbito académico, empujados por el Proceso de Bolonia en pleno desarrollo en aquel momento. Hasta entonces no había tenido contacto con ese tema, por ser poco debatido en el ámbito académico brasileño, así que, yo no tenía información en detalles acerca de sus desdoblamientos y alcances. Eso me despertó una gran curiosidad, fascinación y motivación por conocer en profundidad el proceso en el que estaba inmerso el sistema universitario europeo sobre todo el sistema español. Por estas razones, me di cuenta de la importancia de este evento para complementar mis estudios sobre la racionalización de la sociedad, debido sus dimensiones involucran simultáneamente los ámbitos económico, político y social.

1.2. Metodología general de la investigación

El presente trabajo pretende analizar y valorar las cuestiones más disputadas sobre la reestructuración de la enseñanza superior europea, a partir de la Declaración de Bolonia, firmada en 1999, por ministros de educación representando 29 países europeos³. Esta declaración desencadenó el fenómeno

² Esta ley fue publicada el 20 de diciembre de 1996 y establece las directrices y bases de la educación brasileña.

³ Dicha declaración tiene sus raíces históricas en la Declaración de La Sorbona, un año antes, en 25 de mayo de 1998, Sorbona, París, firmada por cuatro países con el propósito de armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (los firmantes fueron representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido).

llamado “*Proceso de Bolonia*” que denomina las actividades que se han desarrollado durante la década de 2000/10. Para este estudio se ha hecho una recogida y un análisis previo de datos cualitativos y cuantitativos, directamente relacionados o que orbitan alrededor del tema, el cual se ha abordado con carácter exploratorio mediante un enfoque histórico/sociológico, basado en las fuentes de datos disponibles sobre esta temática.

La investigación ha tenido en cuenta los factores sociológicos relacionados con los cambios surgidos en el modelo social existente durante el transcurso del Proceso. En este sentido, el trabajo se ha ampliado a la esfera del proceso de producción y las relaciones que se configuran entre el sector educativo, social y económico, que proporciona un escenario de interconexiones e interdependencia que, posiblemente, pueda potenciar un importante fenómeno sociológico denominado de “*Racionalización de la Sociedad*”.

1.2.1. Diseño general de la investigación y sus partes constituyentes

Para tratar de comprender las implicaciones que intervienen en el proceso de convergencia europea en el sector de la educación, hemos desarrollado este estudio que aborda dos importantes ámbitos: el contexto sociológico de la reestructuración de la enseñanza superior europea través del Proceso de Bolonia, lo que resulta en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior - EEES, y los procesos de adaptación de las Universidades hacia el EEES⁴. Para dar cuenta de toda propuesta de investigación se presenta una visión general de la secuencia lógica de este estudio que se divide en cuatro fases que se organizan en la siguiente figura.

⁴ Para este estudio, se definió como una muestra, la Universidad de Valladolid, situada en la Provincia de Castilla y León.

Diseño de Investigación

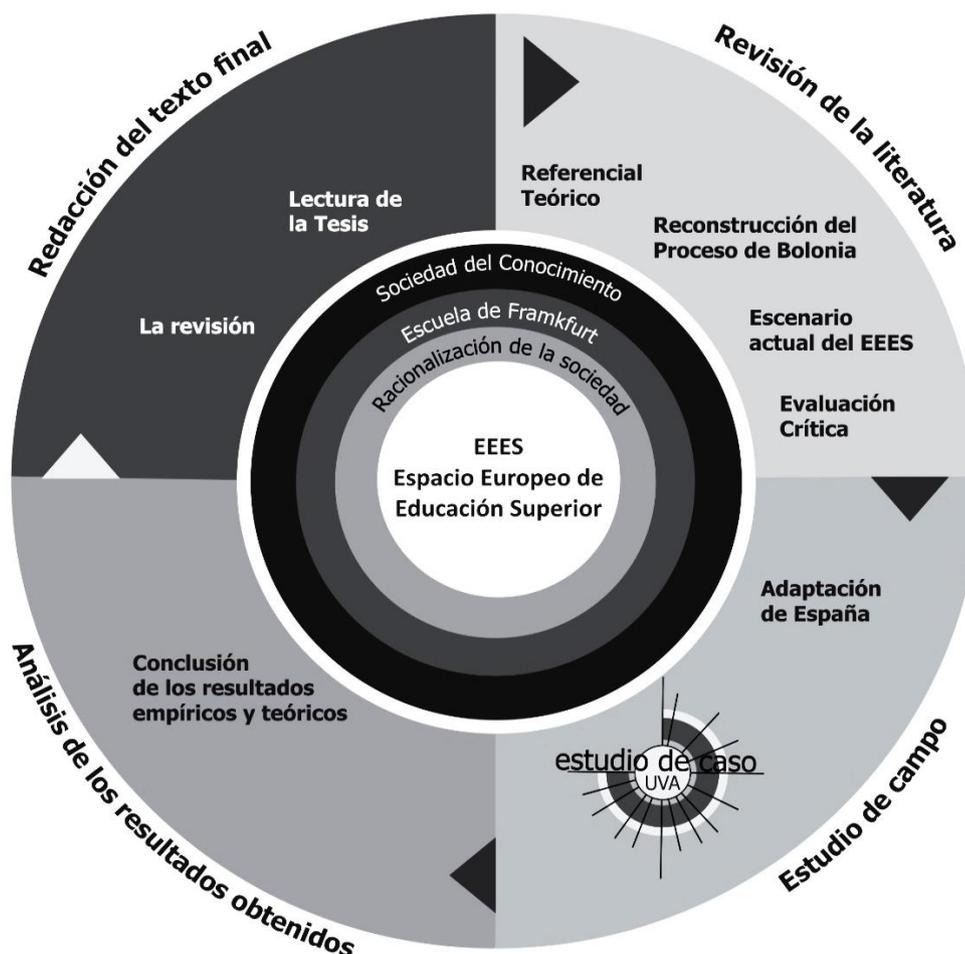


Figura 01: Diseño general de la investigación.
Fuente: Elaboración propia

La primera fase consistió en la revisión de la literatura y el marco teórico de la investigación. esta fase abarca los principales clásicos que han desarrollado estudios sobre la educación y su relación con la sociedad capitalista. De los cuales podemos destacar: Emile Durkheim (1895, 1902, 1912, 1924); Karl Marx (1844, 1866, 1845, 1867) e Max Weber (1905, 1917, 1920, 1922)⁵. En este

⁵ Estas publicaciones son traducciones hechas sobre la base de los trabajos publicados por los autores originales.

marco teórico, además de establecer la relación de la educación con la sociedad moderna, se busca hacer hincapié en la teoría de la racionalización de la sociedad a través de una investigación con el apoyo de los estudios de autores clásicos como: (Descartes, 1637); (Hume 1999); (Kant, 11781)⁶; (Conte, 1854) y sobre todo Max Weber y autores de la escuela de Frankfurt⁷ (Horkheimer y Adorno, 1947); (1987b Habermas); (Walter Benjamin 1940). Para completar el marco teórico, buscamos reconstruir brevemente el proceso de unificación europea como una manera de acercarse a nuestro objeto de estudio y, sobre todo, su inserción histórica en el proceso de unificación europea. En este sentido, destacamos dos autores principales: Richard Coudenhove – Kalergi (1923) y Aristide Briand (1929). Para finalizar esta primera fase de la investigación, se destacan algunos tratados que forman eventos importantes en el transcurso de la integración europea⁸ cuyo el Proceso de Bolonia formará una parte importante en su secuencia.

La segunda fase presenta la adaptación de las instituciones españolas al Proceso de Bolonia. Para ilustrar esta adaptación, adoptamos un estudio de caso específico, en el que nos propusimos como muestra, la Universidad de Valladolid. En esta fase hicimos una Síntesis los principales desarrollos normativos del EEES en España, basado en la Ley Orgánica de Universidades - LOU (2001) y en los siguientes documentos: Real Decreto 1044/2003, que establece el procedimiento para la expedición por las universidades españolas del Suplemento Europeo al Título; el Real Decreto 1125/2003, que establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las situaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; el Real Decreto 55/2005; el Real Decreto 56/2005 que establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de grado (modificado por el Real Decreto 1509/2005); el Real Decreto 1393/2007; la Estrategia Universidad 2015 EU2015, que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y deroga el Real Decreto 55/2005; el Real Decreto 56/2005, sin perjuicio del periodo transitorio hasta el año 2015 y la Estrategia Universidad 2015 EU2015 (2011), con el subtítulo El camino para la modernización de la universidad.

También hicimos una investigación basada en las normas que rigen el gobierno interno de las universidades, con el fin de comprender mejor los procesos internos y tener una mejor idea acerca de la magnitud de los cambios

⁶ ídem

⁷ La Escuela de Frankfurt consistía en un grupo de intelectuales que, en la primera mitad del siglo pasado produjo un pensamiento que llegó a ser conocido como "Teoría Crítica". Entre sus principales exponentes tienen Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse y Walter Benjamin.

⁸ Nos referimos a los: Tratado de Bruselas (1948); Tratado de Roma (1957); Tratado de (Maastricht de (1992) y, por fin, la adopción de la moneda única (1999). Las conexiones históricas y las consecuencias económicas y sociales de estos tratados, constituyen una reconstrucción significativa a la base para el estudio del proceso de Bolonia

que se producirían en el transcurso de la adaptación al proceso de Bolonia. Destacamos las siguientes normas: Ley de 1943, que establece las reglas para designación del rector por el Ministerio; ley de 1970 que establece la participación del Claustro en la terna para nombrar rector por parte del Ministerio; Constitución Española de 1978, que reconoce la autonomía de las universidades; LRU de 1983 que reglamenta la elección del rector a cargo del Claustro y Creación del Consejo Social; LOU de 2001 que establece que la elección del rector es por elección directa y sufragio universal, con voto cualificado; y la reforma de la LOU de 2007 que establece el mantenimiento de dos vías de elección del rector: directa y por Claustro.

Para el Estudio de Caso en la Universidad de Valladolid, desarrollamos una herramienta creada *ad hoc* a partir de la identificación de las dimensiones conceptuales de la racionalización de la sociedad⁹, que se configuró como una guía para la recopilación de datos que, además de tratar de identificar el pensamiento de los actores involucrados en el proceso de convergencia, busco determinar los siguientes aspectos: *“grado en que los recursos en la UVA, se organizaran para cumplir con los objetivos de adaptación al EEES; tipo procesos de organización burocrática y sistémicas diseñadas para proporcionar la adaptación al EEES; en qué medida la determinación de los cambios para la adaptación de la Uva al EEES fueron aceptadas como correctas por los diferentes involucrados”*.

La tercera fase de la investigación constituyó en las conclusiones alcanzadas, tanto en la teoría como en el empirismo. Para ello utilizamos el análisis de contenido y nos basamos en las teorías de Bardin (2002), que desarrolla el análisis de contenido de enfoque: el Análisis lingüístico, el documental, Análisis textual; el discurso y semiótica. El establece tres fases que utilizamos como guía en nuestra investigación: Pre-análisis, exploración de materiales y la interpretación de los resultados. También recorremos a los estudios por Abela (2003), que presenta una evolución del proceso de análisis de contenido y nos aclara sobre el análisis cualitativo.

Esta investigación ha tenido como objetivo general investigar el fenómeno histórico del Proceso de Bolonia, desde la perspectiva de las teorías de la Racionalización de la Sociedad, guiado por los documentos producidos en las reuniones oficiales de los ministros de los países signatarios. Para lograr el objetivo general hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- *Revisar la documentación básica sobre el proceso de Bolonia con la finalidad de comprender la filosofía subyacente en la política educativa europea, de analizar la estrategia política.*

⁹ Las tres dimensiones conceptuales presentadas fueran definidas por Wellmer (1994) como: Racionalidad deliberada; Racionalidad Formal; Racionalidad discursiva. Se refieren, respectivamente, a: Los medios más eficaces para alcanzar unos objetivos; universalización de la ley y formas burocráticas de organización; vinculada con la autenticidad de una actitud

- *Reconstruir la trayectoria de los eventos relacionados a la creación del EEES y compararlos con los cambios reales en las instituciones sociales que intervienen en el proceso;*
- *Investigar el contexto sociológico al final de la primera parte del proceso de Bolonia y contrastar con la teoría de la racionalización de la sociedad;*
- *Verificar las características de la Universidad española y el proceso de adaptación de la Universidad de Valladolid, al EEES, a través de sus procedimientos internos y entrevista con los actores involucrados en el proceso.*
- *Reconstruir el proceso de adaptación de la UVA al EEES y comprobar cómo han racionalizado su estructura y dinámica organizativas, en la línea de lo preconizado por el Proceso de Bolonia*
- *Verificar cuáles fueron los cambios operados en la estructura organizativa de la Uva con objeto de adaptarse al EEES y se fueran diseñado teniendo en cuenta los recursos y medios más adecuados para alcanzar sus fines*
- *Analizar la medida en la que las transformaciones ocurridas han contribuido a la racionalización de la esfera organizativa.*
- *Determinar en la Uva el Tipo de organización burocrática y los procesos sistémicos diseñados para cumplir con los objetivos del EEES*
- *Puntear en qué medida las determinaciones de los cambios para crear el EEES fueron aceptadas como correctas por los diferentes involucrados.*

El objeto de estudio ha sido delimitado por los elementos contextuales de la reorganización de los sistemas educacionales superiores en la Unión Europea, a partir de la Declaración de Bolonia teniendo en cuenta, tanto los elementos pragmáticos del ámbito económico, como los ámbitos humanos y culturales, tales como: mercado laboral, procesos de enseñanza, investigación y construcción de conocimiento, política de enseñanza superior y, sobre todo el desarrollo humano. Todos estos elementos giran alrededor nuestro objeto de investigación, cuyo periodo histórico se ha establecido entre los años 1999 y 2010, centrándose en los elementos coyunturales relacionados al Proceso de Bolonia.

En nuestro enfoque el mencionado Proceso está fomentado por elementos económicos que se superponen a los académicos/culturales/humanísticos, contribuyendo a la construcción de una nueva etapa del modelo de producción actual. Este criterio tiene un soporte en las proposiciones teóricas de la evolución capitalista, cuya vertiente adoptada para su concepción reposa en el “*historicismo racionalista*” derivado de los estudios de Max Weber. Debemos señalar, sin embargo, que no encontramos en Weber una teoría de la historia ni la suposición de algo similar, tampoco una ley del desarrollo histórico de las sociedades humanas hacia la racionalización total de las relaciones sociales. Por lo tanto, la referencia a Max Weber es un punto de partida para verificar las ramificaciones sociológicas que podrían apoyar el estudio de la racionalización de la sociedad a través de procesos de formación, en este caso a través de la educación superior.

Sobre esa base, hemos establecido como hipótesis central de la investigación, que la reestructuración del sistema de enseñanza superior en la Unión Europea, través del Proceso de Bolonia, se constituye como un elemento estratégico de importancia fundamental para los intereses políticos y económicos más amplios y geoestratégicos, tanto en la formación de los contingentes calificados para los procesos laborales, como la creación de nuevos mercados para la economía basada en el conocimiento. Así, la hipótesis planteada se construye a partir de las proposiciones teóricas en el campo de la *“Racionalización de la Sociedad”* y de los elementos históricos de la Unión Europea, es decir, el proceso evolutivo de la UE que ha condicionado una serie de valores sociales incluidos en los principios organizativos institucionales que, a su vez, han sido, y todavía son, constantemente influidos por los factores económicos.

1.2.2. Fuentes de la investigación

Para esta investigación fueron utilizadas dos tipos de fuentes de datos, dados primarios y secundarios. Fueron consideradas como datos primarios los obtenidos mediante la técnica de la observación e, también, con el auxilio de las entrevistas en profundidad. Como fuente de datos secundarios fueran considerados los datos documentales tales como: las Declaraciones, Comunicados, leyes y los planes y programas oficiales desarrollados en el transcurso del Proceso; publicaciones literarias corrientes, así como los registros de algunos periódicos de circulación en Europa. En esta misma categoría de datos, se utilizaron los datos estadísticos de los órganos oficiales, de acuerdo con el cuadro presentado a continuación:

Tabla 1. Fuentes de estadísticas

<i>Web o base de datos</i>	<i>Descripción</i>
<i>Eurostat</i>	<i>Web de la Oficina Estadística de la Unión Europea. Proporciona datos estadísticos sobre los países de la Unión Europea. Estadísticas de población, salud, educación, mercado de trabajo, condiciones de vida, sociedad de la información y turismo.</i>
<i>Datastream</i>	<i>Datos estadísticos sobre economía, finanzas y empresa. Incluye datos de la Unión Europea dentro de la sección Euroland (ECB Monthly Bulletin, Eurostat, European Commission Business and Consumer Surveys).</i>
<i>Eurostat yearbook</i>	<i>Datos estadísticos generales de la Unión Europea y sus países miembros.</i>
<i>Regions: Statistical yearbook</i>	<i>Datos estadísticos generales de los países miembros de la Unión Europea a nivel regional, el último año disponible.</i>
<i>European Union international transactions</i>	<i>Datos estadísticos sobre comercio internacional y balanza de pagos de los países miembros de la Unión Europea con el resto del mundo.</i>
<i>European business facts and figures.</i>	<i>Datos estadísticos sobre empresas e industria en Europa (estadísticas estructurales, producción, mercado de trabajo por sectores, comercio exterior).</i>

Fuente: elaboración propia

También fueron consultados los principales portales de Internet, dedicados al tratamiento del proceso de Bolonia. Entre estos portales se señalan a continuación los más importantes:

Tabla 2. Portales de la Web dedicados al Proceso de Bolonia

<i>Portales</i>	<i>dirección</i>
EUA (European University Association)	<i>(http://www.eua.be/eua/index.jsp)</i>
<i>BFUG - Bologna Follow-up Group</i>	http://www.bfug.org/
<i>Web de la Comunidad Europea de Educación Superior</i>	http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/
<i>Conferencia De Rectores de las Universidades Españolas</i>	http://www.crue.org/
<i>Espacio Europeo de Educación Superior – EEES</i>	http://www.eees.es/
Consejo de Europa	<i>(http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/EHEA2010/Default_en.asp)</i>
ENQA (European Network for Quality Assurance)	<i>(http://www.enqa.net/)</i>
The National Unions of Students in Europe	<i>(http://www.esib.org/)</i>
Network of Universities from the Capitals of Europe (UNICA)	<i>(http://www.ulb.ac.be/unica/)</i>
European Association of Institutions in Higher Education	<i>(http://www.eurashe.be/)</i>
European Centre for Higher Education	<i>(http://www.cepes.ro/)</i>
European Society for Engineering Education	<i>(http://www.sefi.be/)</i>
Eurydice	<i>(http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice)</i>
Ploteus	<i>(http://europa.eu.int/ploteus/portal/home.jsp)</i>
ANECA (Programa de Convergencia Europea)	<i>(http://www.aneca.es/modal_eval/prog_conver.html)</i>
<i>Comisión Europea</i>	http://ec.europa.eu/index_es.htm
<i>Eurodoc</i>	http://www.eurodoc.net/about/statutes-and-regulations

Fuente: elaboración propia

Para las fuentes de datos primarios, se dio prioridad a la técnica de la observación y registro de datos, así como la técnica de entrevista con los actores involucrados, utilizando una guía seme-estructurada. Para las fuentes secundarias se ha hecho una evaluación de los documentos e interpretación de

los datos. También se ha hecho una revisión de la literatura clásica y contemporánea, incluyendo los periódicos en circulación.

La estrategia general del análisis de la información se basó en dos formas de tratamiento, es decir, la primera en las proposiciones teóricas advenidas del referencial teórico literario y la segunda en el tratamiento creativo de los datos primarios, considerando las interpretaciones y descripciones alternativas de las variables identificadas en el transcurso de esta investigación. La estructura textual y las proposiciones teóricas derivaron de los elementos encontrados en la revisión de la literatura, dándonos el soporte necesario para las conclusiones finales. Con estas fuentes se vislumbró atender las perspectivas cualitativas y cuantitativas de la investigación.

La investigación exigió, además, del uso de los procedimientos metodológicos ya descritos anteriormente, la definición del marco histórico para delimitar el estudio. Es decir, la frontera del encuadre de nuestro objeto de estudio en su contexto histórico y todo el referencial teórico de su entorno. En consecuencia, si ha definido los marcos teóricos, 1999 y 2010 y todo el proceso desarrollado entre estos puntos de referencia.

1.3. Metodología de la investigación del Estudio de Caso. La adaptación de la Universidad de Valladolid

Como el propósito de ilustrar un caso particular, en la convergencia del EEES, se optó por desarrollar un Estudio referente a adaptación de la Universidad al EEES. Para ese estudio si ha elegido la Universidad de Valladolid que es una Institución que debe cumplir con los requisitos del proceso Bolonia y, por lo tanto, representa una célula completa, que nos sirve como referencia para ilustrar las situaciones encontradas por los participantes en general en el proceso de adaptación al EEES. La hipótesis planteada para la adaptación de la Universidad de Valladolid al Espacio Europeo de Educación Superior – EEES, además de ser una necesidad a la nueva Ordenación de Enseñanzas Universitarias en España, se inscribe en el proceso general de racionalización de la sociedad, a través de una estrategia general de intereses geoestratégicos en el ámbito político y económico de una economía basada en el conocimiento.

1.3.1. Definición de estudio de caso y justificación para su uso

El método adoptado para esta investigación fue el estudio de caso. Para nosotros, ese procedimiento es la forma más adecuada para desarrollar una investigación empírica de esa naturaleza, asentada en la necesidad de profundizar el conocimiento específico de un elemento involucrado en un proceso más amplio, en este caso, el Proceso de Bolonia. La justificación para la elección

de ese método está basada en la naturaleza exploratoria de la investigación, que se enlaza con el propósito de exponer un ejemplo, aunque con un pequeño grado de cobertura y exposición, nos proporciona parámetros para una mirada específica de un elemento ubicado e en proceso más general.

Aunque se presente como una excelente herramienta para la investigación de los objetos sociológicos definidos y bien ubicados, este método todavía se enfrenta a los prejuicios en la comunidad científica. Estos prejuicios están enraizados en los años 50, precisamente en las escuelas de Chicago y Harvard, que llevaron a cabo una confrontación histórica que involucró a los paradigmas cuantitativo y cualitativo, y se ha perpetuado a lo largo de los años que siguieron. Evidentemente ambos los paradigmas poseen marcadas diferencias; mientras el paradigma cuantitativo utiliza un método de análisis causal, correlacional y valoriza la objetividad entendida como lo medible; el cualitativo, se muestra más interesado en la descripción y la interpretación del objeto estudiado. Sin embargo, los dos paradigmas poseen ventajas y desventaja, dependiendo de su aplicación, a pesar de siguieren perspectivas teóricas distintas. El primer sigue el paradigma clásico (el positivismo), mientras que el otro le sigue el paradigma llamado alternativo.

En las ciencias sociales, los estudios guiados por la doctrina positivista son influenciados inicialmente por el enfoque de las ciencias naturales, que postulan la existencia de una realidad externa que puede ser examinado de manera objetiva, establecer relaciones causa-efecto, de la aplicación de métodos cuantitativos en la investigación, que dan lugar a las verdades universales. Bajo este punto de vista, los resultados de búsqueda son reproducibles y generalizables. Sin embargo, la investigación cualitativa, sobre todo en las ciencias sociales emergentes, la antropología y la sociología, ha ido ganando importancia durante los últimos 30 años. En los estudios de organizaciones, de acuerdo con Neves, (1996) el enfoque cualitativo comienza a delinarse a partir de los años 70. Desde entonces, el confronto entre los defensores de los enfoques cuantitativos o cualitativos, comienza a disminuir, registrando una apreciación de la investigación en ciencias sociales (Godoy, 1995)

Los investigadores especializados en metodología cualitativa se oponen, de forma generalizada, a la imposición de un modelo único de investigación para todas las ciencias, advirtiendo que no se puede obviar la presencia de cualidades específicas. Esta diferencia se debe a la naturaleza del fenómeno estudiado. Por ejemplo, las organizaciones compuestas por personas que actúan de acuerdo a sus valores, sentimientos y experiencias, que establecen sus propias relaciones internas, están integrados en un entorno cambiante, donde los aspectos culturales, económicos, sociales, históricas, no son pasivos de control y son más difíciles de interpretación, generalización y reproducción. (Chizzotti, 1995; Goldenberg, 1999; Gutiérrez, 1986).

Estamos de acuerdo con Neves, (1996), en la que los paradigmas cuantitativos y cualitativos, a pesar de sus particularidades, no son mutuamente

excluyentes, son complementarios. Esto puede ser demostrado con respecto a los estudios organizacionales, o sea, mientras que la investigación cuantitativa permite la medición de opiniones, reacciones, hábitos y actitudes en un universo por medio de una muestra estadística, en un enfoque cualitativo, el investigador busca profundizar la comprensión de fenómenos, es decir, las acciones de los individuos, grupos u organizaciones en su entorno y el contexto social, sin preocuparse con las representación numérica de generalizaciones estadísticas.

Para entender mejor los dos enfoques se presentan, a continuación, sus principales atributos.

Tabla 03. Atributos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo

<i>PARADIGMA CUALITATIVO</i>	<i>PARADIGMA CUANTITATIVO</i>
<i>Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.</i>	<i>Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.</i>
<i>Fenomenologismo y Verstehen (comprensión) "interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa"</i>	<i>Positivismo lógico: "busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los subjetivos de los individuos".</i>
<i>Observación naturalista y sin control</i>	<i>Medición penetrante y controlada.</i>
<i>Subjetivo</i>	<i>Objetivo.</i>
<i>Próximo a los datos; perspectiva "desde dentro"</i>	<i>Al margen de los datos; perspectiva "desde fuera".</i>
<i>Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.</i>	<i>No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.</i>
<i>Orientado al Proceso</i>	<i>Orientado al Resultado</i>
<i>Válido: datos "reales", "ricos" y "profundos".</i>	<i>Fiable: datos "sólidos" y repetibles</i>
<i>No generalizador: estudio de casos aislados.</i>	<i>Generalizable: estudio de casos múltiples</i>
<i>Holístico</i>	<i>Particularista</i>
<i>Asume una realidad dinámica.</i>	<i>Asume una realidad estable.</i>

Fuente: PEREZ SERRANO, Gloria (1994). Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. Madrid, España: Editorial la Muralla S.A.,

Dos contribuciones fueran muy importantes para suavizar la confrontación entre estos dos paradigmas, la crítica de la Escuela de Frankfurt a la visión de la

"ciencia tradicional"¹⁰ y el debate iniciado por el filósofo Thomas Kuhn, a través de su publicación "*Estructura de las Revoluciones Científicas*" en los años 60¹¹. Estos dos enfoques afectan a la manera de ver la ciencia y su método. Con esto podemos ver un desglose de los "paradigma positivista" y el surgimiento de una nueva visión de la ciencia, que se caracteriza por un "paradigma alternativo" al señalar que el enfoque cuantitativo por sí sola no es satisfactoria. Esto abre el espacio para el uso de técnicas cualitativas en la generación de conocimiento. Sin embargo, cabe destacar que la investigación cualitativa no se limita a la adopción de una teoría, un paradigma o método, pero, por el contrario, adoptar una variedad de procedimientos, técnicas y supuestos. (Alves-Mazzotti, 2004)

Todo el enfrentamiento, si produce debido a unos equívocos, los cuales Flyvbjerg (2004) enumera a continuación.

Tabla 04. Equívocos respecto al Estudio de Caso.

1º Equívoco	<i>El conocimiento general, teórico (independiente del contexto), es más valioso que el conocimiento concreto, práctico (dependiente del contexto).</i>
2º Equívoco	<i>No se puede generalizar sobre la base de un caso individual; por consiguiente, el estudio de casos no puede contribuir al desarrollo científico.</i>
3º Equívoco	<i>El estudio de casos es más útil para generar hipótesis, esto es, en la primera fase del proceso completo de la investigación, mientras otros métodos son más adecuados para la comprobación de hipótesis y la construcción de teoría</i>
4º Equívoco	<i>El estudio de casos contiene un sesgo hacia la verificación, es decir, una tendencia a confirmar las nociones preconcebidas del investigador.</i>
5º Equívoco:	<i>Suele ser difícil resumir y desarrollar proposiciones y teorías generales sobre la base de estudios de caso específicos.</i>

Fuente: FLYVBJERG, Bent (2004): Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. en Reis: Revista española de investigaciones sociológicas: Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=estudios+de+caso &db=1&td=todo>

¹⁰ De acuerdo con Escuela de Frankfurt, la tradición positivista ha perdido de vista la problematización inherente de los objetos de estudio que aborda, pues los considera, como simples "datos inamovibles", según su razón puramente instrumental.

¹¹ De acuerdo con Kuhn (1962), el cambio de un paradigma por otro, a través de una resolución, no ocurre debido a que el nuevo paradigma responde mejor las preguntas que el viejo. Ocurre más bien, debido a que la teoría antigua se muestra cada vez más incapaz de resolver las anomalías que se le presentan, y la comunidad de científicos la abandona por otra a través de lo que el mismo Kuhn ha denominado *switch gestáltico*. Las revoluciones ocurren porque un nuevo logro o paradigma presenta nuevas formas de ver las cosas, crean de con ello nuevos métodos de análisis y nuevos problemas a qué dedicarse.

Para enumerar y corregir estos errores Flyvbjerg (2004) utiliza el punto de vista de Kuhn, sostiene que una disciplina científica, sin un gran número de estudios de caso bien ejecutados es una disciplina sin producción sistemática de ejemplares, y una disciplina sin ejemplos es ineficaz. Concluye que las ciencias sociales pueden mejorar mediante la realización de un mayor número de estudios de caso bien hechos.

Para refuerza la validez científica del método en cuestión se recurre a los argumentos del escritor italiano Umberto Eco (2006), lo cual realiza un trabajo importante en la identificación de los criterios científicos de una investigación. En su definición de “científico”, en un sentido “*lato*”, dice que un estudio puede ser considerado científico cuando:

a) El estudio se centra en un objeto reconocible y definido de tal manera que sea reconocible por los demás. Es de notar que el término objeto no tiene necesariamente un significado físico. Por ejemplo, la raíz cuadrada es un objeto que no han visto ni clases sociales, aunque algunos de ellos puedan afirmar que sólo se conoce individuos o promedios estadísticos y no clases de hecho. Establecer el objeto significa definir las condiciones que se debatirá sobre las bases que hemos establecido o que otros han establecidos previamente.

b) El estudio debe decir algo del objeto que no se haya dicho o revisar bajo una óptica diferente de lo que se dijo. A modo de ejemplo, una obra matemática precisa, que visa demuestra con los métodos tradicionales el teorema de Pitágoras no sería científica, ya que no añadiría nada a lo ya conocido. Incluso un trabajo compilación puede ser científicamente valiosa en la medida en que la investigación ha reunido y vinculación de maneja orgánica y creativa, las opiniones ya expresada por otros sobre el tema.

c) El estudio debe ser útil a los demás. La importancia de la adición de algo a lo que la comunidad ya sabía refleja el papel social de la investigación en mejorar las condiciones de vida, la liberación política y moral de las personas, el dominio de una tecnología y su aplicación práctica.

d) El estudio debe proporcionar datos para la verificación y la contestación de los supuestos presentado y por lo tanto para una continuación pública. Este requisito es fundamental para el progreso de la ciencia y la validación de los resultados, y cuestionar procedimientos y la propia ética de la verificación de datos. (ECO 2006:48-52)

Según ese punto de vista de Eco, el carácter científico se aplica a cualquier tipo de investigación, es decir, un trabajo puede caer en la categoría de científico, incluso sin el uso de métodos cuantitativos, tales como fórmulas, tablas, registros, etc. (Eco, 2006).

Hay varias definiciones sobre el concepto de “estudio de caso”, en general los autores lo define como una investigación sistemática de un evento con el objetivo de describir, explicar y ayudar en el entendimiento del fenómeno adoptado para

estudio. También es definido como el examen de un fenómeno en específico, tales como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social. Tal como los conceptos que se presentan:

El estudio de casos es un tipo de investigación social que se caracteriza por la indagación empírica de los problemas de estudio en sus propios contextos naturales, los que son abordados simultáneamente a través de múltiples procedimientos metodológicos (Hartley, 1994, p122)

En esta misma línea de pensamiento, Yin (2001) desarrolla aún más esta idea, señalando que, al estudio de caso, al igual que otros métodos de investigación, es útil, tanto para la exploración en cuanto a la descripción y explicación del fenómeno, aportando soluciones. Él lo define como un diseño empírico que investiga un fenómeno social contemporáneo dentro del contexto de la realidad social. De una manera general, el estudio de caso se presenta como una herramienta con la cual se investiga un fenómeno actual dentro de su contexto de realidad cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos, y en el cual son usadas varias fuentes de evidencia. Para el desarrollo de esa estrategia de investigación, Yin, nos presenta cinco componentes esenciales:

- a) *las preguntas de investigación;*
- b) *los supuestos, postulados o proposiciones;*
- c) *la unidad o unidades de análisis;*
- d) *Cómo los datos se relacionan con las proposiciones;*
- e) *criterios para interpretar los hallazgos.*

Los datos recogidos en el estudio de caso según Yin provienen principalmente de documentos, entrevistas, observaciones directas, observación participante y artefactos relacionados. Este diseño se considera de tipo cualitativo porque las técnicas que se utilizan para la recopilación y análisis de los datos tienen como objetivo descubrir e interpretar las informaciones. Entre las ventajas que se le confieren al diseño podemos destacar su aplicabilidad a la realidad de la vida contemporánea, a las situaciones cotidianas y a los problemas que necesitamos interpretar. Por lo tanto, facilita la interpretación de los fenómenos sociales y nos permite añadir información valiosa a investigaciones ya realizadas. En este método se enfatiza el análisis contextual detallado de un número limitado de eventos y sus relaciones.

La Análisis de las evidencias, en el estudio de caso, se produce de acuerdo con las orientaciones de Yin (2001), o sea, través de una serie de actuaciones tales como el examen, categorización, tabulación y combinación de las evidencias obtenidas, confrontándolas con las proposiciones especificadas inicialmente las cuales siguen el diseño a continuación.

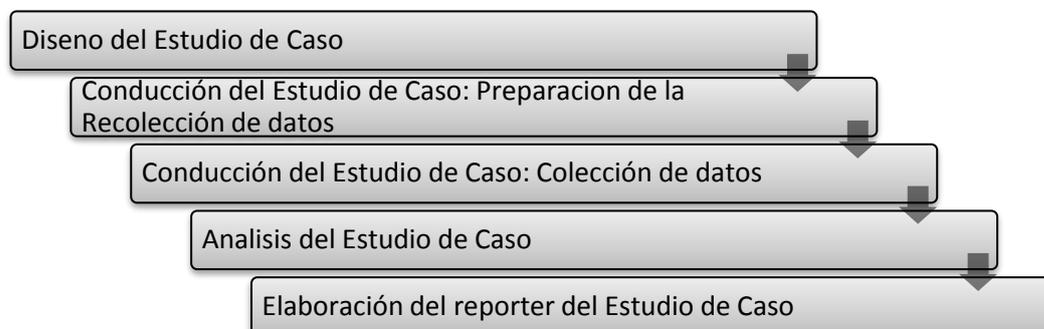


Figura 02: Secuencia de la Metodología de Yin.

Fuente: YIN, Robert K (2001). *Estudo de Caso, planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.

Así, el estudio de caso es utilizado con una frecuencia cada vez mayor, como forma explorar situaciones reales cuyos límites no están claramente definidos. Permite describir una situación contextual, además de explicar las variables causales de determinados fenómenos en situaciones muy específicas. Por lo tanto, el estudio de caso como estrategia de investigación se caracteriza justamente por ese interés en casos individuales y no por los métodos de investigación, los cuales pueden ser los más variados, tanto cualitativos como cuantitativos. Sin embargo, de acuerdo con Alves Mazzottiy Gewandsznajder (2004), "*ni todo puede ser considerado un caso*". Según él, es necesario identificar si el objeto se caracteriza como un "caso", lo cual, pueda encuadrar en este método específico de estudio. Para eso el autor nos ofrece algunas pistas para la identificación de lo que puede constituir un caso. Para él, un caso es una unidad específica, un sistema delimitado cuyas partes son integradas.

A pesar de tener las limitaciones estadísticas, el estudio de caso tiene la intención de crear valor para las investigaciones, a través de lo que se denomina "*generalización analítica*". Es importante destacar que este tipo de generalización según Stake (2005), se refiere a una generalización teórica de la que se opone a la generalización científica producida en la investigación experimental clásica, que produce generalizaciones estadísticas. En este caso, el objetivo es conocer más a fondo el objeto de estudio, con la posibilidad de generar una "generalización analítica", que puede contribuir a las investigaciones de otros contextos más globales.

1.3.2. Tipo de Estudio de Caso

Para seleccionar el tipo de caso adecuado para nuestro estudio, fue necesario investigar y entender los diferentes tipos de estudios de caso y definir lo que es más adecuado para nuestros propósitos. En ese sentido se observó que la investigación exploratoria es el prelude de una investigación más profunda con el objetivo de definir las preguntas o hipótesis para futuras investigaciones. También tiene la finalidad para prestar apoyo a la teoría y, de acuerdo con Robert Yin (2001), posee la más notoria reputación. Por otro lado, los estudios descriptivos representan la descripción completa de un fenómeno insertado en su contexto. Los estudios explicativos buscan la información que permita el establecimiento de causa y efecto, es decir, la búsqueda de la causa que mejor explica el fenómeno estudiado y todas sus relaciones causales.

De acuerdo con Yin (2001), hay dos tipos de estudio de caso, cada uno con dos enfoques posibles: El caso único con enfoque holístico y enfoque incrustado y el caso múltiple con los mismos enfoques, de acuerdo con el diagrama siguientes:

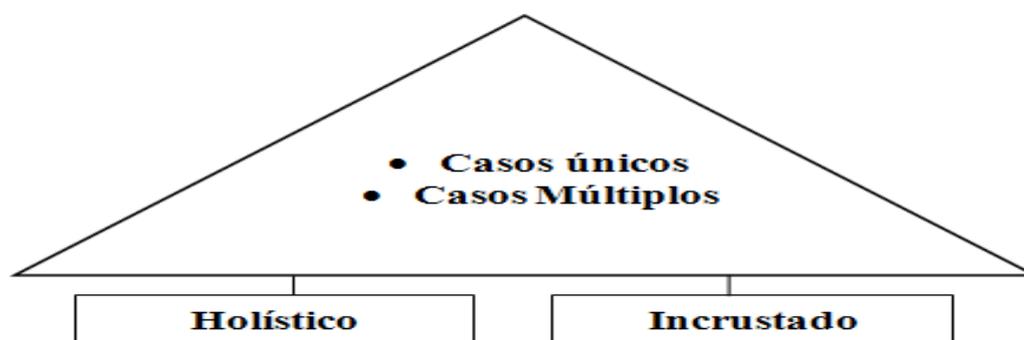


Figura 03. Tipos de Estudio de Caso

Fuente: Elaboración propia, basado en YIN, Robert K (2001). *Estudo de Caso, planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.

1.3.3. Casos Únicos: Holístico e Incrustado

Cada tipo de estudio requiere un abordaje distinto. Para el estudio de caso único, Yin recomienda que se utilice cuando se trata de un estudio de referencia para poner a prueba una teoría o ampliarla. En esta situación, el “caso único” debe cumplir todas las condiciones para poner a prueba la teoría. Otras situaciones pueden justificar el uso de estudio de caso único, como, por ejemplo:

- ✓ *En una situación rara y extrema, común en el campo de la salud;*

- ✓ *Cuando el caso único resulta revelador, es decir, cuando el investigador tiene la oportunidad de observar un fenómeno previamente inaccesible a la investigación científica;*
- ✓ *Cuando el estudio de caso único se utiliza como una introducción a una investigación más precisa, o incluso como un caso piloto para la investigación (Yin 2001, p. 68).*

Cuando se trata de tipo de Caso Único Holístico, no pueden definirse unidades parciales de análisis, además el investigador no puede centrarse en fenómenos específicos. Como ejemplo se puede citar un Programa de educación, lo cual la unidad de análisis es el propio programa en su totalidad. A su vez, el incrustado posee más de un análisis para cada caso, es decir, hay subunidades de análisis y posibilita que el investigador se centre en subunidades haciendo caso omiso de los aspectos globales.

1.3.4. Casos Múltiples: Holístico e Incrustado

En cuanto a los estudios de casos múltiples, Yin dice que se trata de un estudio más general y, aunque es más convincente, implica una mayor dedicación de tiempo y recursos y, también, que debe seguir una lógica de la replicación y no por muestreo, que requiere el cálculo del universo de funcionamiento o de todo el grupo de potenciales respondedores y, por lo tanto, el procedimiento estadístico para seleccionar un determinado subconjunto de los encuestados. Con respecto al Estudio de casos múltiples, la razón principal por la que se aplica es para mejorar su validez interna, través de la posibilidad de replicación teórica, es decir, la reproducción del caso en otros casos, a fin de aclarar sus determinantes, con la finalidad de eliminar las que no son suficientemente generales. En la perspectiva holística, se persigue la replicación lógica de los resultados, realizados con una unidad de análisis. En la perspectiva incrustada el estudio se desarrolla sobre solo un objeto, utilizando dos o más unidades de análisis.

Stake (2005) adopta una clasificación bastante ilustrativa. De acuerdo con él, los estudios de caso pueden ser intrínsecos, instrumentales y colectivos. En los estudios de caso intrínsecos, el interés de la investigación es sobre el caso en particular. Es decir, lo único importante es entender el caso particular, sin comparación con otros casos u otros problemas más amplios. En los estudios de caso instrumental, el caso en sí tiene un interés secundario. Ya que el interés mayor es la comprensión de un problema más amplio, mediante el conocimiento de cada caso particular. El caso es el vehículo para entender o iluminar un problema o condiciones que afectan no sólo el caso estudiado, sino también otros casos. A este respecto, el caso actúa como instrumento o soporte para facilitar la comprensión de algo va más allá del caso en particular. De acuerdo con Frago, (2004) no hay límite especificado entre los Estudios intrínsecos e

instrumental. Los límites pueden variar en función de los intereses y objetivos del investigador. En los Estudios de Casos Colectivos investigadores están estudiando muchos casos con el fin de su posterior análisis y por lo tanto una mejor comprensión y para facilitar la teoría. Estos estudios presentan, de acuerdo con Vázquez y Angulo (2003), un grado de explotación, ya que cada uno por sí mismo, es una herramienta para entender el problema en su conjunto.

De los tipos de casos que se presentan aquí, elegimos el Estudio de Caso Único incrustado basado en las proposiciones de Yin (2001), teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones ya bastante discutidas en la literatura que aborda ese tema.

Definimos la Universidad de Valladolid, como objeto de investigación complementar a la tesis general, para llevar a cabo un estudio de caso que tiene como objetivo describir el proceso de adaptación al EEES. Tratase de una Universidad que se encuentra ubicada en la Comunidad Autónoma de Castilla y León y tiene cuatro campus en las ciudades de Valladolid, Palencia, Soria y Segovia. Nuestra investigación se centra en el campus de Valladolid, por cuestiones de logística, y porque hubo, en ese campus, una concentración de las actividades de adaptación al EEES.

Los marcos históricos para la recolección de datos son de 2003, con la creación del *Área para la Convergencia Europea, hasta* el año 2010, dar por concluida la primera década del Proceso de Bolonia.

Se ha definido la Universidad de Valladolid para este estudio de caso, en parte, por nuestra relación directa con la Universidad desde el año 2009, lo que permite el acceso a algunos de los elementos representativos de la misma. Por otro lado, porque en la actualidad está atravesando por un proceso de reforma, enmarcado en un nuevo modelo de universidad, que toma en cuenta infinidad de elementos, a fin de lograr un cambio integral tanto en sus procesos interno como en sus relaciones externas para que pueda adaptarse a la reestructuración de la enseñanza superior europea, en el marco del EEES.

Así, la elección de la Universidad de Valladolid como Estudio de Caso, nos ofrece la oportunidad de observar la realidad de una institución universitaria que se encuentra en pleno proceso de adaptación al EEES, y nos podrá fornecer datos importantes, con lo cual justifica su elección para esta investigación. Tenemos la intención de recoger datos que nos permitan evaluar los diferentes aspectos académicos en concreto, todos los procesos relacionados con la innovación metodológica en el marco del EEES. Para ello, se identifican los principales actores que estuvieron directamente involucrados en este proceso.

Como propuesta inicial, para que nos acerquemos al objeto, se produce una caracterización de la Universidad de Valladolid, través del uso de fuentes documentales ya producidos para este fin, los cuales están disponibles en la web de la Institución. Por otra parte, buscamos los fundamentos través de las fuentes bibliográficas que tratan de ese tema. También, por el acervo documental de la

institución que nos proporciona información importante para nuestra investigación, teniendo en cuenta el contexto histórico, siempre predeterminado.

Debido el uso de una metodología la cual compone aspectos cuantitativos y cualitativos, las interacciones con el contexto de la investigación pueden resultar positivo. Como se mencionó anteriormente, hay una relación directa del investigador con la Universidad de Valladolid desde 2009 a través de un convenio establecido entre ella y la universidad a la que pertenece el investigador en Brasil. Esto nos ha proporcionado una buena interacción con los individuos del Consejo de Administración, los cuáles son, potencialmente, aportadores de información inherente al objeto de estudio y pudieron facilitar la recogida de datos necesarios para la investigación.

1.4. Diseño del Estudio de Caso

Una vez definido el Caso y el tipo de estudio de caso que será empleado, es necesario desarrollar un protocolo para su empleo. Ese protocolo debe contener los procedimientos, instrumentos y normas generales que deben seguirse en la aplicación y uso de los instrumentos, caracterizado por el diseño del estudio de caso.

El diseño es la secuencia lógica de la investigación y está conectado con los datos empíricos y los objetivos de la investigación y, en último análisis, las conclusiones de la investigación. Es, en general, un plan de acción con procesos estandarizados, para guiar y dar mayor fiabilidad a los resultados de la investigación. Los procedimientos metodológicos orientados por el diseño de Estudio de Caso se basa en las proposiciones teóricas de Ludke y Andre, (1986), que definen tres etapas para su desarrollo, o sea, la Fase "*Preactiva*", que hace una exploración preliminar de los elementos involucrados; la fase "*Interactiva*" que formula los medios para recogida de los datos; y la fase final, "*Posactiva*", la cual desarrolla un análisis sistemático de los datos y, el informe final, de acuerdo con el Diseño a continuación.

Diseño del Estudio de Caso

Caso: Universidad de Valladolid y su proceso de adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior

Ejes guías de la investigación:

- Teoría de la Racionalización de la Sociedad
- Cambio Social - Sociedad del Conocimiento

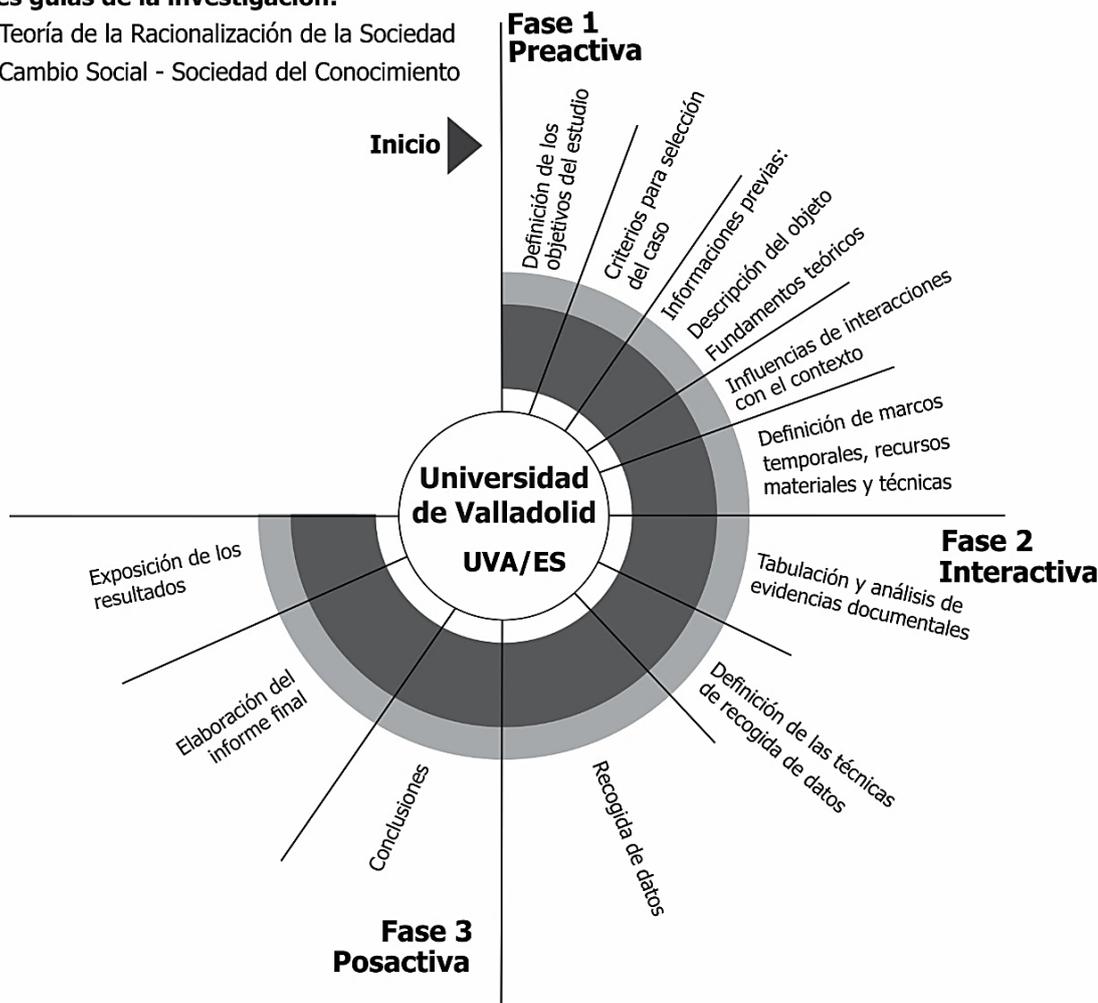


Figura 04. Diseño del Estudio de Caso

Fuente: Elaboración propia, basada en el modelo teórico propuesto por LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Brasil: EPU.

1.4.1. Fases del Estudio de Caso (1ª fase)

La fase inicial, denominada Preactiva, ya abordada en las páginas previas se ha centrado en la preparación del campo de la investigación, fue el momento de definir el objeto y especificar los puntos críticos y los problemas que serán objetivados. Constituye el momento de ponerse en contacto con el entorno de

objeto de estudio y los sujetos implicados, también, la selección de fuentes de recogida de datos. En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que completan el caso y las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios. También se describe los recursos, las técnicas y sobre todo la temporalización del objeto de estudio. En esta etapa se define una ruta metodológica en la que es necesario resolver los siguientes aspectos:

- ✓ *Fundamentos teóricos.*
- ✓ *La información previa.*
- ✓ *Los objetivos pretendidos.*
- ✓ *Criterios de selección de casos.*
- ✓ *Influencias de interacciones del contexto.*
- ✓ *Materiales, recursos y técnicas.*
- ✓ *Qué temporalización prevemos.*

Después de la fase exploratoria, será el tiempo para identificar los contornos del problema a estudiar, a continuación, puede recoger datos de forma sistemática, utilizando las herramientas adecuadas para caracterizar el problema. Esta etapa es denominada por Pérez, (1994) de Fase interactiva: corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas y cuantitativas: tomas de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales. De cualquier modo, en esta fase es fundamental el procedimiento de la *triangulación* para que pueda ser contrastada la información desde fuentes diferentes. En esta etapa si presenta la siguiente ruta metodológica:

- ✓ *Fichero de entrevistas (grabaciones y transcripciones).*
- ✓ *Fichero de evidencias documentales;*
- ✓ *Entrevistas abiertas: toma de contacto y negocios (exposición mutua de motivos y compromisos);*
- ✓ *Transcripción y discusión con el sujeto;*
- ✓ *Observación;*
- ✓ *Análisis de evidencias documentales.*

El tercer momento representa el desarrollo del estudio de caso es la fase de análisis de datos y presentación de informes. Desde el inicio del estudio debe haber preocupación por la demostración de los resultados. Esta tercera Fase Posactiva, donde si elabora el informe final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado. Esta valoración crítica personal del

investigador puede incluirse en el informe final o añadirse como separata del mismo, ya que, en este sentido, difieren los estudios consultados en la elaboración de estos extremos del informe mencionado. Puedes adoptar la siguiente ruta metodológica:

- ✓ *Discusión del informe;*
- ✓ *Elaboración del informe final;*
- ✓ *Reflexión crítica sobre los resultados.*

Es importante destacar que estas tres fases no son una secuencia lineal, con un solapamiento entre ellas. No es posible definir un momento de la separación, ya que "interpolan en varias ocasiones, lo que sugiere un movimiento constante en la confrontación entre la teoría y el empirismo" (LÜDKE Y ANDRÉ, 1986).

Con la intención de orientar y detallar las actividades previstas en la metodología del proceso de este trabajo se presenta el cuadro general de las actividades llevadas a cabo durante el proceso de descripción de objeto de estudio, recopilación de datos, análisis e informe final de la investigación.

Tabla 05. Los contenidos de las fases del estudio de caso

<i>Fase 1</i>	<i>Fase 2</i>	<i>Fase 3</i>
<i>Definición de los objetivos del estudio;</i>	<i>Definición de las técnicas de recogida de datos;</i>	<i>Conclusiones;</i>
<i>Criterios para selección del caso;</i>	<i>Recogida de datos;</i>	<i>Elaboración del informe final;</i>
<i>Informaciones previas: Descripción del objeto;</i>	<i>Tabulación y análisis de evidencias documentales.</i>	<i>Exposición de los resultados.</i>
<i>Fundamentos teóricos;</i>		
<i>Influencias de interacciones con el contexto;</i>		
<i>Definición de Marcos temporales, recursos materiales, y técnicas.</i>		

Fuente: Elaboración propia basada en LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Brasil: EPU.

1.4.2. Criterios para selección del caso

Algunos aspectos son muy importantes en la definición de un caso específico para el desarrollo de un Estudio de Caso. Rodríguez Gómez et al (1999:99) identifican una serie de criterios importantes que el investigador debe tener en cuenta para seleccionar el caso de estudio:

- ✓ *Se tenga fácil acceso al mismo.*
- ✓ *Exista una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.*
- ✓ *Se pueda establecer una buena relación con los informantes.*
- ✓ *El investigador pueda desarrollar su papel en el tiempo que sea necesario;*
- ✓ *Se asegure la calidad y credibilidad del estudio.*

Además de los aspectos importantes para elegir un caso, Stake (2000:448) identifica una serie de responsabilidades del investigador que va a utilizar ese método, para desarrollar su investigación, son ellas:

- ✓ *Limitar el caso, conceptualizar el objeto de estudio;*
- ✓ *Seleccionar el fenómeno, temas o asuntos clave en las preguntas de investigación;*
- ✓ *Buscar los datos para responder a las cuestiones planteadas en el estudio;*
- ✓ *Triangulación de las principales observaciones y bases para la interpretación;*
- ✓ *Seleccionar las interpretaciones alternativas a seguir;*
- ✓ *Desarrollo de afirmaciones o generalizaciones sobre el caso estudiado.*

Otra recomendación importante para justificar la elección de un caso, sugiere Coller (2000), para quien, es necesario determinar la relevancia y la naturaleza del caso en cuestión, para que pueda construir el caso más exitoso. Según este autor, estos dos aspectos constituyen la base del estudio.

Esta investigación, por lo tanto, tiene características exploratorias a través de un abordaje socio histórico/sociológica, con el propósito de reconstruir y evaluar el proceso de la adaptación de la Universidad de Valladolid al EEES. Para lograr este objetivo hemos optado, como estrategia de investigación, el método de Estudio de Caso Único, con enfoque incrustado, por el hecho de que la Universidad de Valladolid si constituye un caso entre otros, lo cual puede proporcionar elementos introductorios para una posible investigación de mayor consecuencia. Es decir, tratase de una investigación piloto, cuyos resultados puede allanar el camino a un trabajo más general sobre el conjunto de universidades en su proceso de adaptación al EEES.

La primera fase de la investigación se ha desarrollado un trabajo de campo con dos propósitos: primer, hacer un estudio de la documentación producida en relación con la adaptación de la Universidad de Valladolid al EEES. El segundo objetivo es la recopilación de información a través de los actores directamente involucrados en el proceso y, en menor medida los involucrados indirectamente. Así concluyó la preparación de la primera fase, llamada Preactiva, cuyo propósito

fue delimitar el objeto de estudio, lo cual apoyará a la siguiente fase, en la que si constituye las herramientas metodológicas para la recopilación de información.

1.4.3. Definición de las herramientas empíricas: relación teórica con los indicadores de la racionalización y su aplicación en la recogida de datos, (2ª Fase)

La segunda fase de nuestra investigación, llamado *Interactiva*, tuvo el propósito de elegir los métodos específicos empleados en la recogida de datos. Sin embargo, para la preparación de los medios de recolección de datos fue necesario establecer primer una relación de nuestro objeto de investigación con las herramientas empíricas. Para ello se definió las dimensiones teóricas de la investigación para detectar los indicadores que allanaran el camino empírico, o sea, dar operatividad a las herramientas. Con esto hemos creando el vínculo necesario entre la dimensión teórica, y el procedimiento empírico de nuestra investigación, como muestra el esquema a continuación.

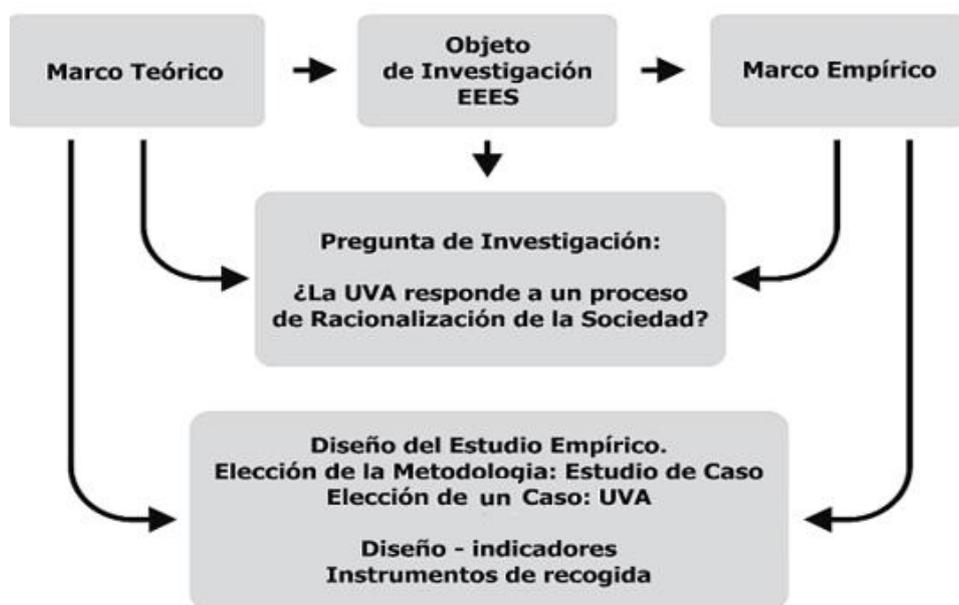


Figura 05. Dimensión teórica y el procedimiento empírico.
Fuente: Elaboración Propia.

Como ya hemos establecido en la pregunta de investigación, es posible que la restructuración y homogenización de los sistemas de enseñanza superior en la Unión Europea, caracterizado pelo proceso de Bolonia, respondan a un proceso de Racionalización de la Sociedad y, en consecuencia, la adaptación de la Universidad de Valladolid al EEES. Por lo tanto, las herramientas de recogida de datos tuvieron en cuenta este planteamiento central para definir los datos

recogidos. Es decir, la recogida se centró en contenidos, los cuales, pudieron someter a prueba la pregunta de investigación planteada.

Para que nos recordemos, el concepto de Racionalización de la Sociedad a la que nos referimos fue construido a partir de las teorías de Max Weber sobre la organización material de la sociedad, la cual impone un elemento de coerción, lo que lleva al individuo a ordenar su forma de vida en torno a una realidad material construido para él, independiente de su voluntad, con su propia lógica e de una racionalidad que se proyecta de forma encadenada por todas las dimensiones sociales.

Siguiendo la línea teórica acuñada por Max Weber (1905)¹², la educación adquiere un sentido de "*especialización*" para proveer los puestos de trabajo, en el interior de una sociedad racionalizada, apoyada en bases técnicas. Este aspecto pone de manifiesto la hipótesis de racionalización en el interior de los procesos educativos, los cuales, están directamente asociados a la sociedad de manera general.

De acuerdo con Weber (1905), vivimos en un flujo cognitivo continuo y ascendente, que se asienta sobre una base esencialmente instrumental, cuyas consecuencias han dado forma a las relaciones sociales. Todo esto pasa necesariamente por la educación formal, especialmente la educación superior. Como ya se señaló anteriormente, la participación de la educación en el proceso de Racionalización de la Sociedad, si acentúa, especialmente a partir de la Revolución Industrial como una forma de impulsar el conocimiento para la formación de mano de obra especializada para el trabajo. Esto se formaliza con la institucionalización de la educación pública a partir de la Revolución francesa y se consolida, sin ningún género de duda, con la configuración de la Sociedad del Conocimiento en la actualidad.

Nuestro papel investigativo consiste en verificar, a través de instrumentos adecuados, en qué medida este proceso de racionalización, si impone en las actividades académicas, en este caso, en el interior de la Universidad de Valladolid que, a su vez, está condicionada a los cambios recientes en el ámbito de la educación superior en Europa, caracterizado por el proceso de Bolonia.

Para determinar los indicadores de la racionalización de la sociedad, los cuales se espera verificar, nos reportamos a Max Weber, para quien, las sociedades occidentales debido a su configuración política, científica, legal y comercial, tuvieron un mayor lastre para adaptarse a la tendencia de racionalización, fomentando la creación de la sociedad moderna. Además de las condiciones favorables en el mundo occidental, ha tenido tendencias, de acuerdo con Weber, que selló definitivamente el proceso de racionalización, como el énfasis en el uso del cálculo y los conocimientos técnicos con el fin de obtener el control sobre el mundo natural y social. También la tendencia de la acción humana en libertarse de la dependencia en el pensamiento mágico como una

¹² Traducción de Pietro Nassetti, Pioneira, São Paulo, 2003

forma de entender el mundo, el establecimiento de una garantía frente a lo inmediatamente dado en la realidad empírica. En resumen, los resultados de las estrategias de racionalización de la acción social y la adaptación de medios y los fines de la acción en el logro de objetivos (Weber, 1922)

Por lo tanto, el concepto de racionalización se presenta a lo largo de toda a obra de Max Weber, sobre todo en dos en especial: *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo y Economía y sociedad*. Este último presenta el siguiente concepto:

La racionalización se ha establecido como un proceso dependiente de las estrategias de acción social y el ajuste de los medios y los fines de la acción en el logro de los objetivos (Weber, 1922:22)¹³

En La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo, también presenta seis características fundamentales, que son complementarias en la construcción de un concepto general de racionalización de la sociedad e, también, mantienen una relación directa con sus ideas sobre el proceso general del desarrollo del capitalismo occidental, Son ellas:

1. *El desarrollo inherente en el proceso de la civilización y la sociedad occidental;*
2. *La tensión sobre el contenido racional de la vida cotidiana;*
3. *El uso generalizado de cálculo como una estrategia racional de la acción social;*
4. *La liberación de la acción social de cualquier pensamiento mágico;*
5. *El énfasis en la orientación práctica a la realidad empírica;*
6. *El uso generalizado de razonamiento técnico y de procedimiento como una forma de control práctico y estandarización de los resultados de la vida cotidiana (WEBER, 1922).*

Estas características constituyen los indicadores clave en el proceso de investigación, de la tendencia de racionalización, supuestamente realizada por el Proceso de Bolonia. Esto se describe en la figura a continuación.

¹³ Traducción de johannes winckelmann. Fondo de Cultura Económica. Ciudad Del México, 1971.

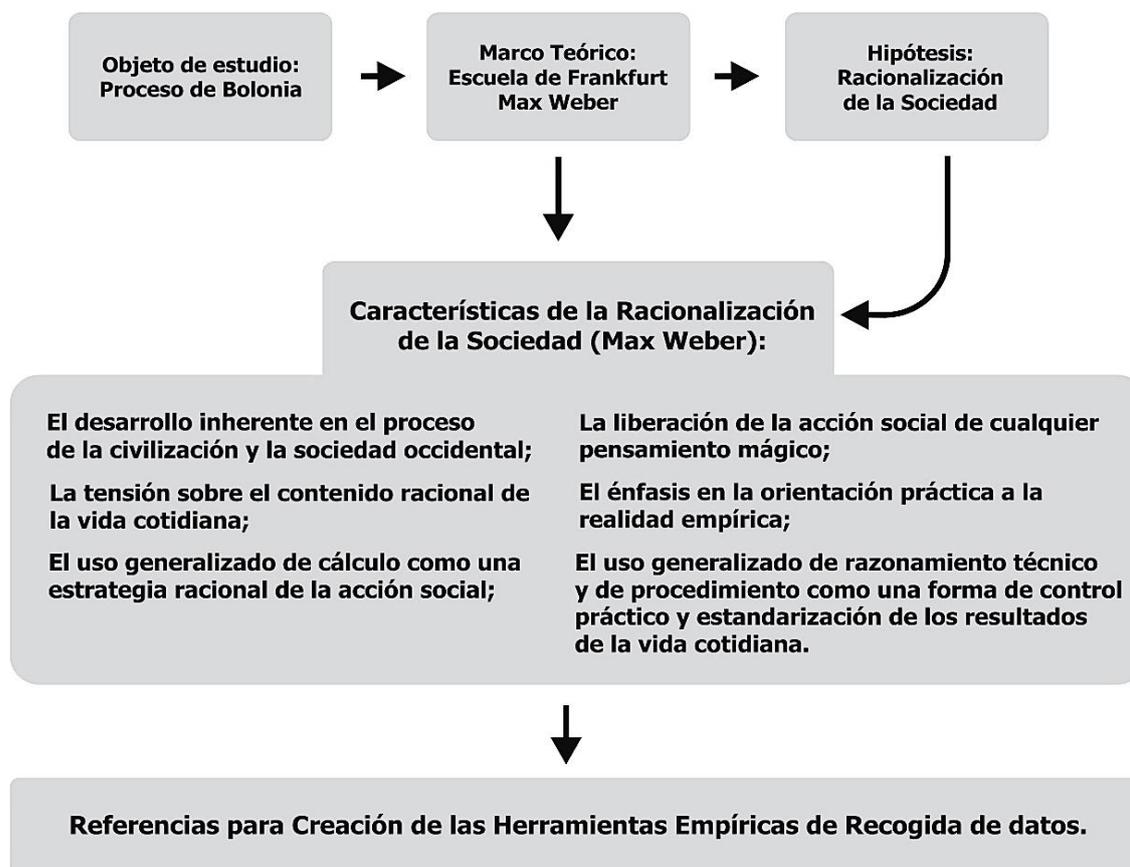


Figura 06. Características de Racionalización de la Sociedad
Fuente: Elaboración propia

Las características del proceso de Racionalización pueden ser reagrupadas en tres dimensiones conceptuales definidos por Wellmer (1994), que son obtenidos través de los distintos conceptos de racionalidad, son ellos: la racionalidad deliberada; la racionalidad formal y, por último, la racionalidad discursiva, que presentan sus conceptos en la tabla siguiente.

Tabla 06. Dimensiones Conceptuales de Racionalización de la Sociedad

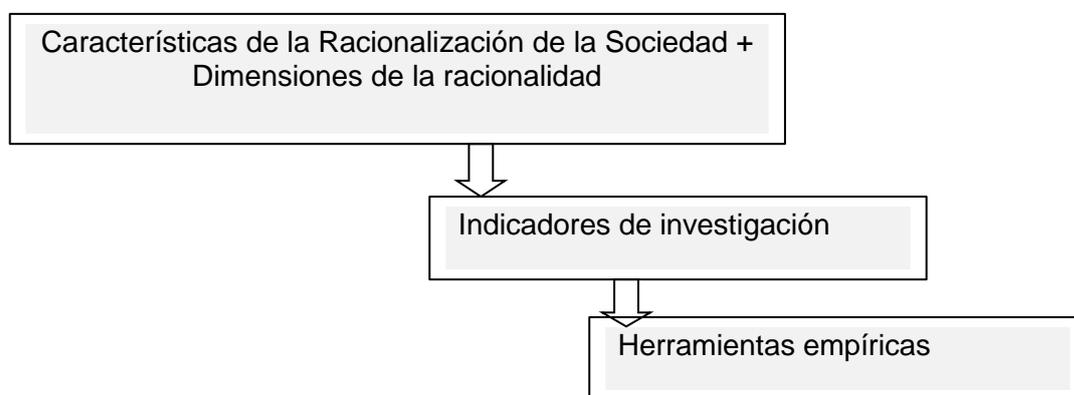
	Racionalidad deliberada (R1)	Racionalidad formal (R2)	Racionalidad discursiva (R3)
Elementos de la Racionalización de la Sociedad, en Max Weber	Tipo de racionalidad que se muestra en la elección de los medios más eficaces para alcanzar unos objetivos predeterminados; la racionalización está sujeta pues al aumento de la eficiencia económica y administrativa	Tipo de racionalidad en sentido amplio- que impone un orden coherente y sistemático sobre las diferentes situaciones, creencias, experiencias y acciones, e incluye, en consecuencia, la formalización y universalización de la ley, formas burocráticas de organización, los cuales que abarcan un orden sistemático basado en el cálculo, el control y la planificación, y normas impersonales, promulgadas y generales.	Tipo de racionalidad vinculada con la autenticidad de una actitud libre de auto-engaños, es decir, el "desencanto" que aporta la desacralización del mundo social y natural a través, principalmente, de la racionalidad científica y de su objetividad.

Fuente: Elaboración propia basada en WELLMER, A. (1994). *Ética y diálogo* (p.72). Barcelona, España: Antropos.

De las tres dimensiones, los dos primeros son portadores del gen del pragmatismo y la eficiencia administrativa, de reordenación, del cálculo, el control y, sobre todo, la burocracia. La tercera dimensión es de carácter más argumentativo para justificar las acciones emprendidas, o sea, se trata de la plausibilidad de determinados enunciados para dar sentido a una realización y, de esa manera obtener la aceptación pública.

Las dimensiones de la racionalidad, cuya composición, contribuye al concepto general de la racionalización, están impregnadas de los elementos que le darán un perfil para el sistema social descrito por Weber, es decir, elementos relacionados con la planificación, el procedimiento técnico y la acción racional.

El propósito de definir las características de la Racionalización de la Sociedad y de las dimensiones de la racionalidad, fue identificar los indicadores de investigación para proporcionar la creación de las herramientas empíricas y dotarla de la capacidad de medición de los elementos que serán investigado, siguiendo la orientación de los objetivos definidos para esta investigación.



Las herramientas de investigación tuvieron en cuenta la triple relación con las variables involucradas en el proceso de recogida de información, es decir, las relaciones entre: *las fuentes de preguntas, los indicadores de la racionalidad y la fuente de información*. Esta triple relación se configura de la siguiente manera: lo que se estableció como los pilares del Proceso de Bolonia, constituyen la principal fuente de preguntas contestadas durante la investigación. Estas fuentes definen el perfil de las preguntas e se conectarán directamente con los Indicadores los cuales tuvimos la intención de medir. Estas preguntas, a su vez, fueron dirigidas a las fuentes de información, cuyo perfil mejor se adaptó al tema específico abordado por la pregunta. Esta interconexión se demuestra en las tablas siguientes.

Tabla 07. Aplicación de las dimensiones conceptuales de la Racionalización de la Sociedad al objeto de estudio.

<i>Niveles de racionalización</i>	<i>Indicadores de la racionalidad</i>	<i>Fuente de Información</i>
(R1)	<i>Grado en que los objetivos y recursos de la UVA, se organizaran para cumplir con los objetivos de adaptación al EEES</i>	<i>Profesorado, funcionarios e Gestores</i>
(R2)	<i>Procesos, organizaciones burocráticas y sistémicas diseñadas para proporcionar la adaptación de la UVA al EEES.</i>	<i>Profesorado, funcionarios e Gestores</i>
(R3)	<i>En qué medida la determinación de los cambios para la adaptación de la UVA al EEES fueron aceptadas como correctas por los diferentes involucrados.</i>	<i>Profesorado, funcionarios e Gestores</i>

Fuente: Elaboración Propia

1.4.3.1. Recogida de datos

De manera general, los datos relativos al proceso de adaptación de la Universidad de Valladolid al EEES, provinieron de las fuentes primarias o secundarias: Las fuentes primarias fueron las que pudieron proporcionar información directa sobre el tema investigado, por su estrecha relación con él y, por lo tanto, aportan datos de “*primera mano*” a través de documentos, objetos, o persona directamente involucrada con el objeto investigado. En cuanto a las fuentes secundarias, estas se originarán a partir de información ya procesadas.

Como fuentes primarias fueron considerados algunos departamentos y personas relacionadas con el proceso de adaptación, Como fuentes secundarias fueron utilizados los planes y programas desarrollados en el transcurso de todo el proceso y, sobre todo, la literatura producida a través de libros y periódicos. Con eso se produjo una perspectiva cualitativa en el tratamiento del objeto de estudio. También se accedió a las fuentes de los organismos de estadística para dar una dimensión cuantitativa. Estas dos dimensiones se combinan para dar mayor validez al resultado de la investigación.

La recogida de los datos de las fuentes primarias, cuando se trató de personas, fue utilizado el método de la entrevista en profundidad, con criterios específicos

para la extracción de información cuantitativa y cualitativa, sin perder el foco sobre el tema. Las fuentes secundarias fueran abordadas a través de la catalogación y la triangulación de la información.

En el Proceso recolección de información se utilizan principalmente cuatro técnicas, a saber:

- ✓ *Observación:*
- ✓ *Las entrevistas*
- ✓ *Técnicas de documentales*
- ✓ *Las técnicas bibliográficas*

1.4.3.2. Observación

La técnica adoptada para la observación, inspirada en Spradley (1980) en la modalidad participante y natural, ha consistido en un proceso de interacción entre el observador y el objeto de estudio. Esa modalidad permitió interactuar directamente, debido a que el observador se ve directamente afectado por los elementos relacionados con el tema investigado. Es decir, la interacción real del investigador con su objeto de estudio de manera natural. Eso permitió de la creación de una relación interactiva y abierta en un espacio intersubjetivo, donde convergen múltiples formas prácticas, conceptuales, imaginativas y solidarias del conocimiento. Por lo tanto, este tipo de observación nos permitió estudiar el tema a través de una realidad compartida. Al principio hemos hecho observaciones descriptivas para obtener una visión global, a continuación, se desarrollarán las observaciones focalizadas y selectivas, para extraer los elementos esenciales relacionados con la especificidad de la investigación.

1.4.3.3. Las entrevistas en profundidad

La recogida de informaciones de los actores involucrados no proceso se llevó a cabo a través de entrevista en profundidad.

Por Entrevistas en Profundidad, entendemos que son encuentros repetidos del investigador con los informantes, con el propósito de establecer un dialogo dirigido al mapeo de la comprensión y perspectivas que tienen los informantes acerca de una realidad basado en las experiencias o situaciones en las que están directamente implicados, exponiendo sus puntos de vista. Esa modalidad consiste en una técnica de entrevista en que se basa en una conversación pre estructurado y puesto las claras antes de iniciar el proceso de conversación. Es decir, los temas son organizados con antelación por el entrevistador mientras que el papel del entrevistado es exponer de manera coordinada, las informaciones sobre las experiencias, vivencias y creencias acerca de los temas

presentados por el entrevistador. Tratase de un sondeo en detalle de esas experiencias y puntos de vista en su contexto.

El uso de entrevistas en profundidad tiene su valor por la gran cantidad de información que se puede obtener y la posibilidad de ampliar la comprensión a través de la interacción entre los entrevistados y entrevistadores. Su uso está justificado por la flexibilidad y el dinamismo que le permite al investigador en la extracción de informaciones. También se puede evaluar a partir de tres importantes enfoques: el epistemológico, metodológico e instrumental. Bajo el punto de vista epistemológico, se presenta como una excelente herramienta de diagnóstico cualitativo, especialmente en el campo sociológico. Desde un punto de vista metodológico, de acuerdo con Duarte, (2006) hace hincapié en su potencial como una expresión de las técnicas de investigación cualitativa, sobre la base de las teorías e hipótesis definidas por el investigador, recopilar respuestas de la experiencia subjetiva de una fuente. En resumen, la entrevista en profundidad es principalmente una conversación que se orienta al objetivo de la investigación propuesta. Para ese fin, se consideró tres áreas globales, las cuales, creemos, contemplan los aspectos más importantes para identificar los elementos que servirán para poner a prueba nuestra hipótesis general. A partir de estos elementos se formularán preguntas en base a los objetivos que se fijaron para esta investigación.

Hemos elegido un método que nos permite hacer uso de entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas para dar más libertad de expresión para el entrevistado, pero van orientadas por una guía para controlar y mantener el foco de la investigación. También para asegurar la uniformidad en el trato con los informantes, es decir, con enfoque claramente definidos. El registro de las entrevistas ha sido hecho a través de grabaciones, las cuales fueran transcritas y evaluadas de acuerdo a los indicadores de investigación, de acuerdo con los patrones definidos anteriormente.

1.4.3.4. Técnicas bibliográficas y documentales

La investigación bibliográfica tiene la ventaja de que permite al investigador cubrir una gama mucho más amplia de los fenómenos de lo que podrían buscar directamente. Esta ventaja es particularmente importante cuando el problema de investigación requiere de datos dispersos en el espacio. Además, la literatura es esencial para la realización de cualquier estudio. Por otro lado, la desventaja de este método es la frecuencia de los datos erróneos, o procesado incorrectamente. Debido a esto, hemos procedido la triangulación de la mayor cantidad de fuentes bibliográficas posibles, para dar mayor credibilidad a los resultados obtenidos

Las técnicas documentales son también muy importantes para recolectar datos y proporcionan una forma muy efectiva de triangular la información de otras fuentes. O sea, constituye una técnica valiosa para el enfoque de los datos cualitativos, tanto para complementar la información obtenida por otras técnicas, así como para revelar nuevos aspectos de un tema o un problema específico. Se consideran documentos: los reglamentos, normas, informes, cartas, notas, diarios, autobiografías, diarios, revistas, discursos, guiones para programas de radio y televisión, estadísticas, registros escolares.

En las técnicas documentales se incluí las fuentes bibliográficas, las cuales cubre toda la bibliografía publicada en relación con el objeto de estudio. La investigación, a través de estas fuentes se realiza mediante la comprobación de materiales que contengan datos ya analizados y publicados, escritos por medios convencionales y/o electrónicos (libros, documentos, páginas web, etc.). En ese sentido, hemos utilizado las siguientes fuentes documentales:

- ✓ *Las webs de base de datos*
- ✓ *Los portales de la Internet*
- ✓ *Los documentos resultantes de los encuentros oficiales en el Proceso de Bolonia*
- ✓ *Los documentos de las agencias de calidad*
- ✓ *Los documentos generados por la Universidad en el proceso de adaptación al EEES.*

Los datos de estas fuentes fueran utilizados como elementos para la triangulación de las informaciones resultantes de las entrevistas con los actores. Nos referimos a: leyes, reglamentos, informes, y los medios de difusión periódica.

1.4.3.5. Análisis general de los contenidos y reflexión crítica sobre los resultados en el marco de EEES y de los fundamentos de base (3ª. Fase).

La tercera etapa de la investigación se centra en el análisis de las informaciones recogidos en el trabajo de campo. Para el análisis de las informaciones derivadas de las fuentes primarias y secundarias hemos tenido en cuenta las proposiciones teóricas y el procedimiento metodológico designado a cada fuente e información. El análisis basado en las proposiciones teóricas refleja un conjunto de elementos procedentes de la revisión de la literatura sobre el tema, la cual diseñó el plan general de recogida, registro de e interpretación de los datos. Para procesar esas informaciones se ha hecho el uso del método de análisis *de contenido*, propuesto por Bardin, (2002).

Nos encontramos las semillas del método de "Análisis de Contenido" en los intentos de interpretar los textos bíblicos, por sus metáforas y parábolas contenidas. Un ejemplo ocurre en el siglo XIX, con los intentos de los franceses B. Borbón para captar la expresión de las emociones y tendencias del lenguaje contenido en los escritos bíblicos, sobre todo en el texto "éxodo", utilizando una perspectiva cuantitativa. A principios del siglo XX este modo adquiere una perspectiva más científica, sobre todo en la medición del impacto de carácter sensacionalista de artículos de periódicos, con un rigor cuantitativo en relación con el tamaño de los títulos, artículos y el número de páginas. Esta herramienta se encuentra en las fronteras de otras áreas de conocimiento las cuales desarrollan técnicas de análisis, tales como: el análisis lingüístico, el análisis documental, textual, de discurso y semiótico, de acuerdo con la tabla a continuación.

Tabla 08. Otras técnicas de análisis de contenidos

Tipo	Descripción
análisis lingüístico	<i>Esencialmente el análisis lingüístico, siguiendo a Bardin (1996 2ªed.) intenta describir las reglas de funcionamiento de la lengua, mientras que el análisis de contenido trabaja sobre la práctica de la lengua. Utilizando la metáfora de F. de Saussure (1980), el análisis lingüístico no pretende saber lo que significa una parte, sino describir cuáles son las reglas que hacen posible cualquier parte.</i>
análisis documental	<i>Se puede definir el análisis documental como la operación, o conjunto de operaciones, tendentes a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior. Se diferencia esencialmente del análisis de contenido en que el documentalista actúa fundamentalmente sobre los documentos mientras que el analista de contenido actúa sobre los mensajes comunicativos.</i>
análisis textual	<i>La primera diferencia entre el análisis de contenido y el textual se basa fundamentalmente en que el análisis de contenido se puede realizar también a través de observaciones no textuales, por lo tanto, las técnicas de análisis de contenido pueden abarcar tanto análisis textual como no textuales.</i>
análisis de discurso	<i>El análisis de discurso hace referencia fundamentalmente al acto conversacional y a los procesos estructurales de interacción que en él se producen. Tienen en común con el análisis de contenido la búsqueda última del sentido del texto, pero se aleja de él en que el análisis de discurso suele acogerse a ciertos enfoques teóricos de nivel interpretativos.</i>
Análisis semiótico	<i>La semiótica actual también se ocupa del significado de los textos tal como lo hace el análisis de contenido, pero se diferencia de éste, en que su unidad última de análisis es el signo. A través de estos signos la semiótica pretende fundamentalmente la construcción del texto más que su análisis y adopta todo un aparato descriptivo interpretativo de las acciones de los sujetos (ABELA 2003).</i>

Fuente: Elaboración propia con base en ABELA, J. (2003). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de <http://www.fundacion-centra.org/pdfs/S200103.PDF>.

Abela (2003) nos presenta una importante ruta cronológica en la que expone, en 6 etapas, del desarrollo de las herramientas utilizadas en el método de

análisis de contenido. Esta ruta comprende los ciclos evolutivos de la utilización de este método de investigación, que así se presentan:

- ✓ *Precursores y primeras propuestas metodológica (1892-1918)*
- ✓ *Medida y Análisis de Prensa (1918- 1940)*
- ✓ *Sistematización de las reglas. (1940-1950)*
- ✓ *Generalización 1950-1960*
- ✓ *Análisis de contenido mediante ordenador. 1960-1980*
- ✓ *Intensificación de las propuestas de análisis de contenido cualitativo 1980-2000*

Hasta mediados del siglo XX, esa herramienta era usada eminentemente con criterios cuantitativos, basado en los aspectos estadísticos. Recientemente desempeño un papel relevante en los enfoques cualitativos ampliamente utilizados por los psicólogos y sociólogos de diferentes especialidades, así como, por los psicoanalistas, historiadores, políticos, periodistas, etc.

Una de las principales referencias sobre el uso de este método es la profesora de psicología en la Universidad de París V, Laurence Bardin, que empleó ampliamente, las técnicas de análisis de contenido en la investigación de la psicología social y el estudio de la comunicación de masas. Su libro, "*Análisis de Contenido*¹⁴", es por muchos considerado como un manual operativo de este método de investigación.

A pesar de estar rodeado por un punto de vista cuantitativo, el análisis de contenido se usa a menudo como un contrapunto a un análisis del discurso, que es predominantemente cualitativo. Por ejemplo, en el caso de una entrevista, el investigador analiza el "*discurso*", empleada por el orador, a través de la aplicación de procesos técnicos, relativamente precisos, como parte de una perspectiva cuantitativa que analiza numéricamente la frecuencia de aparición de ciertas palabras, las construcciones y las referencias en un texto dado. Esto, según Bardin (2002), dará lugar a la obtención de datos cualitativos, a través de inferencias precisas. Para él:

Análisis de Contenido se puede definir como: Un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes..... El propósito del análisis de contenido es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción) con la ayuda de indicadores (cuantitativos o no) (Bardin 2002, P. 29)

¹⁴ Este libro fue publicado por primera vez en 1977, otras dos ediciones fueron publicadas más tarde.

Bardin organizada esta técnica en tres fases: “Pre-análisis”, “Exploración de Materiales” y, por último, “Tratamiento e Interpretación de los Resultados”, como demuestra la siguiente imagen conceptual. (Bardin, 2002)

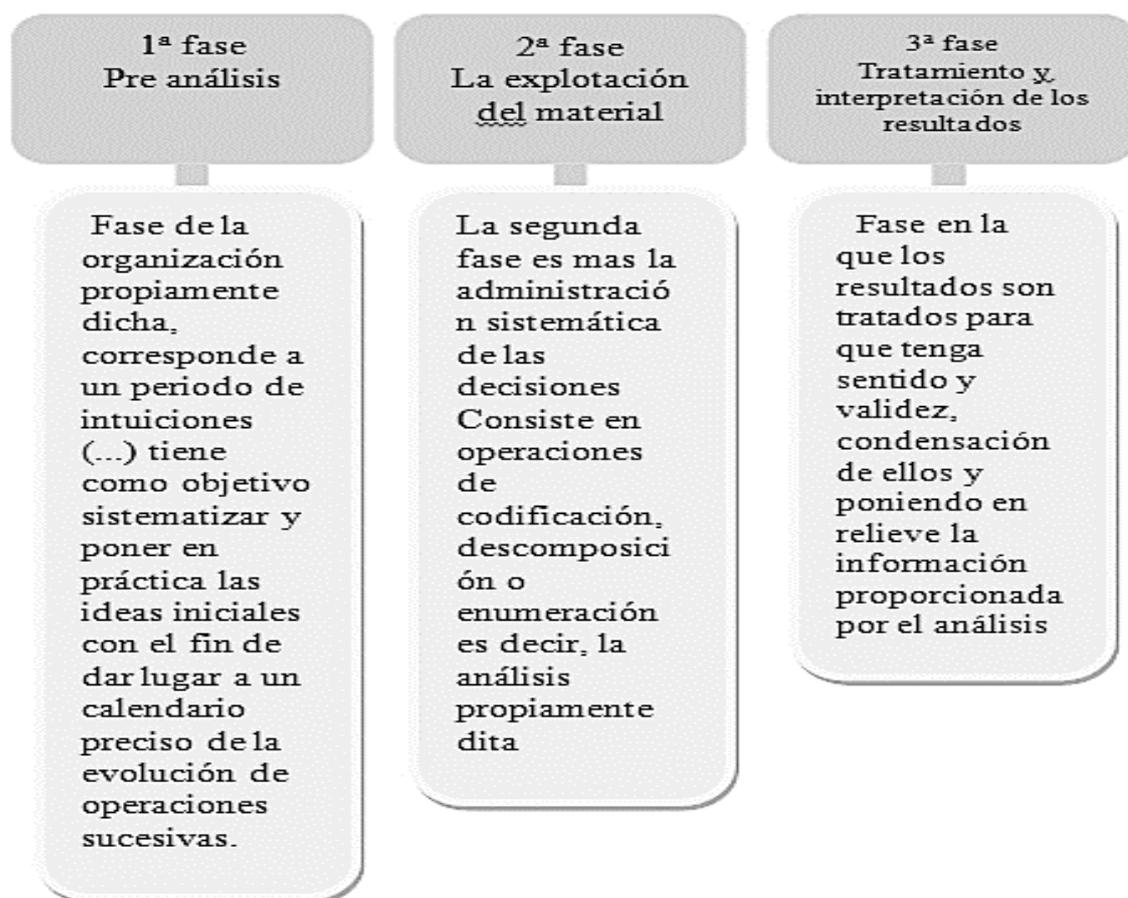


Figura 07. Fases del análisis de Contenidos

Fuente: Elaboración propia, basado en BARDIN, Laurence (2002). *Análisis de Contenido*. Madrid, España: Ediciones Akal.

La primera etapa (*Pre análisis*) tiene como objetivo organizar y sistematizar el análisis de la información dentro de un calendario con una evolución sucesiva de las actividades. En la segunda etapa (*La explotación del material*), se procede al análisis de los contenidos dentro de un proceso de codificación, la descomposición y enumeración de las informaciones. A la tercera y última etapa (*El tratamiento e interpretación de los resultados*) consiste en la reelaboración y

síntesis de la información. Esto se ha llevado a partir de las transcripciones de las entrevistas en profundidad.

Para el pleno éxito en un Estudio de Caso, hemos considerado las distintas fuentes de datos. Sin embargo, con el fin de obtener una validación de los resultados obtenidos en el análisis de contenido, hemos procedido a la confrontación de las fuentes, con la estrategia de triangulación. Para ello, se recurre a los "*Protocolos de triangulación*", lo cual compone diferentes formas de triangulación, para checar la fiabilidad de la información. Son ellas:

- ✓ *La triangulación de las fuentes de datos, para hacer frente a los datos de diferentes fuentes;*
- ✓ *Triangulación del investigador, en el que los encuestadores/observadores realizan para rastrear diferentes desviaciones derivadas de la influencia del factor "investigador";*
- ✓ *La triangulación de la teoría, que tratan con datos provenientes de diferentes perspectivas teóricas y diferentes hipótesis;*
- ✓ *La triangulación metodológica, en la que, para aumentar la confianza en sus interpretaciones, el investigador produce nuevas observaciones directas sobre la base de registros antiguos, o mediante la adopción de múltiples combinaciones de "inter-metodológicas" (aplicación de un cuestionario y una entrevista semi-estructurada, etc.) (Stake 2005).*

Consecuentemente, hemos optado por dos tipos de triangulación, es decir, la triangulación de datos y, también, la triangulación de teorías. En la triangulación de datos, fueran contrastados los discursos identificados en las entrevistas desde una perspectiva cualitativa con datos secundarios provenientes de algunas encuestas provenientes de os grupos de seguimiento de calidad.

- ✓ *Informe General 2003-2005 del Grupo de Seguimiento (BFUG);*
- ✓ *Tendencias IV de la Asociación Europea de Universidades (EUA);*
- ✓ *Informe de ESIB - Bolonia desde el punto de vista de los Estudiantes.*

Para la triangulación de teorías, hemos contrastado los procedimientos formales de adaptación de la Uva al EEES, con la teoría de la Racionalización de la Sociedad. Para ello utilizamos a los indicadores de racionalización, como parámetro para ser contrastado con la información obtenida de las entrevistas.

1.4.3.6. Elaboración del informe final y exposición de los resultados

El informe de investigación tiene la función de informar los resultados de un estudio (incluso parcial), con una doble función: - difundir información y servir como un registro del trabajo realizado. Es también un elemento de la toma de

decisiones para futuras investigaciones. Su exposición pública tiene por objeto exponer a la comunidad académica, en general, que se ha hecho una investigación sobre el tema en cuestión y que los resultados estarán disponibles para su consulta.

1.5. Estructura y articulación del contenido

La investigación llevada a cabo en este trabajo y la articulación de sus contenidos se presenta en dos partes que se distribuyen en ocho capítulos, incluidos el capítulo introductorio y el capítulo de las conclusiones, que evalúa los hallazgos científicos alcanzados.

El primer capítulo cumple con el propósito de introducir la temática de investigación, la motivación y relevancia del estudio. También presenta las bases metodológicas de la investigación en sus elementos técnicos, organizados en dos dimensiones, la metodología general de investigación y la metodología del estudio de caso, que comprende la adaptación de la Universidad de Valladolid al EEES. En ese sentido, se presentan los objetivos, la hipótesis y los métodos empleados en la recogida y análisis de los datos. También se identifican las fuentes y los recursos utilizados en el tratamiento de esos datos.

El segundo capítulo contiene el marco teórico de la investigación. En él se abordan los clásicos que han estudiado la educación y sus efectos en la sociedad. Dentro de este apartado se discuten los enfoques sociológicos de los principales teóricos y sus proposiciones respecto a la educación formal, las transformaciones de la sociedad y la debida relación con el mundo educacional. En esa perspectiva se pone de relieve el papel que tienen las Instituciones Universitarias, mostrando su creciente importancia dentro de la complejidad social que se engendra en la sociedad moderna, anunciada desde la revolución industrial, llegando a la actual sociedad del conocimiento caracterizada por la tecnología. También se proporciona un estudio conceptual respecto a la Racionalización de la Sociedad basado en los teóricos de la racionalización, sobre todo Max Weber y la Escuela de Frankfurt. Anticipamos que el enfoque dado a la literatura de la racionalización tiene la intención de proporcionar un universo teórico general en el que se desea insertar nuestro objeto de estudio con la intención de establecer un parámetro conceptual y específico para los elementos que serán aportados en la construcción del objeto de estudio.

El tercer capítulo tiene la intención de contextualizar el Proceso de Bolonia, a través de los elementos históricos que contribuyeron para desencadenarlo y su consecuente trayectoria. Bajo esta premisa, se hace un breve recorrido histórico de los aspectos más relevantes para reestructuración de la educación superior en Europa, teniendo en cuenta los elementos políticos, económicos y sociales,

es decir, la combinación de los elementos que se establecieron en el momento en que se originó el Proceso de Bolonia. Esto se lleva a cabo a través de breves recorridos históricos respecto a la construcción de la Europa Unida, donde se presenta en líneas generales las motivaciones para desencadenar el proceso y los elementos involucrados. También fue necesario desarrollar una revisión sobre los cambios producidos en la educación superior en Europa con la intención de ilustrar la trayectoria y la importancia social de este sector cuando se establece la Sociedad del Conocimiento. Como parte más directamente vinculada con los cambios en la educación, se presenta un análisis del contexto económico, con la intención de penetrar más a fondo en las entrañas del Proceso de Bolonia y discutir las razones para desencadenarlo. Trata de reconstruir un panorama general del Proceso a través de los eventos oficiales ocurridos en su trayectoria. Dentro de esa perspectiva se dio prioridad a los eventos oficiales de representantes de países signatarios, cuyas reuniones se han traducido en los documentos oficiales de los que se destacan los siguientes:

- ✓ *Declaración de La Sorbona de 1998 (18 de septiembre de 1988)*
- ✓ *Declaración de Bolonia de 1999(19 de junio de 1999)*
- ✓ *Comunicado de Praga (19 de mayo de 2001)*
- ✓ *Comunicado de Berlín (19 de septiembre de 2003)*
- ✓ *Comunicado de Bergen (19 y 20 de mayo de 2005)*
- ✓ *Comunicado de Londres (18 de mayo de 2007)*
- ✓ *Comunicado de Lovaina (abril de 2009)*
- ✓ *Comunicado de Budapest (12 marzo de 2010)*

Esta reconstrucción se realizó con la intención de presentar una síntesis de la trayectoria del Proceso de Bolonia en los diez años de actividades (1999-2010) para la reestructuración de la educación superior europea. Resaltamos que el enfoque dado a los elementos relacionados no es concluyente, se presentan con la intención de problematizar nuestro objeto de estudio para justificar un análisis más profundo y concluyente más adelante.

El cuarto capítulo analiza los reflejos de la reestructuración de la enseñanza europea en la realidad educativa de la América latina y Caribe, a través del proceso de construcción del Espacio Común de Educación Superior de la Unión Europea, América Latina y Caribe (ECES - UEALC). En esa perspectiva y, siguiendo la metodología adoptada para la investigación del Proceso de Bolonia, se procede la reconstrucción de toda la trayectoria a través de los documentos oficiales provenientes de las Cumbres y conferencias de Jefes de Estado y de Gobierno, representantes de los países firmantes de este proceso, en la siguiente orden:

- ✓ *Río de Janeiro (Brasil) 1999*
- ✓ *Madrid (España) 2002*
- ✓ *Guadalajara (México) 2004*
- ✓ *Viena (Austria) 2006*

Además del análisis de los documentos derivados de las mismas cumbres, fue importante para este análisis los documentos resultantes de dos conferencias ministeriales relacionados con este tema:

- ✓ *La I Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe, celebrada en 3 de noviembre de 2000 en París;*
- ✓ *La II Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior celebrada en 14 y 15 de abril de 2005 en Guadalajara.*

Esta construcción fue necesaria para desarrollar, en secuencia, la evaluación crítica de todo el Proceso de Bolonia y de sus consecuencias en el ámbito internacional, en especial la América Latina y el Caribe.

El quinto capítulo contiene una evaluación crítica, global del desarrollo del Proceso de Bolonia teniendo como referencia sus objetivos fundamentales y sus impactos sociales en su aplicación. En este capítulo se destacan los discursos desarrollados alrededor del Proceso de Bolonia, la participación del movimiento estudiantil y, en especial, la posible participación de la Organización Mundial del Comercio – OMC, en el contexto de la Declaración de Bolonia.

La segunda parte se ocupa de la adaptación de España a las directrices del Plan de Bolonia, incluyendo el estudio de caso de la Universidad de Valladolid. Cierra la articulación del contenido, los resultados de la investigación teórica y empírica, su contraste y discusión. Aparece estructurado en tres capítulos.

El capítulo seis presenta el proceso de adhesión de los países al EEES y los elementos contenidos en el proceso de adaptación en relación con el nuevo formato de la educación abogado por Bolonia, sobre todo la nueva estructura de la enseñanza y la metodología propuesta para llevar a cabo el nuevo modelo de educación. Muestra también, el proceso de adaptación en el contexto español, teniendo en cuenta los objetivos, el proceso de implementación e impacto social, especialmente en los involucrados en el ámbito académico.

En el capítulo siete se plasma el estudio de caso sobre el curso de adaptación de la Universidad de Valladolid. Para ello, en un primer momento, se trata de un análisis de las características de la organización de las instituciones de educación superior en el ámbito español y los aspectos específicos de Castilla y León y, en concreto, de la Universidad de Valladolid a través el Estudio de Caso. El estudio fue motivado por la intención de investigar los procesos que se desarrollan dentro de la Universidad para su adaptación desde el punto de vista de los directamente involucrados. También enfoca los medios adoptados y las dificultades en adoptar los ajustes propuestos por el Proceso de Bolonia.

El octavo capítulo, dividido en dos apartados, sintetiza las conclusiones teóricas y las conclusiones empíricas, que se interpretan a la luz del marco genérico de una evaluación de todo el proceso, sobre la base de las propuestas teóricas de la racionalización de la sociedad, para verificar hasta qué punto se ha comprobado la hipótesis inicial de la investigación.

PRIMERA PARTE - La reforma del sistema universitario en Europa y el nuevo papel de las universidades en la sociedad del conocimiento.

Contenidos:

CAPÍTULO 2: La racionalización de la sociedad y el papel de la educación en las sociedades del conocimiento.

CAPÍTULO 3: EL Contexto histórico de la reforma del sistema universitario en Europa.

CAPÍTULO 4: Internacionalización de la educación. Bolonia hacia América Latina y el Caribe.

CAPÍTULO 5: Evaluación global del proceso de Bolonia

2: La racionalización de la sociedad y el papel de la educación en las sociedades del conocimiento.

En este apartado, tenemos la intención de proporcionar un marco teórico que se utilizará como base para el análisis y proposiciones sobre el objeto de estudio. También una debida conceptualización respecto de la racionalización con el intento de delimitar nuestro campo de actuación conceptual y aclarar el objeto de investigación. A continuación, se hacen los ensayos preliminares para establecer la vinculación entre el objeto de estudio y el concepto de Racionalización definido previamente. Anticipamos que el enfoque inicial es una revisión exhaustiva de la literatura, cuya intención es proporcionar un universo teórico general en el que se desea insertar nuestro objeto de estudio con la intención de realizar un análisis conceptual más detallado y específico respecto el papel del conocimiento en todo el proceso de racionalización de la sociedad.

En este capítulo se tratan los siguientes temas:

- 2.1. Algunos abordajes clásicos de la educación
 - 2.2. La relevancia de la educación en la conformación de las sociedades del conocimiento
 - 2.3. Concepto de racionalización
 - 2.4. Racionalización y sociedad
 - 2.5. El papel del conocimiento en la racionalización de las sociedades
-

2.1. Algunos abordajes clásicos de la educación

Para establecer la base de un estudio sociológico respecto a la educación, es imprescindible referirse a los clásicos como Émile Durkheim, Karl Marx y Max Weber¹⁵, por sus contribuciones sociológicas que, de alguna manera pactaran en los procesos educativos de las sociedades contemporáneas.

En nuestra manera de ver, el padre de la sociología, Emile Durkheim¹⁶ constituye un interesante punto de partida debido sus estudios pioneros de la sociología, sobre todo, los que están enfocados en la educación. Aunque su pensamiento sociológico ya sea bien conocido, creemos que sea importante crear una base teórica a partir de sus estudios. Dichos estudios demuestran que la educación es vista como un hecho social, la cual se impone coercitivamente, proporcionando, a través de la actividad educativa, la integración social de la persona y una fuerte identificación con el sistema social. Va más allá, de acuerdo con su pensamiento, los contenidos de la educación son independientes de las voluntades individuales, son las normas y los valores desarrollados por una sociedad o un grupo social en determinados momentos históricos, adquieren cierta generalidad y con ella su propia naturaleza. En la concepción de ese autor, La educación no es un factor para el cambio social, sino que es un elemento fundamental para el mantenimiento y perpetuación del sistema social. (Durkheim, 1924)¹⁷.

Desde los años 60, la relación entre el sistema educativo y la sociedad, son objeto de varios estudios sociológicos. Estos estudios tuvieron una herencia directa del legado de Emile Durkheim y hacen hincapié en la importancia de la escuela en la reproducción de la sociedad y de la complejidad de la relación entre un determinado tipo de sociedad y el modo de funcionamiento del sistema educativo. La concepción Durkheimiana sobre la educación se basa en su teoría sociológica general y, por esta razón, está presente desde el principio como un objeto de estudio sociológico e, entre otras razones, por ser configurar como un fenómeno histórico-social. Ha establecido la asociación de la educación con los procesos sociales, tratándola como un fenómeno social que se podría describir, analizar y explicar sociológicamente. Sus reflexiones proporcionan el desarrollo de las fundaciones educativas orientadas a la construcción de una moral colectiva, una condición esencial para la existencia de "*solidaridad orgánica*" en la sociedad. Esto se puede ver en algunos pasajes del libro "*Educación y Sociedad*", cuando se refiere a la educación como "*función esencialmente*

¹⁵ Aunque, otros pensadores tratan de este tema, vamos a definir estos autores como los tres principales pensadores clásicos de la sociología, y que formarán la base clásica para nuestro estudio.

¹⁶ Émile Durkheim nació en Epinal, en el noroeste de Francia y murió en París, en 1917. Fue discípulo Kant y Augusto Conte, su contribución fue notable por la consolidación de la sociología como una ciencia en Francia. Sin embargo, sus ideas transponen las fronteras francesas, influyendo en generaciones de políticos, investigadores y especialmente los educadores.

¹⁷ Traducción fue hecha por Janine Muls de Liarás, del original publicada en (1924).

socia". Para Durkheim la educación constituye un bien social y, la transmisión del conocimiento, como una forma de perpetuar el orden social de la reproducción del organismo social. También tiene una función social, que se caracteriza por la solidaridad colectiva y orgánica, cuya difusión debería ser laica y científica (Durkheim, 1912)¹⁸..

Según Durkheim, las aspiraciones de una sociedad, que varían en función del momento histórico, se traducen en doctrinas pedagógicas. Según él,

Sólo la historia de la educación y la pedagogía para determinar efectos que la educación debe seguir cada vez que (...) el ideal pedagógico de una época expresa en primer lugar, el estado de la sociedad en el momento considerado (Durkheim 1912, in Liarás 2009: 89).

La educación, en la teoría de Durkheim, constituye un medio de auto-renovación de las sociedades, lo que asegura el mantenimiento y la cohesión social. En esta concepción, la escuela es, además de uno de los pilares del proceso de formación del individuo, una de las instituciones más poderosas para combatir la "*anomia*" a disposición de la sociedad. Su papel en la integración sucesiva de los ciudadanos en una comunidad determinada se correlaciona implícitamente con su centralidad como motor de diferenciación social. Durkheim presenta claramente el papel de la educación como un elemento clave para la reproducción del sistema social. Esto se nota en sus palabras cuando dijo:

En resumen, lejos de la educación tener, por objeto principal un individuo y sus intereses, es principalmente el medio por el cual la sociedad renueva permanentemente las condiciones de su existencia. La sociedad sólo puede vivir si entre sus miembros existe una homogeneidad suficiente. La educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando temprano en el alma del niño las similitudes esenciales que supone la vida colectiva (Durkheim, 1912: 65)¹⁹

La teoría de la educación de Durkheim se basa principalmente en una concepción del hombre. Para él, el hombre está dominado por el egoísmo natural, impulsados por deseos naturales y que tiene la necesidad, por tanto, de ser disciplinado. En libro su "*Educación y Sociología*" afirma que, para el hombre, es necesario aprender a contener el egoísmo natural, haberlo subordinarlo a los propósitos más elevados y someterlo a los límites adecuados. Para esto se necesita la educación para formación de personas, con la finalidad de su integración en la sociedad y para que tomen conciencia de las reglas que deben guiar la conducta de cada uno. La educación, según Durkheim busca crear en el hombre un ser nuevo para satisfacer las necesidades sociales. Para él, el Estado juega un papel importante en este proceso (Durkheim, 1924).

¹⁸ Traducción de Janine Muls de Liarás (2009).

¹⁹ Ídem

Los estudios de Durkheim sobre la educación se han mantenido durante más de un siglo como una referencia a nivel teórico y metodológico de la reflexividad social, sobre el curso histórico de las sociedades y, en particular, sobre la cuestión de las políticas educativas.

Al igual que Durkheim, Karl Marx, fue de gran inspiración para el florecimiento de la sociología de la educación, en concreto, por sus teorías sobre el funcionamiento general de la sociedad y los cambios en el modelo de producción. De hecho, los procesos de transformaciones en la sociedad, impulsados por los cambios en el modelo económico de producción, no son exactamente una novedad en la historia de la humanidad, de acuerdo con la concepción materialista de la historia de Marx. También, los elementos relativos a la distribución de los conocimientos y la preparación adecuada a la fuerza laboral, orientados a las necesidades de modelo de producción vigente y, Especialmente, la reciente importancia de la educación en todo el proceso de transformación social. Esto se puede percibir en la "*La ideología alemana*", publicado en 1846, donde Marx y Engels van a desarrollar una visión coherente de las bases prácticas y objetivas del movimiento de la historia, complementado más tarde en el Prólogo a la introducción de la "*contribución a la crítica de la economía política*", publicado en 1859 y, también en su célebre obra, "*El Capital*", publicado en 1890. Estos estudios muestran que los procesos de cambios sociales ocurren como un transcurso objetivo, independiente de la voluntad de las personas en general, más bien como una fuerza social dinámica y productiva. En estos estudios, la educación surge diseminada a lo largo de su obra, vinculadas con los temas centrales, más como una de las consecuencias de la realización de una teoría crítica de la economía capitalista y la sociedad de la época. Por lo tanto, hay que destacar que Marx no expone una teoría de la educación de forma explícita, o una metodología para los procesos educativos, estos temas están inevitablemente inmerso en su trabajo, en combinación con factores socioeconómicos. En algunos textos la educación surge como un instrumento que combina el conocimiento y la transformación de la sociedad, dando un carácter revolucionario. Doctrinalmente, la unión entre el trabajo intelectual y productivo ofrece una educación de carácter integral, generando un proceso de formación a lo cual Marx denominó de "*omnilateral*"²⁰. Su finalidad sería de la sustitución de la formación "*unilateral*", propuesta por la burguesía que, según él, tenía un carácter alienante por su propuesta de formación especializada, propia de la división social del trabajo capitalista. Además de todo eso, Marx acreditaba que el sistema educativo existente tendría un carácter dominante y estaba al servicio de mantenimiento de las desigualdades sociales y, sobre todo, se caracterizaba un instrumento de dominación de clase.

²⁰ El concepto de "*omnilateralidad*" es de gran importancia para la reflexión sobre el problema de la educación en Marx. Él se refiere a una formación humana contrario provocado por la formación alienado del trabajo unilateral, la división social del trabajo. Este concepto aparece en 1844 "*Manuscritos económico-filosóficos*" publicado en 1844, pero no se define precisamente por Marx, sin embargo, en su obra hay información suficiente para ser entendida como una "ruptura completa y radical con el hombre limitado de la sociedad capitalista.

En un intento de identificar los conceptos pedagógicos en la vasta obra de Marx, algunos autores se han emprendido esta investigación resultando en algunas publicaciones interesantes como la del polaco Bogdan Suchodolski (1982), que trató de reconstituir una teoría de la educación socialista, basada en las concepciones de Marx, expresa en la obra titulada "*Teoría marxista de la Educación*", publicado por primera vez en la década de 60. Este trabajo es un análisis de los problemas pedagógicos en los escritos de Marx y Engels, a través de un estudio de la trayectoria completa de sus escritos, a partir de los textos más antiguos, hasta su obra principal, "*El capital*". El interesante trabajo hace un diagnóstico de la evolución histórica del capitalismo y sus consecuencias para los individuos y las clases, en particular, para el proletariado. También se ocupa de los problemas de la alienación y la importancia pedagógica de la misma. En el capítulo titulado "*La importancia de la revolución socialista en la educación*", aborda el carácter de clase del sistema educativo en la sociedad burguesa. Ese abordaje tiene gran importancia para el establecimiento del vínculo entre la escuela y el trabajo como germen de la educación socialista, contenida en la obra de Marx (Suchodolski, 1982).

Otra importante contribución es del italiano Roger Dangeville (1978), en una publicación intitulada "*La Crisis*" que reúne a algunos textos de la obra de Marx y Engels, los cuales hacen algún tipo de referencia a la educación. Pero sin duda, la mejor contribución en esta dirección fue desarrollado por otro italiano, Alighiero Manacorda, en la década de 1960, través de la obra titulada "*Marx y la pedagogía moderna*". Este trabajo constituye una importante investigación sobre los elementos de educación que figuran en las publicaciones de Marx. Manacorda revisa toda la obra de Marx y Engels, a partir de un análisis filológico, desde los primeros textos. Este análisis distingue tres momentos: el primer (1847-1848), pone de relieve el pasaje del "*Manifiesto del Partido Comunista*²¹", relacionados con la educación pública gratuita para todos los niños; sobre la abolición del trabajo infantil en las fábricas en su forma actual y por fin la unificación de la educación con la producción industrial. En el segundo momento (1866-1867), analiza el texto de las "*Instrucciones a los delegados del Consejo General provisional del I Congreso de la Asociación Internacional de los Trabajadores*", sobre el contenido de la educación que, a su juicio, debería ser enseñanza socialista. En el tercer momento (1875), analiza los comentarios hechos por Marx, en la unificación del programa de los partidos obreros alemanes (Manacorda, 1969).

De acuerdo con los autores brasileños Lombardi y Saviani, (2008), Los esfuerzos de investigación de estos autores, sobre los contenidos educativos en

²¹ El Manifiesto del Partido Comunista, fue escrito por los teóricos fundadores del socialismo científico de Karl Marx y Friedrich Engels, en medio del gran proceso de las luchas urbanas de las revoluciones de 1848 en Alemania. Fue publicado por primera vez el 21 de febrero 1848 y es históricamente uno de los tratados políticos de mayor influencia global. Dos de sus principales reivindicaciones fueron reformas sociales donde logro la disminución de jornada de trabajo de doce a las diez horas con el voto universal, pero sólo para los hombres.

la obra de Marx, sugiere que hay una pedagogía marxista que se manifiesta en tres áreas principales:

1. *Crítica a la Educación, a la enseñanza y la cualificación profesional burguesa;*
2. *Relación entre el proletariado y la ciencia, la cultura y la educación;*
3. *Educación y el comunismo y formación integral del hombre. (Lombardi e Saviani, 2008, pg.10)*

Existe consenso entre los autores de que las nociones de educación que aparecen en las obras producidas por Marx y Engels, se generan por la confluencia de dos vectores principales, es decir, la tradición del socialismo utópico y las condiciones de trabajo presentados por la gran industria. En el "*Ideología Alemana*", Marx se referirá a la contribución del socialista utópico Fourier a la educación, cuando indica que las "*Consideraciones de Fourier sobre la educación, representan lo mejor en el género, y contiene observaciones absolutamente brillantes* (Marx y Engels, 1845: 45)

Marx (1845), comenta respecto a la contribución de empresario Robert Owen, que puso en práctica sus ideales socialistas en su propia empresa, estableciendo, entre otras medidas para mejorar las condiciones de vida de sus trabajadores, la educación de sus hijos. Según Marx, Owen estaba convencido de que la ignorancia y la falta de educación de las masas constituyera la causa de todas las anomalías sociales. En conformidad con estas ideas, Owen instala un sistema escolar que pone en práctica sus ideas educativas. Esas experiencias de Owen, o sea, la unión del trabajo productivo y la educación, están presentes en varios pasajes del "*El capital*", dejando en claro la influencia de Robert Owen, para la composición de las concepciones pedagógicas de Marx: "*Por el sistema de fábrica, como se puede ver en detalle en Roberto Owen, vino el germen de la educación futuro, que ha de combinar, para todos los niños por encima de una cierta edad, el trabajo productivo con la educación*" (Marx y Engels, 1867: 51)

A pesar de haber servido de inspiración para el pensamiento de Marx y Engels, el "*socialismo utópico*", no es precisamente el factor principal en la formulación de estos principios. De hecho, las condiciones creadas por la Revolución Industrial en Inglaterra, en particular el uso generalizado del trabajo infantil, jugaron un papel decisivo en el diseño de la educación de Marx.

En el "*Manifiesto del Partido Comunista*" (1848), Marx y Engels, abogan por una educación pública gratuita para todos los niños y jóvenes, en base a los siguientes principios:

- *Eliminación de las fábricas de trabajo infantil, la asociación entre la educación y la producción material, la educación politécnica que conduce a la formación unilateral.*
- *Inseparabilidad de la educación, la política y la relación entre tiempo libre y tiempo de trabajo (Manifiesto del partido comunista, 1848).*

En base a estos principios, varios académicos y educadores han construido lo que hoy se conoce como una pedagogía socialista²², sobre todo, después de la Revolución Rusa de 1917, poniendo en práctica el proyecto educativo en Rusia y en otros países como Cuba e Alemania.

El enfoque de Marx y Engels sobre las relaciones entre el *proletariado*, *la cultura y la ciencia*, tenía la intención de explicar cómo la ciencia puede estar al servicio del capital, así como al proceso de alienación que resulta del trabajo industrial y el aparato burgués de la escuela. La cuestión "*cultural*" figura como un elemento importante en la formación del proletariado, ya que, según Marx, todas las clases dominantes trataron de crear su cultura y sus derivados. O sea, la historia ha conocido las culturas esclavistas de la antigüedad clásica y el Oriente, la cultura de la Europa medieval feudal y la cultura burguesa, dominante en la actualidad. Por lo tanto, según Marx, el proletariado debería crear también su propia cultura a través de la educación. También resalta la importancia de la educación como un instrumento para la formación de la conciencia y para evitar la alienación del proletariado. Por cierto, en "*El Capital*", Marx, expondrá la trayectoria del proceso de alienación sufrida por el trabajador por su exclusión del proceso del conocimiento de la producción, reduciéndolo a una actividad parcial y lejos del conocimiento general de los procesos productivos. En su presentación Marx se referirá a la alienación como:

"Es un producto de la división manufacturera de trabajo que se opone a las fuerzas intelectuales del proceso material de producción como propiedad ajena y el poder que los domina. Este proceso de disociación comienza en la cooperación simple, en el que el capitalista se presenta delante de los trabajadores como la unidad y la voluntad del cuerpo social del trabajo. El proceso se desarrolla en el sector manufacturero, que mutila al trabajador y lo convierte en parcial. Que completase en la gran industria, que separa el trabajo de la ciencia como poder independiente de la producción y la fuerza para servir al capital. (Marx y Engels, 1867: 122)

La concepción de educación expuesta por Marx, tiene un carácter redentor y recupera el sentido del trabajo como actividad vital del hombre y lo concibe como un proceso de transformación de esta situación poniendo a la persona en el centro del proceso de producción material.

Al igual que otros conceptos, el concepto de educación de Marx y Engels sobre la formación del hombre, fue construido a partir de los estudios de la economía y la crítica de las prácticas de la burguesía, es decir, en el contexto del modo de producción capitalista. En este contexto, el tema en cuestión fue

²² Los más destacados son: Nadezhda Krupskaya, Anton Makarenko, Pavel Blonsky, Vassili Lunatcharsky e Pistrak.

colocado y también la propuesta de superar, lo que debería ocurrir a través de la formación "integral" del hombre. En esta perspectiva, la educación, desde el punto de vista marxista, contempla una formación integral en oposición a la formación unilateral de la educación burguesa.

La educación intelectual; educación corporal, como la que se logra con los ejercicios de gimnasia y militares; educación tecnológica, que recoge los principios generales y el carácter científico del proceso de producción y al mismo tiempo, inicia a los niños y adolescentes en el manejo de las herramientas elementales de las diversas ramas industriales. (Marx Y Engels, 1859:88)

Esta propuesta también se ha figurado en detalle en el texto que contiene "*instrucciones a los delegados en el I Congreso de la Internacional de los Trabajadores*", celebrada en Ginebra en septiembre de 1866. El texto considera la tendencia de la industria moderna en el uso de niños y adolescentes, de ambos sexos, en la producción industrial. También legitima este proceso, siempre que se produzca de manera adecuada, es decir, en conciliación del trabajo y la educación. Cuando se toma en este congreso, la propuesta se convierte en el primer documento oficial del proletariado en la educación moderna. La construcción de esta propuesta está en consonancia con la formación profesional continua en Francia e Inglaterra, cuya legislación de este último, prescribe la enseñanza obligatoria para la asunción del trabajo infantil (Marx 1866)²³.

El filósofo y teórico marxista, Antonio Gramsci amplía los objetivos de la educación en relación a Marx, enfatizando que debe ocurrir no sólo para eliminar la explotación económica de una clase sobre otra, o la propiedad privada de los medios de producción, sino también para promover la lucha contra la apropiación privada del conocimiento y eliminar la división entre "intelectuales" y "gente sencilla". Esta división despertó la atención de Gramsci sobre las características del sistema educativo italiano en su tiempo, con muchas similitudes con lo que ya se ha demostrado por Weber, respecto a las distinciones de la cultura y la enseñanza de la pedagogía de la formación en Alemania. Ambos son necesarios en el mundo moderno, es decir, una parte destinada a una escuela de formación humanista clásica, para proporcionar, de acuerdo a Gramsci, "*el poder fundamental de orientar el pensamiento y la vida.*" Mientras que la otra se centró en la experiencia de formación de la persona para ocupar puestos de trabajo. Encontramos una clara distinción de la formación que, en definitiva, se utiliza para la reflexión y la que lo hace para su aplicación.

Según Gramsci (1968), la escuela es el instrumento para producir intelectuales de diversos niveles. A partir de esta consideración, el autor italiano, criticó el

²³ MARX, K. (1866) De las resoluciones de la Conferencia de Delegados de la Asociación Internacional de los Trabajadores. Disponible en <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1860s/isdp66s.htm>. Visitado en 01.12.2016

dualismo de la escuela, clásico y profesional, y la reserva de la formación profesional a la clase obrera, ya que no tenía acceso a capacidades de desarrollo para el trabajo intelectual. Para poner fin a esta dualidad, Gramsci propuso la creación de un único tipo de escuela para preparar a un nuevo tipo de intelectual urbano y una nueva línea a seguir por la escuela, en sus palabras:

Escuela cultura única inicial en general, humanista, formativa, que promueve el equilibrio ecuánimemente y el desarrollo de la capacidad de trabajar de forma manual (técnicamente, industrialmente) y la creación de capacidad de trabajo intelectual. A partir de este tipo de escuela única, a través de repetidas experiencias de orientación profesional, pasará a una de las escuelas especializadas o trabajo productivo (Gramsci, 1968: 118).

Desde la perspectiva de Gramsci (1968), la escuela unitaria debería asumir la función de inserción de los jóvenes en la actividad social, después de haberlos llevado a un cierto grado de madurez y la capacidad, la creación intelectual y práctica y una cierta autonomía en la orientación e iniciativa. La escuela unitaria tendría la responsabilidad de crear las condiciones para reducir al mínimo las diferencias culturales entre los estudiantes de las variedades intelectuales y las clases más populares. En consecuencia, en su primera fase debería tender el propósito de disciplinar e incluso obtener cierta conformidad. La siguiente etapa sería diseñada con el fin de "crear los valores fundamentales del humanismo, la disciplina intelectual y la experiencia necesaria para favorecer la autonomía moral", ya sea de carácter científico o práctico-productivo.

Este nuevo tipo de escuela provocaría la nivelación cultural de los estudiantes en la primera y en la segunda fase. También debería ayudar a desarrollar el elemento de la responsabilidad autónoma en el estudiante. Para Gramsci, Sería una escuela creativa, donde se produciría el aprendizaje debido al esfuerzo espontáneo y autónomo del estudiante, teniendo el profesor como guía. Ocurrirá esta enseñanza escolar desinteresadamente, es decir habituaría al estudiante a estudiar de una manera particular, para analizar un cuerpo histórico, razonar, abstraer esquemáticamente, "con el fin de ver cada hecho o dado en él de general y particular, el concepto y el individuo" (Gramsci, 1968:134).

En cualquier caso, sigue habiendo un conflicto entre los dos tipos de formación en la sociedad moderna, sobre la asignación de cada tipo de educación y la discriminación que puede generar la disponibilidad de acceso a cada tipo de formación, además, de la fragmentación evidente que perdura en la sociedad moderna.

Al mismo tiempo que Durkheim veía la educación como un proceso de enseñanza para la inserción social y mantenimiento de la sociedad y Karl Marx como un medio de alienación o ruptura con el trabajo alienado, Max Weber presenta otra visión en la forma de "pedagogía del entrenamiento". Para él esa

pedagogía venía impuesta por la racionalización de la sociedad y promovía el aprisionamiento del ser y el fin de la posibilidad de desarrollar su talento en toda su potencialidad. En este aspecto Weber demuestra escepticismo respecto del cambio de esa condición humana y de que la educación se encargara de acentuar dicho proceso.

Weber también sentencia que la educación desempeña el papel de preparación del individuo para ejercer las funciones de los cambios causados por la racionalización de la sociedad. También es un factor de estratificación social, un medio de distinción. Para Rodrigues (2002), en una interpretación de Weber,

La regulación más desarrollada de las luchas en la sociedad aparece en Weber como un aparato especializado del dominio, del Estado Moderno. La entrada de las personas en esta gran asociación, en la que están obligados a someterse al poder ya establecido, no es voluntaria, y las normas se hacen, dice, en virtud de la imposición de la voluntad.... Para legitimarse, es decir, garantizar la aceptación de los controles (Rodrigues 2002:74-75)

En el mundo moderno la educación de acuerdo con la concepción Weberiana, adquiere un sentido de especialización para la ocupación de los puestos, o sea, una pedagogía del entrenamiento. Ahí reside el carácter de la educación para amoldar esa configuración jerarquizada y profesional. Esto traza una importante ruta rumbo a la comprensión del proceso de racionalización de la educación y sus inevitables consecuencias en la sociedad.

Nuestro pequeño enfoque de la educación hasta ahora se ha desarrollado a partir de las tres tendencias sociológicas clásicas principales, a saber, el positivista-funcionalista, representada por Emile Durkheim, la dialéctica o de conflicto, representada por Karl Marx y la sociología comprensiva, representado por Max Weber. Aunque estas corrientes no se centran específicamente en el tema de la educación, constituyen la base para la construcción de una línea de investigación específica dentro de la sociología y la variante emergente de la Sociología de la Educación.

2.2. La relevancia de la educación en la conformación de las sociedades del conocimiento

El considerable volumen de estudios encontrados sobre la educación, no sólo en los clásicos, sino también en autores contemporáneos, revela una progresiva importancia de la cuestión educacional para las sociedades contemporáneas. Esto se puede percibir en la interrelación de la producción mundial con el sector educativo en una interacción constante, algunas veces en armonía y otras en conflicto. Dentro de esta perspectiva, el cambio más importante y también el más polémico se está desarrollando en la UE,

través del Proceso de Bolonia, el cual, hasta ahora, ha durado una década y, sin embargo, aún carece de una serie de otros cambios y, por ese motivo ingresa en una nueva etapa de ajustes hasta su conclusión. Este proceso además de ser el más profundo y audaz proyecto en el contexto educativo, llevado a cabo hasta ahora, también constituye un anuncio de un importante cambio, en términos más generales, que hace mucho tiempo no se había visto en las sociedades contemporáneas.

De todas formas es indiscutible que hemos llegado a un momento de la necesidad de sustitución del modelo educacional por otro, lo cual se adapte mejor al nuevo escenario que, en gran medida, está determinado por el avance de las tecnologías de comunicación e información. También es indiscutible la necesidad de reflexión con bases humanísticas respecto de esta nueva ruptura de paradigma que vuelve a poner al hombre en el centro de las acciones necesarias para dicha adaptación.

Hasta ahora, las prácticas pedagógicas se basarán en paradigmas conservadores, representados por las tendencias pedagógicas: tradicional, mecanicista y progresista. Todos estos enfoques, salvaguardada, las caracterizaciones de cada momento histórico en el cual hayan sido propuestos, se presentan como esencia de la reproducción del conocimiento. Sobre la base de estos paradigmas, la enseñanza se presenta fragmentada y no corresponde a las necesidades de la sociedad actual que requiere un paradigma innovador y que permita la confluencia de enfoques y tendencias pedagógicas que pueden satisfacer las demandas de la sociedad del conocimiento. En este contexto, se percibe la necesidad de proponer un nuevo paradigma en la práctica educativa que cumpla con los presupuestos innovadores de la actualidad. El punto de encuentro de estos enfoques es la superación de la reproducción y la búsqueda de la producción de conocimiento.

Para algunos, no es posible hacer frente a esta realidad mediante la aplicación de los viejos paradigmas que ya han sido importantes para el avance de la ciencia, pero que se presentan impotentes delante del contexto actual. Por lo tanto, importantes paradigmas como: el cartesiano, el modelo newtoniano y el sistema metodológico de Bacon, requieren de herramientas adicionales para comprender y hacer frente a la interpretación de los fenómenos con una nueva perspectiva.

Esta nueva realidad se interpreta, según Alvin Toffler (1997), como "*La Tercera Ola*"²⁴, Caracterizado como la "*Era de la Información*", en la que la información, el conocimiento y la alta tecnología son esenciales para el éxito de las instituciones

²⁴ Ver Alvin Toffler, "La Tercera Ola". Según este autor, la primera ola fue la revolución agrícola, el período de pre-historia en la que los grupos humanos descubrieron que podían cultivar plantas y domesticar animales para la alimentación y el transporte. La segunda ola terminó con la revolución industrial, iniciada a finales del siglo XVIII en Inglaterra. La tercera ola vino en la segunda mitad del siglo XX y se caracteriza por el avance de las telecomunicaciones y la informática.

en general. Aunque popularizado por la idea de una sociedad post-industrial, a través del libro "*El choque del futuro*", publicado en 1970, Toffler adquiere notoriedad al publicar "*La tercera ola*", donde se habla de los cambios en sociedad, descritos, hasta el momento, través de tres "*olas*", las cuales operaran transformaciones radicales en la historia de la humanidad. Según Toffler, la "*ola*" que antecede la actual alcanzó su pico en la década de 1950. En esa misma década, la tercera "*ola*" comienza a ganar fuerza en los Estados Unidos, impulsada por la amplia difusión de los ordenadores y, en general, por los productos con alto contenido tecnológico.

Al igual que las tres "*olas*" de Toffler, la sociedad, según Pierre Levy (1999), ha pasado por tres etapas: la primera, cuando las sociedades se estaban encerradas en la cultura oral; la segunda con las sociedades imperialistas y el uso de la escrita y, por fin, la tercera caracterizada por la cibercultura, la globalización económica y, sobre todo, la intensificación de las redes de comunicación. Estas tecnologías, de acuerdo con Pierre Levy,

...surgen, entonces, con la infraestructura del ciberespacio, un nuevo espacio de comunicación, sociabilidad, organización y operación, sino también información de nuevos mercados y conocimiento (Pierre Levy 1999, p. 125).

Para Levy, la convergencia de los sistemas de comunicaciones, tecnología de la información y el crecimiento de las redes integradas, se convierten en responsables de la transición de una sociedad a través de la revolución tecnológica, sobre todo de las telecomunicaciones.

Estos cambios, basados en el desarrollo de las tecnologías de la información, sirvieron como fuente de inspiración para los teóricos de la sociedad, generando interesantes denominaciones, según sus puntos de vista. En ese sentido, la primera definición para la sociedad actual, fue propuesta por Peter Drucker y Daniel Bell en los años 70, que mantiene correspondencia con el concepto de "*Sociedad de la Información*" debido a la propagación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Además de la definición de Sociedad de la Información, la nueva sociedad se da a conocer al mismo tiempo como: *sociedad en red, sociedad global, sociedad tecnológica, sociedad post-industrial, la Aldea Global, etc.* De todos modos, todas estas expresiones convergen para la discusión del cambio de paradigma provocado por el advenimiento de las computadoras y la difusión de las comunicaciones por Internet. Acerca de esto, Daniel Bell (apud Kumar, 1997) sostiene que lo que genera la sociedad de la información fue la convergencia de la informática y las telecomunicaciones. Según él, después de la convergencia, el ordenador pasa a ser el centro de las funciones, antes realizada por distintos medios de difusión.

A pesar de sus limitaciones para dar cuenta de una descripción de la sociedad actual, los elementos que se combinan en este ambiente, crearon las condiciones necesarias para la definición del término de manera más precisa.

Así, la Sociedad de La Información se convierte en la "*Sociedades del Conocimiento*"²⁵, ya que el término anterior está más relacionado con la idea de la "*innovación tecnológica*", mientras que el concepto de "*sociedades del conocimiento*" incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, con un desarrollo más plural. Por lo tanto, el concepto de "*sociedades del conocimiento*", se vuelve preferible para caracterizar la sociedad actual, ya que capta mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se están produciendo. El conocimiento en cuestión no sólo es importante para el crecimiento económico, sino también para fortalecer y desarrollar todos los sectores de la sociedad, lo cual incluye la capacidad para producir, procesar y difundir dicho conocimiento para el desarrollo de la sociedad. La sociedad del conocimiento, por lo tanto, se entiende como aquella en la que el conocimiento es el factor estratégico clave de la riqueza y la prosperidad. En esta sociedad, la innovación tecnológica y los nuevos conocimientos son factores estratégicos para el desarrollo económico y social de los países y la educación el elemento predominante en la formación de esa sociedad.

Esta discusión sobre el impacto de la tecnología en la sociedad, también figura en los estudios del sociólogo español Manuel Castells²⁶. En su libro, "*La Era de la Información*", publicado en 1999, él trata sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su impacto en la economía. Castells, llama la atención para las contradicciones en el sector laboral e identifica dos tipos de "*manos a la obra*" en el nuevo capitalismo informacional: la mano de obra "auto-programable" y la mano de obra genérica. La primera está caracterizada por la constante especialización, por tener en cuenta que cualquier tipo de especialización está sujeto a proceso de obsolescencia extremadamente rápido. Por lo tanto, es necesario mantener un nivel de formación y actualización constante de los conocimientos adquiridos. La segunda es simplemente hacedor de determinaciones, que lleva a cabo ciertas funciones primarias. Castells apunta a la necesidad de formación de la clase obrera, para que no se quede obsoleta frente a la evolución de las máquinas. Advierte, sin embargo, que a partir de esta misma tendencia ha sido común la substitución del trabajo humano por la tecnología. A pesar de que es consciente de la existencia de la sustitución de hombres por máquinas, el autor hace hincapié en que esto no es equivalente al desempleo masivo (Castells, 1999).

Como podemos ver, las transformaciones actuales ocurren generadas por la disponibilidad de informaciones, facilidad de acceso al conocimiento y la posibilidad de producirlo de forma controlada. En todo esto, no hay nada de nuevo, lo que hay de inédito en todo este proceso, en la opinión de

²⁵ El término "*sociedad del conocimiento*" se utiliza a menudo para describir a las sociedades de la post-industrial, que surgió en los siglos 20 y principio de 21, donde las actividades basadas en el conocimiento son esenciales para los procesos económicos.

²⁶ Manuel Castells Oliván, es un sociólogo español y uno de los científicos sociales más citados en el mundo. Su obra principal fue "*La sociedad en red*", en el que defiende el concepto de "*capitalismo informacional*".

Tedesco (1995), es que el procesos de enseñanza, de manera general, protagonizan el escenario actual y, el conocimiento pasa a ocupar un lugar prominente en cualquier actividad económica.

La nueva configuración de acceso a la información justifica la hipótesis de Tedesco (2004) respecto a la imposibilidad de mantener la validez de las categorías jerárquicas de la educación formulada por Durkheim. Según ello, no se puede negar la urgencia de un análisis en profundidad, reforzado por dos factores: el primer es la facilidad de acceso a los conocimientos resultantes de las nuevas tecnologías incorporadas a la educación que están dando forma a las instituciones en sus programas. El segundo elemento es el nuevo modelo social concebido por nuevas tecnologías de producción que exigen nuevos conocimientos para la ocupación de los nuevos puestos de trabajo. Paralelamente a esto se añade un tercer elemento que parece pasar por alto en este nuevo escenario que es la formación subjetiva de la personalidad. Tedesco centra su argumento, sobre todo, en las relaciones entre la sociedad y la educación. Su obra, "*La educación en la sociedad del conocimiento*", reafirma esta recurrencia y acompaña a los notables efectos que esto provoca en su "*dinámica interna*". Desde su punto de vista, la mera acumulación de la tecnología en los procesos de producción y de comunicación, sin la consideración de los pactos sociales, contribuye al desorden social y el caos. En su manera de ver, la institución escolar, por su naturaleza social, es decir, el hecho de ser un medio de socialización y de formación ciudadana, tiene un enorme potencial para realizar pactos. Sin embargo, requiere una actualización para realizar mejor su función social.

Según Tedesco (2004), el conocimiento es cada vez más presente en la sociedad, en todos los lugares y en todos los ambientes y la escuela sigue siendo el lugar privilegiado de conocimiento, pero hace mucho que perdió la exclusividad en ese sentido. Para que eso cambie, es necesario organizar las bases de manera que le permitan al alumno "*conocer el conocimiento*". Esta tarea, según el autor, no es posible llevar a cabo solamente por la escuela, es la tarea de todos los que creen que quieren una sociedad reflexiva, en la que el conocimiento es una fuente de vida para todos. Otro factor importante en la visión de Tedesco, es que la sociedad, a pesar de la gran concentración de conocimientos, no resuelve las desigualdades y la exclusión. Es decir, no se tradujo en avances en las desigualdades sociales. Tampoco pudo ser más democrática y ciudadana, con mecanismos de gestión descentralizada. Así, el autor propone un pacto entre la sociedad y la escuela, para que la escuela pueda cumplir con su función educativa. Considera los programas de inclusión social, una de las maneras de insertar la escuela en la sociedad del conocimiento. Su apuesta se orienta hacia el desarrollo de pactos sociales en los que la escuela debe actuar como un entorno dinámico y de conocimiento privilegiado sobre la base de la ciudadanía. El trabajo de conocer el conocimiento se le asigna en el primer caso como una función social (Tedesco 2006). Su punto de vista se apoya en el informe de la Comisión *Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, presentado a la UNESCO en 1999, presidida por Jacques Delors, bajo el título

“Educación: Un tesoro a descubrir”. Este informe sugiere que la educación está dirigida a cuatro tipos de aprendizaje, es decir, cuatro pilares *“fundamentales”*. El primer se refiere a *“aprender a conocer”*, lo cual se relaciona con los procesos cognitivos importantes para la adquisición del conocimiento, tales como el razonamiento lógico, la comprensión, la deducción, la memoria. La función de este pilar es llevar al estudiante a desarrollar un amor por el aprendizaje, acelerando su sed de conocimientos, la capacidad de aprender más y mejor, ayudando a desarrollar con el fin de construir sus propias opiniones y su propio pensamiento crítico. El segundo pilar, *“aprender a hacer”*, tiene la intención de llevar a la práctica los conocimientos teóricos adquiridos y desarrollar las habilidades para hacer frente a múltiples situaciones, trabajo en equipo, y también aprender a hacer en el contexto de las distintas experiencias sociales o compromisos de trabajo. El tercer pilar, *“aprender a vivir juntos”* fomenta el desarrollo de la comprensión del otro y la percepción de las interdependencias, lo que lleva a un creciente respeto por los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz. El cuarto pilar, *“aprender a ser”*, depende directamente de los otros tres. Se considera que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona, las dimensiones físicas y espirituales. Así como el pilar *“aprender a vivir con los demás”*, se habla aquí de la educación en valores y actitudes, pero ya no está dirigida a la vida social, en particular, sino al desarrollo individual. El principal objetivo de este pilar es formar individuos autónomos, intelectualmente activas e independientes, capaces de establecer relaciones interpersonales, de comunicación y evolucionar constantemente, para intervenir de manera consciente y activa en la sociedad (Delors, 1999)

Para comprender mejor la importancia de la educación en las sociedades modernas, comenzamos por destacar la aportación del francés Pierre Bourdieu²⁷, cuyo pensamiento converge con el pensamiento de Durkheim, sobre todo en temas específicos de la educación y, especialmente, la influencia de las estructuras sociales en las acciones del sujeto. En este punto, vale destacar el artículo de Morales Zúñiga (2009), que hace una comparación de los conceptos de educación Durkheim y de Pierre Bourdieu y enfatiza la influencia de la sociología de Durkheim sobre la sociología de Bourdieu, haciendo hincapié en la cohesión de los dos autores sobre temas educativos basados en el racionalismo y el estructuralismo. Sin embargo, una diferencia marcada en ambas concepciones, según Morales Zúñiga, se refiere a la relación entre el individuo y la sociedad. Mientras Durkheim ve una relación armoniosa del individuo a la sociedad, a través de la interdependencia y la necesidad de su integración, Bourdieu se aleja de esta idea y argumenta que hay una relación de fuerzas y el

²⁷ Pierre Bourdieu (1930 - 2002), fue uno de los más destacados representantes del pensamiento sociológico contemporáneo. Su trabajo se centró en la dinámica de poder en la sociedad y el orden social mantenidos dentro y entre generaciones. Él introdujo conceptos influyentes como formas de capital cultural, la reproducción cultural y social simbólica, habitus y la violencia simbólica. Construido sobre la base de las teorías de Martin Heidegger, Wittgenstein, Maurice Merleau-Ponty, Edmund Husserl, Georges Canguilhem, Karl Marx, Gaston Bachelard, Max Weber, Émile Durkheim, Claude Levi-Strauss, Erwin Panofsky y Marcel Mauss.

mantenimiento de las desigualdades sociales. Para Bourdieu los individuos simplemente reproducen la orientación tácita de las estructuras sociales vigentes. En esa interpretación el sujeto deja de existir y su acción se traduce en el proceso de reproducción social. Este tema es estudiado en profundidad por Bourdieu en un libro publicado junto con Jean Claude Passeron²⁸, donde se presentan los resultados de una investigación basada en el sistema educativo francés, centrado en el sistema de educación superior. En este libro los autores explican en detalle cómo es el proceso de reproducción social en las instituciones, especialmente en la escuela, donde hacen uso de la acción pedagógica para inculcar una cultura dominante de manera arbitraria en un entorno natural y legítimo. Define la escuela como un espacio destinado a la consolidación de las desigualdades y difunde la cultura de la clase dominante (Bourdieu y Passeron, 1975).

Curiosamente, la aparente autonomía del sistema escolar en relación con las estructuras objetivas, de acuerdo con Bourdieu y Passeron, hace eficiente su función ideológica, es decir, la aparente neutralidad le otorga la tarea de inculcar en su personal la cultura arbitraria de manera incuestionable en el mantenimiento y reproducción de la sociedad. Otra faceta de este sistema es el "engaño" que no permite a los participantes darse cuenta de su dependencia de la estructura. Por lo tanto, la aparente autonomía del sistema escolar efectivamente oculta la función ideológica que puede actuar legítimamente. Para explicar todo este proceso, Bourdieu introduce el concepto de "habitus", uno de los conceptos clave de su construcción teórica. Aunque este concepto no haya sido creado por él²⁹, lo utiliza de forma sistemática y sociológica. En su diseño se utiliza el "habitus" como las externalidades interiorizadas por el individuo de acuerdo a su trayectoria social, de su formación en un contexto social específico, es decir, explica los mecanismos mediante los cuales aprendemos a ser parte de una sociedad y continuamente reproducirla a través de nuestras acciones. El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles, predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes - que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes en una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bourdieu, 1972: 178)

²⁸ Nos referimos a la obra titulada "*La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*", publicado en 2001, junto con otro sociólogo francés Jean Claude Passeron. El libro analiza y critica la forma de ver y de pensar de la escuela francesa, y también establece el mismo que "*el espacio de la reproducción social y el campo eficiente de la legitimación de las desigualdades*". En este sentido, la escuela es vista por los autores como una institución que reproduce la sociedad y sus valores y efectivo y legaliza la desigualdad en todos los aspectos, ya que es en la escuela que el legado económico de la familia se transforma en capital cultural.

²⁹ Vamos a encontrar la raíz del concepto de "habitus" en la noción aristotélica de "hexis", que fue elaborada por él a partir de su concepto de virtud. La hexis consiste en un estado alcanzado y establecido referente al carácter moral, que orienta la conducta de los individuos. (WACQUANT, 2007). También se encuentra el concepto de habitus en Norbert Elias, en obras como *La Sociedad de la Corte* (2001) y *La Sociedad de los Individuos* (1994), donde investiga el surgimiento del habitus común a los individuos de la sociedad moderna y contemporánea, como el habitus de las cortes europeas influenciaron a las personas subalternas.

Para Bourdieu, Las reflexiones que están dentro de la noción de "*habitus*", son "*héxis, ethos y eidos*". El primer está relacionado con las disposiciones individuales, que combinan el deseo y el juicio, vinculados a la lengua y la postura. El "*héxis*" es la dimensión que permite la internalización de las consecuencias de las prácticas sociales y también la exteriorización del cuerpo, a través de la forma de hablar, gesticular, mirar y caminar, de los agentes sociales. El "*ethos*" es la dimensión ética que hace referencia a un conjunto sistemático de principios prácticos y puede considerarse como una práctica ética. El "*eidos*" es la dimensión que corresponde a un sistema de esquemas cognitivos y la clasificación lógica de los objetos en el mundo social. El "*habitus*", por lo tanto, se traduce así en los estilos de vida, la moral y los juicios estéticos. La formación y el mantenimiento de "*habitus*" son claves en el proceso de reproducción social.

Todo ocurre, según Bourdieu (1975) de forma disimulada, sin que el individuo lo perciba, y oculta una relación de poder donde prevalece la concepción cultural del grupo dominante, impuesta a la sociedad a través del sistema de enseñanza. El concluye que: "*toda acción pedagógica es, objetivamente, una violencia simbólica*" (p. 20-22). Esta violencia es sistemática y está organizada a través de la inculcación de valores que promuevan el mantenimiento de los actuales miembros. Que dice que, la determinación de la clase de llegada de la persona se produce desde la educación primaria hasta la superior.

La violencia simbólica, que se refiere Bourdieu ocurre arbitrariamente, mediante la imposición de una cultura dominante y la acción pedagógica tiende a la reproducción cultural y social al mismo tiempo. El carácter simbólico de la violencia se concentra en las características fundamentales de la estructura de clases de la sociedad capitalista, que resulta de la división social del trabajo, sobre la base de diferencial de apropiación de los medios de producción. El autor nos dice que el proceso educativo se presenta a través de dos mecanismos importantes para la consolidación de la sociedad capitalista: la reproducción de la cultura y la reproducción de la estructura de clases. El primer de estos mecanismos se manifiesta en el mundo de las "representaciones simbólicas o ideología", y el segundo de la realidad social. Sin embargo, están estrechamente relacionados, ya que, en el sistema educativo, la dominación y la reproducción de las relaciones sociales son evidentes. De hecho, para que esta reproducción este totalmente garantizada, no es suficiente la reproducción sólo de las relaciones laborales, también debe ser reproducido las representaciones simbólicas, es decir, las ideas que los hombres hacen de estas relaciones.

Más recientemente, Edgar Morin, uno de los más eminentes pensadores de la educación en la actualidad, propuso una reorganización completa de la educación, con el fin de desfragmentarla³⁰. A pedido de la UNESCO, Morin llevó a cabo un estudio sobre las cuestiones que no se podían dejar de abordar en la formación de los ciudadanos del siglo XXI. Este estudio dio como resultado el

³⁰ Edgar Morin es un abierto crítico del proceso de fragmentación del conocimiento que le fue impuesta por la creciente racionalidad del método científico que ha sido adoptado con la modernidad.

texto: "*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*³¹". En él se analizan cuestiones clave para el pensamiento contemporáneo sobre la educación y que, según él, están al margen de los debates sobre la política educativa.

Para Morin, estos conocimientos son fundamentales y deben ser trabajados en cualquier futura educación, independientemente del tipo de sociedad y cultura, puesto que se relacionan específicamente con la preparación y la enseñanza de la condición humana. Morin concluye su ensayo diciendo:

“La Humanidad dejó de ser una realidad meramente biológica, debiendo ser plenamente reconocida con su inclusión indisoluble en la biósfera; la Humanidad dejó de ser una noción sin raíces; ella se enraizó en una “Patria”, la Tierra y la Tierra es una patria en peligro. La Humanidad dejó de ser una noción abstracta: es una realidad vital, ya que desde ahora está amenazada de muerte por primera vez. La humanidad ha dejado de ser una noción solamente ideal, se ha vuelto una comunidad de destino y sólo la conciencia de esta comunidad la puede conducir a una comunidad de vida. La Humanidad, de ahora en adelante, es una noción ética. Ella es lo que debe ser realizado por todos y en cada uno

Mientras que la especie humana continúa su aventura bajo la amenaza de la autodestrucción, el imperativo es: salvar a la Humanidad realizándola. En realidad, la dominación, la opresión, las barbaries humanas permanecen en el planeta y se agravan. Es un problema antro-po-histórico fundamental para el cual no hay solución a priori, pero sobre el cual hay mejoras posibles, y el cual únicamente podría tratar el proceso multidimensional que nos civilizaría a cada uno de nosotros, a nuestras sociedades, a la Tierra (Morin, 2001, p. 139;140).”

El texto de Edgar Morin tiene el mérito de introducir un pensamiento nuevo y creativo en el contexto de los debates que se están realizando sobre la educación para el siglo XXI. A pesar de ser una obra de poco volumen, ha influenciado diversos sistemas educativos y condujo a la revisión de las prácticas de enseñanza actuales. Sus reflexiones, proyectan la construcción de un método que permite el diálogo entre las ciencias naturales y las humanidades. Sus ideas se traducen en una síntesis de la función social y ética de la ciencia y la educación. Dentro del enfoque innovador, Morin introduce la *“Teoría de la Complejidad”* como nuevo paradigma que conduce a un método de construcción del conocimiento capaz de superar, en su opinión, el pensamiento disyuntivo, reduccionista y lineal, producido por la ciencia de la modernidad. El método de

³¹ Los siete saberes son: Reconocer la ceguera del conocimiento, sus errores e ilusiones; 2 - Asumir los principios de un conocimiento pertinente; 3 - Condición Humana; 4 - Identidad planetaria; 5 - Hacer frente a las incertidumbres; 6 - Enseñar la comprensión; 7 - La ética de la humanidad (MORIN, 2001).

Morin busca integrar las diversas dimensiones de la persona y, es decir, el biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, mientras que la epistemología tradicional asume el conocimiento sólo desde de la perspectiva cognitiva. Estas dimensiones son propuestas como base común, con una mirada crítica, reflexiva y transformadora de la educación, trata de superar la lógica lineal, dando prioridad a la "totalidad", el respeto por la naturaleza y la inter-conectividad dentro de un nuevo punto de vista científico y, sobre todo, sociológico-educativo (Morin, 2001).

El término complejidad surge en la obra de Morin, al final de los años 60 y su fundamento epistemológico se centra en la consideración de totalidades³², uniendo los conocimientos disyuntivo, promovido por la excesiva especialización y la fragmentación de una educación tradicional. Sólo en los años 80, sin embargo, es que sus obras comenzaron a ser traducidos considerablemente en otros idiomas, incluyendo el portugués de Brasil.

El mayor desafío de la Teoría de la Complejidad en relación a la educación, es la de revisar las articulaciones destrozados por los recortes en todas las disciplinas, entre las categorías y tipos de conocimiento, y la aplicación del conocimiento multidimensional, es decir, estudiar y respetar la diversidad dimensiones de un fenómeno, ya que el hombre es un ser biológico y sociocultural. Por consiguiente, el pensamiento complejo en su multidimensionalidad, se comporta dentro de un principio de incompletitud e incertidumbre. Por lo tanto, Morin considera que el objetivo del conocimiento no consiste en proporcionar una respuesta absoluta y completa como la última palabra, sino a través de un proceso abierto, no sólo para extraer lo que puede ser claramente determinado con precisión y exactitud, como las leyes de la naturaleza, sino también considerar las contradicciones y la incertidumbre, propia de la complejidad (Morin, 1996). También trata de superar la visión fragmentada del universo, buscando un acercamiento de las partes para reconstituir el "*todo*" en las diversas áreas del conocimiento. Es decir, comprender científicamente la interdependencia e interconexión entre todos los fenómenos físicos, naturales y sociales. Especialmente busca construir un método, que permita la construcción de un conocimiento interpretativo sobre el hombre, la sociedad, la educación. La premisa es la aspiración de un conocimiento no fragmentado y el reconocimiento de lo inacabado de todo conocimiento (Morin, 2005A).

Otros importantes autores españoles contribuyen a la comprensión de la educación en la sociedad actual, tales como: Mariano Enguita³³ la Universidad Complutense y Antonio Trinidad Requena de la Universidad de Granada.

³² La expresión "complejidad" en la concepción de Edgar Morin, distingiéndose del sentido común del término, lo que denota, complicación y confusión. La palabra se toma en su sentido etimológico latino, o sea, lo que está tejido en conjunto (Morin, 1977).

³³ Mariano Fernández Enguita es catedrático de Sociología en la Universidad Complutense, donde dirige la Sección de Sociología de la Fac. de Educación. Hasta 2010 fue catedrático en la U. de Salamanca, donde creó el Grupo de Análisis Sociológicos. Ha sido profesor o investigador invitado en las universidades de Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, el London Institute of Education, la London School of Economics,

Enguita, (2007), nos ofrece un estudio importante para la comprensión de la complejidad del fenómeno de la educación en la actualidad, a través de su libro *Educación y Transformación Social*. El autor parte de la serie de cambios que se han producido en grandes grupos de interés, el origen y la expansión de los procesos de escolarización para analizar cómo estos cambios afectan a las tareas y las instituciones educativas. En el curso de su trabajo, Enguita fomenta el cuestionamiento de la escuela en su relación con las partes clave interesadas, como la economía, la política, la familia y los maestros. Las particularidades del contexto español están presentes en todo el libro para ejemplificar o ilustrar los puntos de vista de este autor. Este enfoque, sin embargo, no constituye un obstáculo para la proyección de su reflexión sobre la escuela a otros contextos. En este sentido, se puede ver a través de su trabajo, que hay muchos puntos en común que unen a las escuelas de todo el mundo. Para Enguita, las estrategias educativas que se han construido para enfrentar el reto de la convivencia entre las diferentes culturas fueron, en la evolución cronológica: a) la aculturación, la imposición de la cultura escolar (grupo, clase, etnia y género dominante); b) la tolerancia, es decir, la aceptación del otro tal como es, sin que forzosamente el entendimiento, y mantenerse la superioridad de la cultura escolar; c) el reconocimiento, es decir, la aceptación de la cultura como un elemento constitutivo de la identidad social y, por tanto, deben ser respetados y la diversidad cultural como un bien en sí mismo.

Todo ese proceso de unión de la educación promueve, según Enguita contribuye poco a una respuesta adecuada a las nuevas demandas y oportunidades de mercado en el nuevo capitalismo. La calificación bajo Enguita, emerge en el discurso político de la Comisión Europea como uno de los factores centrales en el desarrollo económico de una región, destacando las medidas de formación inicial y continua. Presenta en el ejemplo de Portugal, que puso en práctica varias iniciativas en los diferentes niveles de la educación, con miras a las cualificaciones académicas y profesionales de la población. Sin embargo, se pregunta si la fuerza impulsora de estas medidas es la creencia en el potencial de cualificación o sólo el aumento de la calificación media de la población portuguesa para la comparación con los demás países de los efectos de la Comunidad Europea, para presentar estadísticas más favorables en relación con otros países de Europa.

Enguita no niega la importancia de las iniciativas que tienen lugar en el sistema educativo para la capacitación y para responder a las demandas y oportunidades del nuevo mercado de trabajo, aunque sigue habiendo dudas sobre el tipo de formación que debe implementarse. Con este cuestionamiento cita varios autores (Canarias, (1995-1999); Canary Kid y Cavaco (2005); Correia (1992-2005); Novoa, Castro-Almeida, Le Boterf y Azevedo (1992); Vaz (2003)),

Lumière-Lyon II, Sophía (Tokio) y conferenciante en decenas de otras. Autor de una veintena de libros, entre los cuales *La profesión docente y la comunidad escolar*, *¿Es pública la escuela pública?*, *Educación en tiempos inciertos* y *El fracaso y el abandono escolar en España*. Un centenar de artículos en revistas académicas y capítulos en obras colectivas.

los cuales apuntan a partir necesidad de poner el individuo en el centro del proceso, a partir sus conocimientos y experiencias para la formalización de la reflexión individual que, según Canary (1995), citado por Enguita (2007), considera el comienzo de un proceso continuo de formación que no precede al ejercicio de su trabajo, pero que es concomitante con él. Lo que se percibe, según el autor es que la calificación ya no está centrada en el trabajador, más en el trabajo, y traduce un proceso interno, dinámico y que cubre toda organización.

Antonio Requena Trinidad³⁴, junto con José González Gómez, también presentan una contribución importante en el libro, *“Sociedad, familia, Educación. Introducción a la uña de la sociología Educación”*, publicado en 2012. En este trabajo, se pone a la vista una extensa contribución sobre el papel de la educación en tiempos de cambio. Apresta una sociología de la educación con diversidad de enfoques teóricos y metodológicos, proporcionando así un texto de carácter novedoso y didáctico a la vez. En este extenso trabajo, que contiene 25 capítulos, divididos en cinco partes, los autores comienzan con un capítulo introductorio sobre la sociología y las ciencias sociales, y luego viene a la sociología de la educación, como la perspectiva clásica (*Marx, Durkheim y Weber*), y también en las teorías contemporáneas de la educación como el funcionalismo, las teorías de la reproducción, el capital humano, *“credencialismo”* y la teoría analítica de la educación. La segunda parte presenta un recorrido por las funciones sociales de la educación y se analizan los determinantes del éxito o el fracaso en la escuela, las interrelaciones entre el sistema económico y la educación en un entorno marcado por la crisis económica y financiera actual, las políticas y la reforma la educación, la cultura juvenil y su impacto en la educación, los cambios en la institución familiar y su papel educativo, los medios de comunicación. En los siguientes capítulos, desarrolla debates sobre la conexión entre el índice de desarrollo humano y la alfabetización. En consecuencia, se analiza la calificación y la formación, como fuente de capital social y los desafíos de la crisis educativa de la modernidad. También se analiza los aspectos de la vida cotidiana, como los valores sociales, ciudadanía, género y grupos sociales y las organizaciones educativas. Por último, analiza los nuevos retos educativos relacionados con la migración, la convivencia, el absentismo escolar, las comunidades de aprendizaje y el compromiso cívico de toda la vida.

Pese todas estas contribuciones, no se sabe y nadie se aventura a predecir con seguridad el sentido que la educación debe tener y cuáles son los objetivos que debería perseguir para guiar las acciones en este sector y dar cuenta de todo el complejo social que hemos creado en pleno tercer milenio. Como ya hemos dicho, los cambios sociales son dinámicos y causan dificultades para una planificación del sector a largo plazo. De hecho, lo que vemos es que no hay una

³⁴ Antonio Trinidad Requena, Catedrático de Sociología de la Universidad de Granada. Doctor en Sociología por la Universidad de Granada (1993), ha sido Visiting Scholar en la London School of Economics and Political Science y en el Trinity College, Dublín, Irlanda, además ha impartido docencia en diferentes universidades de América del Sur. En la actualidad es director del Grupo de Investigación “Problemas Sociales en Andalucía

“guía” segura para dar un direccionamiento fiable a la educación y, como resultado, el sistema económico determina el modelo educativo más adecuado a sus necesidades. Estos ingredientes proporcionan un "menú" que va a alimentar los debates académicos de manera profunda y prolongada, ya que todo el proceso está, todavía, en formación y las tendencias siguen siendo inusuales para una formulación más segura. Sin embargo, una tendencia que notamos de inmediato es que los ideales abstractos de la educación no tienen resistencia a la urgencia de la formación técnica para el mantenimiento del modelo productivo. Esto ha generado un nuevo perfil de la persona con respecto a su papel en la sociedad. Parece que hay una adhesión casi general de los miembros de la sociedad a la formación exclusivamente para las competencias del mercado, como una condición “*sine qua non*” para la integración social y laboral. Esto se comprueba por el gran contingente de búsqueda de cursos de contenido técnico especializado para el entrenamiento como un medio de garantizar, en última instancia, la supervivencia laboral. Aquellos que, por diversos motivos no tienen acceso a ese conocimiento se verán condenados a la exclusión social o, como dice Robert Castel (1998), a la “*desafiliación*”³⁵, o, como ha dicho un ex presidente brasileño, Fernando Henrique Cardoso, de manera más incisiva, “*inempleables*”,³⁶ haciendo uso de un neologismo corriente en sus discursos.

O processo global de desenvolvimento econômico cria pessoas dispensáveis no processo produtivo, que são crescentemente “inempregáveis”, por falta de qualificação e pelo desinteresse em empregá-las’ (Cardoso apud Igor Gielow, 1997)

Está claro que cuestiones como la reorganización del trabajo, nuevas habilidades y nuevas demandas de educación y formación, han sido el foco de atención de diversos sectores y actores sociales en varios niveles. En general, podemos ver que a pesar de la existencia de una orientación tecnocéntrica de los modelos de producción y sistemas de educación y formación, la consideración, de los aspectos humanísticos empiezan a ser importantes en la estructuración de los sistemas de producción y, sobre todo en el sistema de formación, lo que sugiere que ciertas características socio-culturales deban ser tratadas de manera más explícita. Somos conscientes de que estas consideraciones parecen lejos de influenciar cambios significativos en los modelos de enseñanza, para una

³⁵ CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998. Este concepto no es necesariamente la ausencia total de vínculos en las estructuras, sino en lo que es significativo para la sociedad. Esta evaluación de Castel considera que, para el mantenimiento de un sistema democrático, no es posible la exclusión de una porción significativa de la población del sistema económico, pues, los excluidos sería casi inútil en términos de desarrollo social y económico. Por lo tanto, no se consideran actores sociales y son forzados a desarrollar estrategias para la su supervivencia.

³⁶ Este término fue utilizado por ex presidente del Brasil, el sociólogo Fernando Henrique Cardoso, en el "Seminario Internacional de Empleo y Relaciones Laborales", realizado por el Ministerio del Trabajo brasileño, en São Paulo en abril de 1997. También ha sido usado en varias de sus conferencias.

orientación más humanística, en favor de la sociedad, es decir, orientaciones que privilegien la adopción de la tecnología únicamente para el beneficio social. En cambio, lo que vemos es un constante proceso de racionalización de la sociedad, en todos sus aspectos y, en particular, los procesos "relacionados con el sector educativo.

2.3. Concepto de racionalización

Para poder seguir tendremos que hacer algunas distinciones conceptuales con respecto a la "racionalización", de manera que podamos entender mejor lo que planteamos en este trabajo. Para empezar, debemos entender que la raíz de este concepto radica en el término "razón" que viene del latín "ratio" y es un término polisémico que abriga una multiplicidad de sentidos que, para simplificar, los ponemos en dos campos distintos denominados *Racionalismo* y *Racionalización*.

En el campo del racionalismo, de acuerdo con Villela (2010), la Razón se define como la habilidad primaria o la capacidad humana de todo el proceso de adquisición, expansión y mantenimiento de los conocimientos posibles para el hombre. Dentro de este campo la tesis central es que el "Real o la realidad", es racional y la razón o la capacidad de razonar hace posible comprender la realidad y conocer la verdad sobre la naturaleza de las cosas. Por otra parte, la Racionalización, está en un campo fuera del individuo, en referencia a las construcciones históricas, colectivas y materiales, o sea, aspectos objetivos y concretos de la sociedad. La Racionalización, en general, apoya la tesis de que la razón juega un papel central en la organización material de la vida humana, dando una coherencia lógica o racional a los procesos. De acuerdo con la Escuela de Frankfurt es la justificación de la explotación y la dominación de unos sobre otros, como el único medio para el progreso social y el suceder del desarrollo³⁷.

La racionalización de la sociedad, a la que nos referimos, por lo tanto, esta relaciona con la organización física de la vida humana, de manera ajena al individuo, y que se impone de manera coercitiva, llevándolos a ordenar su forma de vida en torno a una realidad dada, construida colectivamente, es decir, el

³⁷ Esta tesis es defendida en la Escuela de Frankfurt, especialmente por Horkheimer, Adorno y Marcuse, que hacen referencia a una nueva forma de analizar la realidad, basados en las formas de explotación y dominación de los individuos, propias del capitalismo avanzado. Esto se expone en las obras, tanto en la Crítica de la Razón instrumental (1944) como en la Dialéctica de la Ilustración (1947), que fueron publicado conjuntamente por Horkheimer y Adorno. Marcuse añade en su libro Eros y Civilización (1953), el Concepto de la explotación como causa última de la dominación. Para él se institucionalizó dominación del hombre por el hombre con la división del Trabajo. Habermas en su Teoría de la comunicación Acción (1981), considera que el sistema capitalista promueve la idea de que el consumo asegura la felicidad y Lejos de cuestionar estas ideas, la Ciencia y la Tecnología contribuyen al enmascarar su dominación y la explotación de los seres humanos.

actuar de manera racional con el fin determinado en el modo de operación de todas las esferas públicas.

En la base del debate epistemológico de la fuente del conocimiento, nos encontramos con dos grandes escuelas de pensamiento, el racionalismo y el empirismo. Estas dos corrientes de pensamiento occidental dieron la referencia a la ciencia en el inicio de la modernidad. Rene Descartes (1596-1650) es el primer gran representante del racionalismo desarrollado con más énfasis en la Europa occidental. El racionalismo sostiene que la obtención de conocimiento científico se produce a través de las ideas innatas, pensamientos que existirían en el hombre desde sus orígenes que se vuelven capaces de intuir las otras cosas en el mundo. Tiene su origen en el "*innatismo*" de Platón, para quien el hombre no conoce la "*realidad*" sólo conocen la "*idea*" de lo que es real. Es decir, nada existe fuera del pensamiento, que es gobernado por los principios universales., necesarios e inmutables, válidos para todos los hombres en todos los tiempos y lugares (Chauí, 2007 p.101).

Para los racionalistas, todo lo que habita en la mente humana, además de razonamiento lógico, es irreal. Por ejemplo, emociones y sentimientos, que se mantendrían como sensaciones primitivas, presente en los individuos con poca cultura. No era lo que pensaba el matemático francés Blaise Pascal, para quien, la racionalidad cartesiana se ocupa del conocimiento de manera extremadamente "*frío*". Entre sus frases célebres, encontramos: "*el corazón tiene razones que la propia razón desconoce*", presente en su libro "*Pensées*", publicado en 1670. Otro posicionamiento sobre el racionalismo y, tal vez con mayor énfasis, fue de Jean Jacques Rousseau, que se opuso abiertamente a los racionalistas del siglo XVII. Rousseau nos presenta una de las primeras críticas del racionalismo. Según él, la razón y sus productos no han hecho un mejor hombre. Su crítica del racionalismo es aguda y profética. Para él, muchas cosas que se llaman "*progreso*" son más "*contratiempos*", porque, en lugar de hacer al hombre completo y feliz, este es llevado a un mundo de vicios y conflictos. Sin embargo, el racionalismo se ha consolidado y con diferentes matices que permean los Sistemas Filosóficos (Villela, 2010). Hay que tener en cuenta los aspectos objetivos y subjetivos que implican el mecanismo de la razón.

Descartes señala con su metafísica, para el hecho de que el hombre, de manera autónoma y solitaria, cuestiona de manera insistente acerca de los fundamentos últimos de su existencia. Él estaba tan convencido sobre la capacidad de razonamiento que lo utilizó para verificar la veracidad de su propia existencia, través en su famosa frase, "*pienso, luego existo*", contenida en su célebre obra "*Discurso del método*" publicada en 1637. Esta obra inaugura el pensamiento moderno y promueve la ruptura con el mundo medieval, fomentando la actitud de investigación libre, en contraposición a la corriente de pensamiento conocida como escolasticismo imperante ate ese momento. Esta obra es una autobiografía, en la que Descartes pone en duda todo el conocimiento aprendido en su tiempo. Asimismo, se propone un nuevo método

para llegar a un conocimiento seguro. En su discurso, Descartes desarrolla algunas reglas para obtener el conocimiento seguro:

- ✓ *Regla de la evidencia: consiste en no admitir nada como verdadero si no se reconocen claramente como tal, a menos que se impone como evidente, tan clara y distinta, sin que sea posible la duda;*
- ✓ *Regla análisis. Consiste en dividir cada una de las dificultades en tantas cuotas tantas como sea posible para reducir la complejidad del problema en sus componentes simplificados;*
- ✓ *Regla de la síntesis: consiste en concluir, en orden, los pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de ser conocidos, para alcanzar hasta los más complejos*
- ✓ *Regla desglose: enumeraciones es hacer que el más preciso se omitió posible punto para asegurarse nada (Descartes, 1637)³⁸.*

Gracias a esta técnica racional que actúa de forma independiente, Descartes busca la autonomía de la razón, liberándola de las amarras de la religión católica. Con esto, ha proporcionado a las ciencias emergentes, una norma epistemológica a seguir. En síntesis, Descartes presenta los datos de los sentidos, (fuente de error) al yugo de la razón humana (fuente de la verdad). Para entender mejor lo que es, y para comprender el funcionamiento del método.

- ✓ *Ideas adventicias: representaciones se derivan de los sentidos (Advén = viene de fuera). Estos son la fuente de los errores de juicio, ya que se hace un juicio sobre las cosas, sino de la forma de entender las cosas. Por lo tanto, los juicios que se basan en esas ideas, según Descartes, son fuentes de error, que nos dice lo que parece y lo que no lo es;*
- ✓ *Ideas ficticias: la ficción es el nombre de lo que no está allí. Esto significa que nuestra imaginación pueda de las ideas adventicias, formular cosas que no tienen correspondencia con la realidad. Nunca nos instruyen acerca de algo;*
- ✓ *Ideas innatas: son principios simples de la naturaleza y solo es posible para representar el espíritu de la intuición. Son el sello distintivo del "creador" en nuestro espíritu y nos permite conocer los objetos particulares. Se deduce y demuestra sólo racionalmente (Descartes, 1637, p. 46)³⁹.*

Paralelamente al racionalismo, se desarrolla el empirismo, y con más énfasis en Inglaterra, a través de sus principales exponentes Hume y Locke. Para el empirismo, la experiencia es la base del conocimiento científico, es decir, uno adquiere sabiduría a través de la percepción externa del mundo y también el examen de la actividad de nuestra mente, que abstrae la realidad exterior y produce cambios internos. Esta tendencia se basa en tres tipos de ideas.

³⁸ Traducción de Elza Moreira Marcelina, Brasilia: UnB e Ática, 1989

³⁹ Ídem

a) *Las ideas del mundo exterior, formada por la captura de la realidad fuera de nosotros mismos y de manera interna;*

b) *Las ideas creadas por la imaginación, fruto del proceso creativo de nuestra mente;*

c) *Las ideas innatas que nacen con el "sujeto", otorgado por Dios como un don, y que son la base de la razón.*

Tanto el empirismo inglés, como el racionalismo francés, aportaran gran contribución al pensamiento de la modernidad para crear una nueva forma de hacer ciencia y un acalorado debate sobre el conocimiento. Esto se puede observar en la crítica escéptica de David Hume (1711 - 1776), en un intento de hacer una síntesis entre el empirismo y el racionalismo. La crítica de Hume aporta valiosas contribuciones a la consolidación de la modernidad. En su obra "*Investigación sobre el entendimiento humano*" (1999), Hume expone los errores cometidos tanto por el racionalismo cuanto por el empirismo, través de una discusión sobre el origen de las ideas. Sin embargo, demuestra un vínculo evidente con la corriente empirista, afirmando que todo conocimiento proviene de la experiencia (Hume 1999, p. 35-36).

Al tiempo que subraya el choque entre estas dos corrientes de pensamiento, Emmanuel Kant (1724-1804) afirma que todo conocimiento comienza en la experiencia, sin embargo, añade que esto no implica necesariamente que todo conocimiento provenga de la experiencia sólo a ella. Él dice que no es posible llegar a la verdad, si no a través de la experiencia y la razón y, por supuesto, la trascendencia del pensamiento que él llama "*a priori sintético*". Esto le permitió evaluar las dos corrientes, llegando a la siguiente conclusión:

[...] Nuestro conocimiento es una composición de lo que recibimos a través de las impresiones y de lo que nuestra propia facultad de pensar nos proporciona en sí [...] (Kant, 1781, P. 23)⁴⁰.

Acerca del pensamiento de Descartes, Kant sostiene que los sentidos, con el que captura el objeto, puede ser engañoso, sin embargo, son ellos los que nos traen los datos necesarios para, a través del pensamiento, la formulación de conceptos sobre los objetos. Por lo tanto, si el análisis es sólo a través del pensamiento racional no se añadiría ninguna información nueva, ya que no habría apoyada el objeto, sino en el pensamiento que os ilumine (Kant, 1781)⁴¹.

Con el desarrollo del pensamiento experimental, el racionalismo tiende a convertirse de la metafísica al positivismo, como una consecuencia natural. En lugar de centrarse en el hecho concebido como un absoluto, utiliza la experiencia de manera pragmática para controlar el destino de la sociedad. El positivismo, través de su principal exponente, Augusto Comte (1798 – 1857), pasa a dominar

⁴⁰ Traducción de Valério Rohdent e Udo Baldur. São Paulo:Abril Cultural,1983.

⁴¹ Ídem

el pensamiento del siglo 19, como un método y doctrina, que tiene la experiencia como base de la construcción teórica y el desarrollo de la ciencia. Al formalizar las ideas positivistas, Comte no estaba defendiendo solamente una orientación epistemológica, sino una forma de pensar y hacer el cambio social. Según él, "*El pensamiento positivista podría garantizar la organización racional de la sociedad*," su visión está basada en tres fases de la evolución del pensamiento humano: el teológico, el metafísico y el positivo⁴². Según Comte, cada una de estas etapas fue modelado por un conjunto de ideas, valores, opiniones y "*mentalidades*", propias, distintas unas de otras. La humanidad podría avanzar a progresar en el orden, sin revolución o repentinos saltos de distancia de los disturbios, una especie de "evolucionismo conservador conferencia. Reorganización sin Dios y Rey, bajo la preponderancia exclusiva de sentimiento social, asistidos por la relación entre positivo y acción (Comte, 1854, P. 77)

Los positivistas concibieron la sociedad como un organismo con partes integradas y cohesionadas que funcionaban armoniosamente como un modelo de organización física o mecánica. El positivismo también fue llamado el organicismo y social darwinismo. Esta calificación se debe a la influencia que la investigación de Charles Darwin sobre la manera de ver la sociedad⁴³. Desde un punto de vista teórico, la sociología positivista se caracterizó por el intento de constituir su objeto de estudio, sus métodos para generar y crear sus conceptos a la luz de las ciencias naturales, con la intención de alcanzar el mismo objetivo y el mismo éxito, en las formas de control sobre los fenómenos sociales. Se caracteriza por la valoración dada a los hechos y sus relaciones, tal como figura en la experiencia objetiva y los resultados obtenidos por la ciencia.

⁴² La famosa "*ley de los tres estados*" de Auguste Comte, aparece en 1822/1824, en el Plan de los trabajos científicos necesarios para reorganizar la sociedad. En ella, Comte teorizó que el desarrollo intelectual humano había pasado por tres etapas. El primer ocurrió en la Edad Media, era la "etapa" explicaciones teológicas que se produjeron a través del mundo de los dioses y espíritus, el segundo paso, que se produjo en la época moderna, se caracteriza por la etapa metafísica de transición, en el que explicaciones estaban en términos de esencias, de las causas finales, y otras abstracciones, y, finalmente, la etapa positiva en la era contemporánea. Esta última etapa se caracteriza por una conciencia de las limitaciones del conocimiento humano, donde las explicaciones absolutas fueron abandonados debido al descubrimiento de las leyes basadas en las relaciones sensibles observables entre los fenómenos naturales. En esta etapa se pretende reorganizar la vida social para eliminar a la humanidad de la anarquía y la crisis hacia una nueva etapa de la hegemonía científica, completando la unidad entre lo temporal y lo espiritual.

⁴³ A partir de sus observaciones, expuestas en el libro "*El origen de las especies*", publicado en 1859, Darwin llegó a la conclusión de que los organismos evolucionan principalmente por la selección natural, través de un proceso biológico que permite a los organismos más aptos sobrevivir a las condiciones del medio ambiente y, por lo tanto, perpetuar su especie. Aunque Darwin haya expresado preocupación por el absurdo de afirmar que un animal era superior a otro, su teoría de la evolución fue tomada por algunos investigadores como una forma de justificación de las diferencias sociales y raciales.

Desde el punto de vista de la sociedad orgánica se concibe a sociedad como un organismo social, pasivo de la aplicación de las leyes y teorías de las ciencias biológicas. O sea, examina la sociedad como un organismo animal, atribuyéndolo las leyes que rigen el desarrollo de los organismos individuales. En consecuencia, estudia todas las partes y sus funciones, desde el punto de vista biológico y establece leyes estáticas para el organismo social, también determina las funciones de cada una de sus partes por separado. Este organismo se vuelve coherente en función de las relaciones armónicas establecidos en sus diversos órganos, que forma la base de apoyo, tanto del organismo individual como el organismo colectivo o social. De acuerdo con esta doctrina, el organismo social se divide en una serie de partes o grupos que se dedican a actividades específicas, tales como el comercio, los servicios públicos, la seguridad, la salud, etc. En este contexto social, el Estado se correspondería, por ejemplo, el sistema nervioso, los sabios en el cerebro, la clase comercial será la circulación sanguínea, los campesinos y los trabajadores de la industria a los órganos de la nutrición, el ejército, la policía y la justicia - los órganos de protección o defensa. Todos estos "*cuerpos*" se integran en el organismo social, que no puede existir en absoluto sin ellos. Al igual que en cualquier organismo individual, cada agencia tiene su propio papel social y ocupa un lugar distinto en la sociedad, y no puede ser confundido con otro. El cambio de cada grupo social opera por la multiplicación y la muerte de sus diferentes células o individuos.

En la opinión de los organistas, el desarrollo de una sociedad se produce de manera similar a los organismos individuales y se mide por el nivel de integración de los órganos de ese cuerpo, acompañado por la diferenciación de sus diversas partes. Cuanto mayor es el desarrollo del organismo, mayor es el nivel de complejidad, y al mismo tiempo, se hace una diferenciación más clara entre los diferentes órganos, a saber, todos los órganos se ajusta únicamente una función específica dentro de la dinámica social del cuerpo. De acuerdo con esta lógica, no habrá, en el cuerpo, partes sin relación, pero miembros internos ajustadas de un solo cuerpo, es decir, el organismo social. Por otra parte, muchos críticos argumentaron que la sociedad no podría ser comparada a un organismo debido a que los elementos de la sociedad, es decir, los individuos, que están separados el uno del otro, y son móviles y pueden abandonar la sociedad, de manera consientes, siguiendo sus propios sentidos. De todos modos, el uso de la analogía orgánica en sociología generó una extensa defensa del carácter natural de la sociedad. Además, los defensores del organicismo creían fervientemente que modelar la sociología en la biología era el único medio de convertirla en una ciencia.

En oposición a los teóricos organicistas aparece la teoría contractualista, que sostienen que la sociedad se mantiene mediante un contrato, es decir, un acuerdo entre los hombres, que han renunciado a parte de su libertad y eligieron un mediador de conflictos, el Estado con poder soberano y tomaría para sí la responsabilidad de garantizar la paz y la defensa de los hombres (Dallari, 2007)

La teoría contractualista aparece más claramente en la obra de Thomas Hobbes llamados "*Leviatán*", publicado en 1651. En este trabajo, Hobbes establece que, antes de la formación del Estado, el hombre vivía en un "*estado de naturaleza*", en el que la libertad no tenía límites. Según Hobbes, para disfrutar de esta libertad, el hombre fue motivado por sus instintos individualistas y, a veces, actuando de forma agresiva. Esta inseguridad predominante fue el principal elemento motivador de la organización de la vida en sociedad, a partir de la alianza establecida entre las personas, llamadas convencionalmente "*contrato social*" (Hobbes, 1651)

Todas las concepciones anteriores tienen su raíz en el proceso de racionalización y son extensiones teóricas sobre su origen y derivan las conclusiones fundamentales respecto el sentido de la existencia, funcionamiento y, sobre todo, el ordenamiento racional de la vida social.

2.4. Racionalización y sociedad

Cuando se quiere explicar el nacimiento de las sociedades modernas desde el punto de vista de la historia y la metodología, el proceso de racionalización de la vida es un fenómeno clave y sirve como un punto de referencia para la interpretación de la evolución de la sociedad occidental como resultado del establecimiento del contrato social y el desarrollo del sistema productivo y, en consecuencia, el establecimiento del sistema capitalista.

La inferencia de que las sociedades occidentales capitalistas, alojan en su interior, una tendencia hacia la racionalización en todos los ámbitos, es una idea central en la obra de Max Weber. Es, precisamente con esa premisa, que va a estructurar su análisis de las sociedades modernas y su tendencia a la creciente racionalización burocrática, sustituyendo o anulando las otras formas de dominación. A través de la dominación burocrática se reduciría la influencia de otros factores ajenos a la lógica del sistema, teniendo lugar las normas y leyes que regulan la sociedad. En este proceso de creciente racionalización burocrática de la sociedad, Weber atribuía gran importancia a la consolidación del capitalismo y, posiblemente, a su propia continuidad. De acuerdo con Weber, la historia humana es un proceso de creciente racionalización de la vida, el abandono de las concepciones tradicionales y mágicas como justificaciones para el comportamiento de los hombres y la administración social. Además de reconocer en la racionalización el avance de la civilización, Weber también advierte la pérdida de la individualidad y la libertad de identidad. Para él, el proceso constituye una irracionalidad sustantiva de la racionalización de la conducta social y una adaptación deliberada de la vida en términos de interés inmediato, es decir, la racionalización formal-instrumental, con la cual se

construye la "*jaula de hierro*"⁴⁴ con la que aprisiona el hombre, como un efecto inevitable de la evolución de la cultura occidental.

Todo el proceso de racionalización occidental manifestado en los trabajos de Weber, está concebido a través de una revisión radical de la historia evolutiva y su pensamiento se encuentra en la tradición alemana de la filosofía kantiana⁴⁵ y la escuela histórica, que ve una dicotomía entre las ciencias naturales y sociales. Weber niega el positivismo tradicional, es decir, la esencia de la analogía entre los métodos propuestos de acercamiento de la sociedad y la realidad natural. También manifiesta una cierta preocupación respecto el destino de la humanidad.

Para proporcionar una mejor comprensión de todo ese proceso, Weber (1904) desarrolla una investigación a fondo de las razones que gobiernan las acciones humanas y darse cuenta de que, aunque la racionalización siempre ha sido un rasgo de la acción humana, sin embargo, fue con la adición de la doctrina capitalista que comenzó a operar como un componente definitivo en las orientaciones de las conductas y con amplias consecuencias. Weber atribuye a la categoría de la racionalización amplitud suficiente para abarcar no sólo la ética económica, sino también otras esferas de la conducta que parecían menos racionales. El concepto de "*racionalización*" describe el proceso mediante el cual la naturaleza, la sociedad y la acción individual, están centrados en la planificación, el procedimiento técnico y la acción racional. Este concepto utiliza dos tendencias del desarrollo histórico: la primera es la tendencia de los procesos sociales en basarse en el cálculo y el conocimiento técnico para obtener el control sobre el mundo natural y social. El segundo se refiere a la tendencia de la acción humana en libertarse su dependencia en el pensamiento mágico como una forma de entender el mundo, diferente de lo inmediatamente dado en la realidad empírica. En última instancia, la racionalización se estableció como un proceso dependiente de las estrategias de acción social y el ajuste de los medios y los fines de la acción en el logro de los objetivos (Weber, 1922).

El concepto de racionalización mantiene una relación directa con sus ideas sobre el proceso general del desarrollo histórico de la sociedad. Este concepto Presenta seis características fundamentales, descritas a continuación

1. *El uso generalizado de cálculo como una estrategia racional de la acción social;*

⁴⁴ La metáfora de la "jaula de hierro", fue un concepto presentado por Max Weber, refiriéndose a racionalización de la vida social en las sociedades capitalistas occidentales, o sea lo que atrapa las personas en los sistemas basados simplemente en la eficiencia teleológica, el cálculo racional y el control. Esta expresión aparece en el capítulo II al final de la segunda parte de "La ética protestante y el espíritu del capitalismo",

⁴⁵ El pensamiento kantiano puede ser denominado de idealismo trascendental. Desenvuelven una síntesis entre el Racionalismo continental (de René Descartes y Gottfried Leibniz, donde impera la forma de raciocinio deductivo), y la tradición empírica inglesa (de David Hume, John Locke, o George Berkeley, que valora la inducción).

2. *La tensión sobre el contenido racional de la vida cotidiana;*
3. *El desarrollo inherente en el proceso de la civilización y la sociedad occidental;*
4. *La liberación de la acción social de cualquier pensamiento mágico;*
5. *El uso generalizado de razonamiento técnico y de procedimiento como una forma de control práctico y estandarización de los resultados de la vida cotidiana;*
6. *El énfasis en la orientación práctica a la realidad empírica (Weber, 1922).*

Mediante el análisis de la formación del sistema capitalista moderno, el paso de los siglos XIX y XX, Weber se dio cuenta de que las sociedades occidentales eran mucho más propensas para el éxito del sistema capitalista que otras sociedades en el mundo. Centrándose en el proceso histórico delimitado aproximadamente entre la Edad Media europea y del siglo XVIII, el autor examina las razones de la aprobación de las sociedades tradicionales en sociedades modernas, para determinar las causas del progreso en el desarrollo y el estallido de formas nuevas y avanzadas de sociedad del conocimiento, especialmente en la tecnología. Esto le llevó a identificar una característica única que explica esta situación: el desarrollo de base eminentemente racional. Este progreso racional y secular, en comparación con el mundo religioso tradicional, fue llamado por Weber “*el desencanto del mundo*”. A medida que el hombre fue liberado del yugo de la religión, a través del desencanto y el distanciamiento de lo sagrado, se acerca al mundo de la razón. Esto ocurre a través de dos momentos consecutivos: El primer se considera racionalización positiva, y la segunda, racionalización negativa, (Gerth y Mills, 1974.)

La racionalización positiva es caracterizada por una progresiva institucionalización de altos niveles de racionalidad. Hay un cambio radical en el principio organizativo de la sociedad y una realización correspondiente de la liberación potencial, mayor aprendizaje y desarrollo de la misma. Sin embargo, el progreso se desarrolla por la sucesión de etapas visto de la siguiente manera:

- a) *el surgimiento de una ética religiosa de naturaleza protestante.*
- b) *la diferenciación de esferas culturales de la acción y el valor.*
- c) *la aparición de un aparato jurídico racional y legislativo.*

La primera etapa se establece como referencia a la hipótesis de que algunas creencias religiosas llevan a la aparición de una mentalidad económica o de una forma de economía, Weber introduce la idea de que el espíritu de la vida económica moderna se establecerá a través de la aparición de la ética racional del protestantismo ascético. De esa manera él explica la primera forma de desarrollo.

En la segunda etapa es entendida por Weber como la diferenciación de las esferas culturales de la acción y el valor, se institucionalizó con el proceso de desarrollo real de desencantamiento del mundo. El avance de este último denota una progresiva ruptura con las viejas representaciones mágico-animistas y religiosas, así como la pérdida de sus poderes de encantamiento. Históricamente, esto fue percibido por el autor a partir del análisis del crecimiento de las tradicionales sociedades pre-modernas. En la medida en que creció y se convirtió cada vez más complejo, las sociedades desarrollaron una creciente especialización de las esferas de las actividades relacionadas con la política, las artes, la religión, el desarrollo intelectual, las relaciones económicas e, incluso, la toma del placer erótico. Weber sostendrá el argumento de que esta diferenciación en el curso de cada una de estas esferas se convierte en autónoma y, poco a poco, se regularán, cada una por sus propias reglas y axiomas. Este mecanismo se verá como una proliferación de las cosmovisiones culturales diferentes y en competencia, con la diferenciación de las instituciones (políticas, religiosas, económicas, etc.) y las estructuras normativas que cristalizan en torno a ella (Wr Brubaker, 1984).

La tercera etapa de la racionalización positiva, se ve en términos de la aparición de un aparato jurídico racional y legislativo, relacionado en cierta medida, al proceso de racionalización de la cultura y la ética. Weber señala que el aparato legal supone una cierta autonomía del poder de la Iglesia y la nobleza feudal, llegando a ser controlada por los propios órganos judiciales, los cuales, poco a poco adquieren autonomía. Con el avance progresivo de una lógica racional, la tradición, la lógica, la costumbre y la religión son abandonadas en favor de los nuevos principios formales, los cuales garantizan una mayor coherencia interna y una racionalización en los principios universales guiados al desarrollo histórico.

El otro momento de la racionalización, donde se encuentra la metáfora de la "*jaula de hierro*", revela el lado negativo del proceso de racionalización, que, irónicamente, presenta la irracionalidad de la racionalidad, la cual promueve la clausura del hombre, por la misma fuerza que lo liberó (Weber, 1964). Esto se puede entender de la siguiente manera: cuando se llevó a cabo el ascetismo de los monasterios y se transfieren a la vida profesional, va a influir en la moralidad secular, lo hizo contribuyendo poderosamente a la formación de un orden económico y técnico vinculado a la producción en serie a través de la máquina, que determina el estilo de la vida de todo individuo nacido de este sistema, de una manera violenta. En las palabras de Weber (2008: p.99). "*El destino haría que el manto se convirtiera en una jaula de hierro*". Dijo que el proceso de racionalización, a pesar de que trajo consecuencias muy positivas para la sociedad, como el florecimiento de las actividades racionales en las esferas de la vida y la liberación del hombre del poder del encanto, este fue revelado simultáneamente, como un proceso inverso. Es decir, el proceso de racionalización, que en sus inicios se centró en la expansión de la cultura y la personalidad, en la medida en que se expande y encuentra las esferas del Estado y la economía, se da vuelta y empieza a ser impulsado por los

imperativos funcionales de este último, conduciendo el hombre a un verdadero proceso de extinción espiritual, intelectual y moral. Este es el mecanismo que hará a Weber entender el lado negativo de la racionalidad, como la disolución de las motivaciones culturales, religiosas y éticas originales en el utilitarismo puro. Es esta fuerza irracional, derivada de la expansión desenfrenada de la racionalidad formal, que se constituye como la principal fuerza para la liberación del hombre, ahora se caracteriza como una prisión. En ese sentido se dará cuenta de que la razón humana resulta ser un prisionero en la jaula de hierro que ha creado (Weber, 2008).

El desarrollo de las relaciones sociales subyace un proceso de burocratización de las relaciones sociales. En los “*Ensayos de Sociología*”, publicada por primera vez en 1882, Weber anunció ese proceso de burocratización y racionalización de la sociedad moderna, través de un conjunto de relaciones e instituciones sociales y a necesidad de especialización de las actividades humanas. El Entendimiento de Weber sobre la burocracia, y sus efectos en los estratos sociales y políticos, difiere a la percibida por el sentido común. Para él, la burocracia era el ejemplo más exitoso de la historia de la administración pública, que se caracteriza por la eficiencia y rapidez en la gestión de los asuntos públicos. La burocracia es la acción de gobierno más eficiente y eficaz del cuerpo. Según el autor, la forma más racional de dominación.

Al analizar los escritos de Weber, Habermas (2000), comenta que la burocracia es parte de un proceso más amplio de racionalización que la modernidad occidental ha anunciado a través de la instrumentalización técnica con el fin de lograr ciertos fines o valores. También fue anunciado como un instrumento de poder que se inserta en el proceso administrativo de las distintas instituciones como un tipo de dominación que se estructura en principios cuyos reglamentos, normas y acciones humanas se distribuyen como funciones oficiales, es decir, como deberes oficiales. Esta dominación en la visión de Weber posee la siguiente característica:

La dominación burocrática significa socialmente: (1) la tendencia de nivelación a través de la posibilidad de contratar a más profesionales calificados. (2) Tendencia a plutocratização que justifican un entrenamiento más largo (que dura tanto como sea posible - a menudo hasta el final de treinta). (3) El dominio de la "impersonalidad formalista 'sine ira et studio, sin odio y sin pasión, es decir, sin" amor "sin" entusiasmo ", sujeto únicamente a la presión del deber estricto. Sin consideración de personas formalismo igual para todos, es decir, para todos los interesados que están en la misma situación de hecho. Por lo tanto, no conduce sin oficio el empleado ideal. (Weber 1920:179-180).

Con la aparición del Estado moderno y la economía privada, la burocracia encuentra un terreno fértil para su desarrollo. Así, el complejo modo de vida de las sociedades occidentales requeriría un estado organizado y burocratizado,

donde la creciente racionalización se convertiría en un instrumento de poder, basado en la creencia de que los hombres dominan la sociedad y los demás hombres, mediante la intelectualización progresiva y el desarrollo de técnicas. Por lo tanto, la burocracia, es parte de un proceso histórico de racionalización más amplio, lo que significa la presencia en la modernidad occidental, una actitud de "instrumentalización técnica" con el fin de alcanzar ciertos fines o valores.

Es el ejercicio más racional de dominación, ya que, a través de él, se consigue de una manera técnica, el máximo rendimiento a causa de la precisión, continuidad, disciplina, rigor y fiabilidad, resistencia y capacidad de ampliación de los servicios, con una aplicabilidad formalmente universal a todos los tipos de tareas [...] Toda nuestra vida cotidiana está incrustado en este marco (...) (Weber, 1922, p. 145).

Aunque no existe un trabajo específico de Weber dedicado a esta temática, es posible encontrar a lo largo de su obra, varios fragmentos que constatan su preocupación por la cuestión de la racionalidad técnica, sobre todo en el segundo capítulo de Economía y Sociedad, en el que sitúa Técnica, no sólo en el contexto de la economía, sino en cualquier ámbito de la actividad humana.

La técnica en este sentido es, por lo tanto, en cada acción: técnica de la oración, la técnica de la ascesis, la técnica del pensamiento y la investigación, la técnica mnemotécnica, la educación técnica, la técnica o la dominación política hierocrática, administrativa técnica erótica técnica, técnica, música militar técnica (de un virtuoso, por ejemplo), la técnica o un pintor escultor, técnica jurídica (Weber, 1922, p. 38).

Como se ha señalado, Weber combina la técnica en diversos ámbitos de la sociedad, como elemento común de la sociedad y no necesariamente de la sociedad moderna, es decir, en su pensamiento, técnica no debe confundirse con la "tecnología", es decir, con los instrumentos, objetos, artefactos y máquinas. Su reflexión aborda el concepto de la técnica al ámbito de aplicación de lo instrumental que, junto con el concepto de la burocracia conduce a tecnocratización que, sin duda, se asocia con la racionalidad técnica de la sociedad moderna emergente. Ese proceso, según Weber, se basa en tres elementos fundamentales. El primer fue el uso de nuevas materias primas, tales como el uso del carbón y el hierro. En segundo lugar, la mecanización del proceso de producción a través de la introducción de la máquina de vapor. Por último, la asociación entre el conocimiento y el proceso de producción. Este último se incluye como un elemento de suma importancia para el desarrollo del proceso de producción, ya que exalta el "conocimiento especializado" y establece el propósito de aumentar la producción a través de la racionalización de las técnicas de producción. Esto se va a convertir en elemento central de la sociedad moderna e va a involucrar todo en conjunto de la sociedad en

proyectándola a una configuración social tecnocrática, que pasa a caracterizar a la sociedad emergente.

El mundo así concebido se convierte en un mecanismo causal y racionalmente controlable a través de la burocracia. Este proceso despersonaliza al individuo y se somete a la lógica económica, determinado por la técnica y la producción en masa. En este escenario, la conducta del individuo moderno empieza a ser guiada por una racionalidad regida por el principio de la utilidad y la productividad. Este culto de la razón y de la productividad se hace posible, por un lado, a través de la dedicación constante en la búsqueda de nuevas formas de recursos de procesamiento y la acumulación de capital y, por otro lado, por la manifiesta valorización de todo el proceso a través del consumismo irracional. Como resultado de esta racionalidad instrumental, es decir, el aumento de las fuerzas productivas, el desarrollo de una capacidad de organización técnica y habilidades de la fuerza laboral, la sociedad entra en un proceso de sumisión a dicha racionalidad y, en consecuencia, el individuo pierde el sentido de su propia vida.

Viendo, pues, abandonado a su propia racionalidad finalista, sumiso a un aparato burocrático que dicta las normas racionales que impiden su libertad, el individuo se reduce a un mero ejecutor de las tareas en el interior de la estructura organizativa. Este razonamiento lo comparte Lucien Goldmann, para quien:

A vida econômica assume o aspecto do egoísmo racional do homo economicus, da busca exclusiva do máximo de lucros, sem qualquer preocupação pelos problemas da relação humana com outrem e, sobretudo sem qualquer consideração pelo todo. Nessa perspectiva os outros homens tornar-se-ão, para o vendedor e o comprador, objetos semelhantes aos outros objetos, simples meios que lhes permite a realização de seus interesses e cuja qualidade humana única e importante será a capacidade para concluir contrato e engendrar as obrigações constrangedoras (Goldmann, 1967, p178).

Como podemos ver, los conceptos de racionalidad y racionalización permitieron a Weber demostrar la importancia de estas ideas en la determinación de las acciones humanas y la forma en que el proceso evolutivo del occidente cambió no sólo la organización social, sino que le dio un nuevo rumbo a la sociedad. La racionalización de la vida social llevó al desencantamiento del mundo y la "instrumentalización" de las acciones a través de una idolatría pragmática del real concreto y, sobre todo, se ha cambiado el estatus de las personas de individuos para el estatus de masa o consumidores. Esta discusión está en línea con la expansión capitalista que requiere técnicas de gestión y mecanismos de trabajo colectivo en organizaciones más grandes y complejas, con el fin de controlar las acciones de los individuos en un entorno productivo más eficiente y eficaz, adoptando su conducta de elementos intencionalmente racional, (Spencer & Barros, 1993)

Aunque la cuestión de la racionalización y el proceso de desarrollo existente en las sociedades modernas sea un tema que se trata más específicamente en Max Weber, varios otros pensadores contemporáneos, sobre todo los que están vinculados a la Escuela de Frankfurt, discuten el tema movido por los intensos cambios del mundo contemporáneo. De hecho, el tema de la racionalización, aparece en la segunda fase de la Escuela de Frankfurt través dos obras principales: "*Dialéctica de la Ilustración*"⁴⁶, publicado en 1944 escrita por Adorno y Horkheimer, y "*Minima Moralia*"⁴⁷, publicado por Adorno en 1951. Estas obras tejen una importante crítica de la civilización occidental y establecen un paradigma para el análisis de la conciencia burguesa, presentando temas que dominaran el pensamiento social en aquellos tiempos como: la racionalidad instrumental, en la civilización occidental, procedentes de la fusión de la dominación y la racionalidad tecnológica. En general Adorno y Horkheimer expone el iluminismo como una esperanza frustrada de la humanidad porque promueve una divinización de la razón, o sea, la edificación de los procesos racionales, provenientes de la burguesía capitalista, que establece su dominio a través de la razón. Para estos pensadores la razón fue culturizada como la solución definitiva a todos los problemas de legitimación a través del positivismo del siglo diecinueve. La frustración proviene de la esperanza que se deposita en el importante legado dejado por los pensadores y, en general, todos los que confiaran en la razón humana, entre ellos: Voltaire, Diderot, Hegel y Kant, en particular. O sea, las luces de la razón serían suficientes para poner fin a todas las enfermedades de la humanidad posibilitando al hombre llegar a su plenitud. Por ello, la forma en que se presentaba, el iluminismo liberaría a la humanidad del miedo y de una conducta basada en el misticismo y tornaría los hombres dueños de su destino, estableciendo su poder mediante la ciencia y la tecnología. En realidad, lo que ocurrió fue que, al deshacerse de un tipo de opresión, la humanidad adquiere otro través de la racionalización. Este hecho provocó algunas reflexiones, por ejemplo, cómo es posible que después de todo este legado, la humanidad llegue a nuevas formas de opresión y barbarie dando un carácter, aparentemente, contradictorio en la civilización moderna. La base de esta reflexión está en racionalidad instrumental que oculta la opresión y la barbarie en su interior como una contradicción de la racionalidad moderna. Ejemplo de eso es el fascismo en el campo capitalista y el "*estalinismo*" en el campo socialista, denunciando el carácter esencialmente dominante.

⁴⁶ *Dialéctica de la Ilustración*, publicada en 1944, fue escrita a través de conversaciones entre Adorno y Horkheimer, donde expresan el desencanto sobre el marxismo y la razón iluminista, también, denuncia la forma en que la sociedad occidental había destruido su potencial de emancipación, mostrando la manipulación de la conciencia de las masas mediante la creación de una industria Cultural, que tornaba aún más difícil, el pensamiento crítico.

⁴⁷ *Minima Moralia*, publicado en 1951 - Esta obra fue escrita en forma de aforismo, muy influido por Nietzsche. En ella, Adorno escribe acerca de una nueva sociedad que calificó de "total de la Sociedad de la administración" o "La sociedad administrada". Una sociedad donde el viejo liberalismo ya no era válido, es decir, los ideales de la libertad individual se han perdido en una sociedad de masas.

El oscuro impulso al que la racionalización era desde el principio más afín que la razón se apodera por completo de ellos. La isla de racionalidad es anegada, y los desesperados aparecen ya solo como los defensores de la verdad, como los renovadores de la tierra, que deben reformar hasta el último rincón de la misma. Todo lo que vive se convierte en material de su monstruoso deber, al que no perjudica ya ninguna inclinación. La acción se convierte efectivamente en autónoma fin en sí, y encubre su propia carencia de finalidad. El antisemitismo exhorta siempre a culminar el trabajo. Entre antisemitismo y totalidad ha existido desde el principio la más íntima relación. La ceguera alcanza a todo, porque no comprende nada (Horkheimer y Adorno, 1947, P. 187)⁴⁸.

La Ilustración de acuerdo con Adorno y Horkheimer tiene un carácter de instrumentalización de las relaciones humanas y se comporta como dictador de esas relaciones. Esta misma explicación se convierte en lo que Weber llamó el desencantamiento del mundo, es decir, un tipo de operación de desmitificación a través de un proceso de racionalización que abarca todos los sectores de la vida social: economía, política, cultura, etc. La razón de la Ilustración se inicia cuando el espíritu se separa de la naturaleza para dominarla.

Lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es la forma de utilizarla para dominarla por completo a ella y a los hombres. Nada más importa. Sin tener en cuenta a sí mismo, la Ilustración, eliminó el último vestigio de su propia conciencia. [...] El precio que los hombres pagan por el aumento de su poder es la alienación de aquello sobre lo cual ejerce el poder (Adorno/Horkheimer, 1947, p. 20)⁴⁹.

La "Ilustración" para estos autores se convirtió en totalitaria, redujo a la técnica como un medio para obtener ganancias. También adquiere un aspecto represivo de la sociedad, el desarrollo de un proceso de auto-alienación, que fue llamado por Adorno como: "progreso regresivo"⁵⁰, revelando una contradicción de la civilización moderna. Para los pensadores de la Escuela de Frankfurt, la racionalización, se convirtió en un mecanismo totalitario y dictatorial, impulsado por factores económicos y apoyados en la ideología técnica de manera institucionalizada. El problema ya no se caracteriza por la suficiencia o insuficiencia de la razón, sino por la "irracionalidad de la racionalización". Estos pensamientos comparten Weber, Adorno y Horkheimer, y comparten la convicción a cerca de la inexorabilidad del dominio de la racionalidad instrumental, contra el cual no habría posibilidades efectivas de escape.

⁴⁸ Traducción de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

⁴⁹ Ídem

⁵⁰ En la obra *Mínima Moralía*, Adorno hace uso de expresión "progreso regresivo" para no mostrar la naturaleza paradójica de la civilización moderna.

Habermas, también pensador de la Escuela de Frankfurt, sin embargo, rechaza esta interpretación y su objetivo es restaurar el marco de evaluación de la racionalidad moderna, sobre la base de una acción comunicativa que se mantiene independiente de la racionalidad de los sistemas sociales. Habermas cree que el principal problema de la modernidad sería la expansión de la racionalidad técnica sobre la racionalidad comunicativa y aboga por una "pureza" de la razón por la que se había perdido, según los análisis de Weber. La intención se recuperaría el marco de los valores occidentales modernos, haciéndolos efectivamente válidos para todos los rincones del mundo. Por lo tanto, Habermas presenta un proyecto normativo claro para las sociedades modernas basadas en los valores occidentales, según él, duramente conseguidos. A pesar de la influencia significativa heredado de Max Weber, sus reflexiones sobre la modernidad ponen de relieve la modernización como un proceso de racionalización que conduce la desintegración del universo social tradicional y la formación de subsistemas de administración especializados que se destacan en la sociedad de manera positiva. En su perspectiva el proceso de modernización social pasó a predominar en las sociedades industriales contemporáneas y la racionalidad formal es definida por la organización de los medios para alcanzar determinados fines o por la elección de alternativas estratégicas con el fin de alcanzar los objetivos. Esta racionalización se caracteriza por una creciente expansión de las esferas sociales que están sujetas a los criterios técnicos en la toma de decisión, es decir, los criterios de adecuación de los recursos y la organización para ciertos propósitos (Habermas 1987b).

La crítica del positivismo científico y filosófico, llevado a cabo por Habermas, es inseparable de su lucha contra el objetivismo tecnocrático. El positivismo y el tecnicismo significan para él, las dos caras de una misma e ilusoria moneda ideológica. Sin embargo, el pensamiento de Habermas (1987b), no refleja una oposición implacable a la racionalidad formal y la tecnología en sí mismos, pero está radicalmente en contra de la universalización únicamente de la ciencia y la tecnología, es decir, contra la penetración de la racionalidad científica, en las esferas de decisión social. Desde este punto de vista, trata de analizar lo que él llama "*el proceso de racionalización de la sociedad moderna*", un potencial para la emancipación humana. Hace hincapié en la necesidad de completar este proyecto sin renunciar a lo que se ha logrado, en términos de conocimiento. Teniendo en cuenta esta perspectiva, la teoría de Habermas se basa en el concepto de la coexistencia de dos formas distintas de racionalidad: a) La actividad racional en relación a su fin, orientada hacia el éxito instrumental o estratégico y corresponde a la reproducción material con experiencia en la vida, garantizado por los sistemas funcionales y las organizaciones estatales, y b) la actividad racional de la comunicación, que es coordinado por cálculos egocéntricos del éxito sino por la necesidad de comprensión mutua de los individuos, lo que corresponde a la reproducción simbólica del mundo y la vida, basada en el entendimiento mutuo y el consenso a través de medios lingüísticos,

como los producidos en el país y en la esfera pública, como es el caso de la educación (Habermas, 1987a).

Perteneciente a la misma escuela de pensamiento, Walter Benjamin, nos presenta una visión extremadamente pesimista a cerca de la historia humana. En su obra "*Tesis Sobre la Filosofía de la Historia*", publicado en 1940, presenta la historia como un completo desastre y no como una dialéctica necesariamente encaminada a un cumplimiento final de plenitud en todos los aspectos sociales, pero si el fracaso de la razón humana. Esta publicación constituye una formidable crítica a la dialéctica hegeliana⁵¹ y la dialéctica marxista⁵². Para él no hay racionalidad en los hechos históricos y que ellos no responden a una necesidad interna dialéctica, inmanente, racional sucesiva. De acuerdo con él no hay un encadenamiento histórico de las categorías hegeliana, lo que hay es un paisaje de ruinas. Esto lo demuestra de dos maneras en sus tesis: La primera en línea con la teoría crítica que se opone al pensamiento positivista dominante en el concepto de la historia moderna; El segundo es respecto al carácter se opone a la Ilustración de la Escuela de Frankfurt. Eso es al parecer una visión "*mesianica*", pero no idealista. Desde el punto de vista de la Ilustración estas vías son aparentemente contradictorias, sin embargo, lo que está detrás de esto es el intento de romper radicalmente con lo que, de acuerdo con Benjamin (1940), es el motor que garantiza el carácter afirmativo de la Ilustración, es decir, la ilusión de omnipotencia del enfoque positivo de la historia, que parece ser indiscutible e irrefutable. Su estrategia representa un rechazo teórico a seguir la corriente positivista de progreso histórico. Por esta razón se opta por situarse en el borde de este flujo, es decir, todo lo que pone en tela de juicio la racionalización totalizante. Toda su obra está marcada por el contexto mismo del período en que vivió. Sus escritos muestran una obsesión por entender en profundidad su momento histórico, que está delimitado entre el final del siglo XIX y principios del XX y se caracterizó por grandes avances científicos, una frenética industrialización y, sobre todo una marcada influencia del progreso en la vida cotidiana. Resulta interesante ver cómo Benjamín interpreta los cambios que se producen durante este período y en qué medida el proceso de racionalización de la sociedad se centra en sus escritos. En estos se nota una marcada convergencia a cerca de las teorías de Max Weber, sobre el proceso de "*racionalización de la existencia*" y el concepto de "*desencantamiento del mundo*". Como Weber, no se plantea como un mero observador del "*desencanto*", se propone a determinar las transformaciones que implican la producción, medios técnicos, de acuerdo a la realidad industrial. La "*reproducibilidad*" en su pensamiento, ha contribuido al proceso de desencanto del mundo, sobre todo en la obra de arte. En su ensayo "*La obra de arte en la*

⁵¹ La dialéctica hegeliana tiene tres momentos: tesis, antítesis y síntesis. Parte de la premisa de que todo está en flujo permanente, como un proceso evolutivo que se repite a sí mismo: cada síntesis se transforma en la tesis de un nuevo movimiento dialéctico.

⁵² En la dialéctica marxista, la burguesía sería la tesis y el proletariado, su antítesis. La síntesis sería la superación de la sociedad de clases por una sin clases, el comunismo.

época de su reproductibilidad técnica", presenta lo que sería el resultado del desencanto del mundo a través del progreso y la acción sobre la obra de arte. De acuerdo con Benjamín, con la posibilidad de la reproducción de obras de arte a gran escala, a pesar de acercar la obra al público en general, provoca, de acuerdo con él, la destrucción de la "*aura*" que acompañan a cada obra de arte, notada a través de una exposición individual (Benjamin, 1940)

Un pensamiento un poco distinto de los que se presentan por los pensadores de la escuela de Frankfurt, veremos en Michel Foucault, que sugiere que lo más importante son los procesos de racionalidades e no la racionalización en su conjunto como se presenta en Weber. Aunque las discrepancias entre ambos pensadores son importantes, estas diferencias no se oponen a una aproximación, ya que ambos nutren las preocupaciones con la historia y comparten cuestiones teóricas que, en varios niveles, convergen. Para ambos autores, el advenimiento de la modernidad y los fenómenos relacionados, constituían objetos reflexiones fructífero teniendo en cuenta sus efectos en la práctica humana en la sociedad, así como la dimensión subjetiva involucrado en esto. Acercamiento entre estos pensadores también se nota con respecto a las opciones metodológicas asumidas por ellos. En este sentido, podemos ver que, aunque el término "*racionalización*" se considera un elemento clave en la sociología de Weber, en Foucault, de acuerdo con Dean (1994, p. 58a), este término sólo puede tener un uso limitado, es decir, para comprender los diversos procesos por los cuales las formas particulares de conocimiento están conectadas en regímenes o sistemas organizados de prácticas sociales heterogéneos. Sostiene que Foucault utiliza el término de manera específica, es decir, la relación entre las formas de racionalidad y prácticas a los que están vinculados. Sobre el término racionalidad, Foucault entiende un conjunto de requisitos calculados y de manera razonable en que las instituciones organizan y distribuyen los espacios y regulan el comportamiento. Para Foucault, racionalidades son fragmentos de la realidad que inducen efectos por los cuales los hombres se gobiernan y conducen a sí mismos ya los demás. En este sentido, lo más importante son los procesos de racionalidades y para entenderlos, trata de descomponer el concepto de racionalización en procesos específicos y localizados, Para Foucault el problema fundamental es investigar el tipo de racionalidad empleada en la práctica, evitando de este modo considerar la racionalización de la sociedad o de la cultura como un todo, sino analizar este proceso en varias áreas, cada uno enraizado en una experiencia fundamental: la locura , la enfermedad, la muerte, el crimen, la sexualidad, etc. (Foucault, 2013).

Siguiendo la línea de la negación de racionalización totalizadora, nos encontramos ante el pensamiento del sociólogo alemán Norbert Elias (1897), para quien la civilización no es el producto de una racionalización de la raza humana, o incluso el resultado de una planificación a largo plazo. En su concepción, el proceso de civilización es un cambio a largo plazo en el comportamiento humano y los sentimientos hacia una dirección muy específica. Sin embargo, reconoce que las personas aisladas en el pasado no tenían intención de este cambio, ni producir esta civilización gradualmente a través de

medidas consciente, racional y deliberada. Elías se pregunta cómo es posible que la racionalización gradual pudiera basarse en un comportamiento racional previsto que preexistiese desde hace varios siglos. En su obra *El proceso de civilización* de (1897 - 1990), él intenta analizar estos temas y los motivos de los cambios en la sociedad. Se inicia con la formación del Estado moderno y su influencia en la civilización, para llegar a la conclusión de que no hay ninguna intención deliberada de cada sujeto que produce la civilización, pero son estos mismos actos singulares de esas personas que, en conjunto, hacen producir civilización universal.

2.5. El papel del conocimiento en la racionalización de las sociedades

La educación propuesta en la actualidad resulta del proceso de modernización de la humanidad. Pero es innegable que, en las civilizaciones antiguas como la civilización griega, ya practicaban procesos educativos formales, a través de los Liceos. También los sumerios, persas, chinos y el Egipto antiguo. En estas civilizaciones, en cierta medida, ya practicaban procesos educativos de forma controlada, pero con propósitos bastante distintos de la educación moderna, asociada al capitalismo. Esta educación es entendida aquí como la racionalización progresiva de las habilidades interactuáis y prácticas, utilizadas para mantener la organización social engendrada por la modernidad y, sobre todo, por el modelo económico adoptado, lo cual, está en constante reestructuración para cumplir los requisitos establecidos para su funcionamiento. De esta vez el proceso de reestructuración se hace en mayor escala y produce una ruptura más radical en el modelo adoptado hasta ahora, dando lugar a una revisión de los procedimientos que incluyen la enseñanza, el aprendizaje y, sobre todo, sus relaciones con el mercado.

Mediante el análisis de la modernización que se respira en la sociedad, Weber define las características principales de este proceso, es decir, el creciente énfasis en los conocimientos técnicos y científicos, las estructuras formales de autoridad, la regulación, la profesionalización, el énfasis en el mérito como medio de promoción social y la legitimación de la autoridad. Se refiere a lo que él llama el "desencanto" y desmitificación de la realidad. Esta desmitificación significa que la sociedad poco a poco pasa de la esfera de los mitos, los dogmas, los héroes y las inspiraciones divinas, a la esfera de la razón, la ciencia, y sobre todo por el conocimiento.

Los análisis de Weber sobre el papel del conocimiento científico en el mundo moderno se encuentran en la famosa conferencia "*La ciencia como vocación*". En esta conferencia Weber compara la situación de la universidad alemana con la realidad de los Estados Unidos y advirtió a sus oyentes que en el futuro habría un proceso de americanización de los procesos universitarios y, que éstos, serían similares a los procesos de las empresas estatales (Weber, 1917).

Teniendo la ciencia como elemento propulsor, el proceso de racionalización, va a involucra, definitivamente, el sistema educativo. En "*Ensayos de Sociología*"

Weber cita el caso de los institutos de investigación de las universidades, que, según él, es causada por la "*creciente demanda de medios materiales de control*", ya que los laboratorios, con la concentración de su material en el Jefe del Instituto, están promoviendo la separación de los investigadores y profesores de sus medios de producción. Por lo tanto, hay un proceso de racionalización de la educación y la formación y esto reforzará la necesidad del sistema de exámenes y los diplomas educativos.

Las instituciones educativas del continente europeo, en especial la instrucción superior - universidades y escuelas técnicas, escuelas comerciales, gimnasios y otros institutos - están dominados e influenciados por la necesidad de tipo de "educación" que produce un sistema de "exámenes especiales y conocimientos que es indispensable cada vez más a la burocracia moderna (Weber, 1922: 277).

La burocracia moderna, desde su máximo desarrollo pone primero el sistema de exámenes racionales, especializados. Este proceso de burocratización trae consigo la demanda de personal técnico y funcionarios, todos especializados, también la generalización del sistema de exámenes por todo el mundo. Esto se ve reforzado por el estímulo de prestigio social de los títulos educativos, ganado a través del sistema de exámenes. De acuerdo con Weber, esto produce también un "*estrato privilegiado*", que se origina por la obtención de títulos académicos:

Las instituciones educativas del continente europeo, especialmente las de la educación superior - universidades, academias y escuelas técnicas comerciales, gimnasios y otras escuelas secundarias - están dominadas e influidas por la necesidad de un tipo de "educación" que produce un sistema de exámenes especiales y la especialización que es cada vez más indispensable para la burocracia moderna (Weber, 1922: 277).

El desarrollo de un título universitario, escuelas de comercio e ingeniería, y el clamor universal por la creación de certificados de estudios en todos los campos conduce a la formación de un "estrato privilegiado en las oficinas y departamentos. Dichos certificados apoyan las reivindicaciones de los titulares, con los inter-matrimonios familias notables (...), las pretensiones de ser admitido en los círculos que siguen "código de honor" reclamaciones de indemnización "respetable" en lugar de la remuneración por el trabajo realizado, las demandas de progreso y de pensiones garantizados en la vejez y, por encima de todo, pretensiones a monopolizar las posiciones sociales y económicamente ventajosas (Weber, 1922: 279).

El análisis de la educación, realizado por Weber, coincide con el análisis del poder, como lo demuestra la tipología de la dominación, donde se encuentra el

concepto de legitimidad, es decir, la validez de una relación de dominación. Este concepto considera tres tipos ideales de dominación, que son:

1. *De carácter racional: que descansa en la creencia, en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal).*
2. *De carácter tradicional: que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad (autoridad tradicional).*
3. *De carácter carismático: que descansa en la entrega extra cotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas llamad autoridad carismática (Weber, 1920: 172).*

Aquí nos interesa, en particular, el primer tipo de educación, la racional, también llamado de "*racional-burocrática*". Este tipo de educación está especialmente dedicado a la formación y la transferencia de conocimiento especializado, con fines prácticos a la organización social existente.

La educación especializada, que coincide con el tipo de dominación o la legitimidad racional-legal y se asocia con la racionalización de la sociedad. Su objetivo principal es educar a los profesionales. A ese aspecto Weber dice:

Se tiene que elegir entre la burocratización y el diletantismo de la administración, el gran instrumento de la superioridad de la administración burocrática es este: el saber especializado, cuyo carácter imprescindible está condicionado por los caracteres de la técnica y economía modernas de la producción de bienes, siendo completamente indiferente que tal producción sea en la forma capitalista o en la socialista. (Weber, (1920, P. 178)

Weber añade que la administración burocrática es la dominación en virtud del conocimiento y, en consecuencia, esta es la forma más pura de la dominación, que se ejerce a través de un personal burocrático administrativo, apoyado en una sólida base técnica y en constante ascendencia.

Se observa, de acuerdo con Claudio Gellert, (1993a: 237), que la universidad parece estar tomando al mismo tiempo, además de la enseñanza tradicional universitaria, la enseñanza superior, la educación post-secundaria, la enseñanza politécnica/vocacionalizante, la educación basada en la investigación etc. Estos diferentes tipos de identidad, según Gellert, plantea varios perfiles distintos de las universidades como:

*El Instituts Universitaires de Technologie en Francia
Fachhochschulen en Alemania, las universidades
politécnicas de procesado en Inglaterra, o como resultado*

de la incorporación de los cursos de enfermería y la formación del profesorado en las universidades de Suecia o, incluso, y para dar un ejemplo en relación con el contexto nacional, las Universidades Politécnicas propuesto recientemente (Gellert, 1993a-8)

Gellert define tres tendencias dominantes en las instituciones académicas europeas, es decir, el modelo Humboldt,⁵³ basado en la investigación; el modelo de las grandes "écoles" francesas, que se corresponde con la formación concentrada, sobre todo en la producción del aparato del Estado; y el modelo de la personalidad, en la estela de la tradición de Oxford e de Cambridge, de la formación del carácter liberal. El primer modelo, históricamente asociado con Alemania, asume el papel de la creación y transmisión del conocimiento como la tarea central de la universidad; el segundo modelo hizo hincapié en la adquisición de competencias profesionales, como estando en el corazón de la misión de las instituciones de educación superior, esta afección generalmente se conecta al sistema de la educación superior francesa; y el tercer modelo, el modelo anglosajón, centrado en la formación del "carácter" del individuo. Es de destacar que las universidades americanas, que son las referencias en la actualidad⁵⁴, son herederas de las tradiciones académicas británicas y alemanas, pero evolucionaron hacia sus propias características (Gellert 1993a).

También vale la pena señalar que el modelo alemán de Humboldt, ha influenciado muchas instituciones occidentales, sobre todo por sus principios, que dan a la universidad su propio carácter, es decir, la formación mediante la unidad de la enseñanza y la investigación; la interdisciplinariedad; la autonomía y la libertad de la administración y la ciencia que produce la institución; relación integrada pero independiente entre el Estado y la Universidad; complementariedad de la escuela primaria y secundaria a la universidad.

Aunque se una referencia fuerte, el modelo alemán no es el único adoptado entre las universidades occidentales que, de acuerdo a Dreze y Debelle (1983) si clasifican en dos corrientes principales: idealistas y funcionalistas. La concepción idealista se basa en el supuesto de una formación general orientada al desarrollo de la inteligencia; sobre la libertad académica para la investigación y, sobre todo,

⁵³ El modelo de universidad de Humboldt, se relaciona con la Universidad Humboldt de Berlín, fundada en 1810, cuyo nombre fue dado en honor de su fundador Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand, el barón von Humboldt. Esta es una de las más antiguas de Europa y sirvió de modelo para otras universidades en el continente. Su principio fundamental es "la indisoluble unidad de la enseñanza y la investigación"

⁵⁴ Según la revista Times Higher Education, el Reino Unido, las universidades de Estados Unidos son los mejores en el mundo. Según la encuesta de 2013/2014, la Universidad de California Institute of Technology (Caltech), se encuentra en "primer, y otras 6 universidades estadounidense se encuentran entre los diez primeros. Oxford; Harvard University; Stanford University; Massachusetts Institute of Technology (MIT); Princeton University; University of California, Berkeley; University of Chicago; (Times higher education - world university ranking 2013-2014) disponible en: <http://www.timeshighereducation.co.uk/>

las normas que emanan de la organización estructural, curricular y administrativa dentro de la universidad. De otro modo la concepción funcionalista postula que la misión de la universidad se centra en las necesidades sociales, con la función de servir a la nación y el propósito de ser de utilidad colectiva, sociopolítica y socioeconómica. En esta concepción, la universidad es considerada principalmente como una institución de formación profesional y política. Es el modelo desarrollado en Francia y en los países socialistas. Su autonomía es relativa y su control por parte de las fuerzas del poder es predominante.

En el diseño de Humboldt, de la universidad, la autonomía y la libertad son los más importantes principios establecidos. Esta autonomía, tenía que ser completa, separada de cualquier fuerza externa, ya que concibió la universidad como una institución por encima de los intereses del Estado, la religión o cualquier otro poder político o económico, y donde hay que buscar la verdad. Sostiene firmemente que la autonomía es un principio que va más allá de la universidad y logra el bien de la nación. Sólo una universidad libre y autónoma puede, para él, ser capaz de dar las aportaciones científicas para el desarrollo de la nación y de sus ciudadanos. Por lo tanto, la universidad debe enseñar, la libertad científica, administrativa y financiera. El aspecto científico se entiende como análogo al desarrollo de la dimensión moral de los individuos, y estos aspectos se centran en el bien común de la nación.

Es cierto que el desarrollo de estos modelos en los diferentes contextos nacionales, a pesar de dar lugar a diferentes tipos de instituciones y sistemas de educación superior, comparten la misma ideología y el sentido común intelectual sobre la educación superior, es decir, la creencia en la ciencia y de los logros basados en la razón. También comparten la angustia derivada de las demandas sociales que van mucho más allá de las actividades tradicionales de la enseñanza y la investigación que, en sí mismo, ya requieren de un complejo conjunto de actividades. Tales expectativas sociales implican, además de sus actividades tradicionales: generar fondos para financiar sus actividades, contribuir a la esfera pública; liderar el proceso de desarrollo del país; acelerar el ritmo de la innovación; promover el mejoramiento de las condiciones sociales; estimular una mejora en la calidad de vida; ponerse a disposición de la industria, la economía y las instituciones sociales; promover soluciones científicas y tecnológicas a los problemas de la sociedad local, regional y nacional; cumplir con los nuevos estudiantes clientela y adaptarse a ellos; ofrecer cursos de educación continua; entre otras.

Todos estos nuevos requisitos, sugieren una crisis de identidad en el interior de la Universidad, con respecto a su función social, lo que merece una investigación a la luz del contexto social y sus desdoblamientos históricos.

En 1946 Karl Jaspers (apud Santos 2001) afirmaba que la Universidad es el sitio en que sus miembros se congregan con el objetivo de buscar de manera incondicional, la verdad. Por cierto, la universidad ha sido, por excelencia, el ambiente dedicado a la investigación y asume esa actividad como función

principal y razón para su existencia. Aunque muchos han compartido esta concepción, a lo largo del curso de la historia de la universidad, muchas veces se va a crear un aura de dudas en su verdadero papel como Institución social, sobre todo a partir de la edad moderna en la que aparecen los primeros momentos críticos de la identidad universitaria. Groppo (2007), señala tres momentos históricos importantes caracterizados como momentos de crisis de identidad del sistema universitario. El primero ocurre en el siglo XIX, asociado al proceso de desarrollo capitalista en curso, cuando se ve obligada a cuestionarse si existe en su interior espacio para la producción cultural y, también, para la formación de los cargos electivos o para la producción y de los conocimientos útiles. El segundo momento de crisis se presentaría en la segunda mitad del siglo XX, por la discusión sobre la jerarquía del conocimiento, el acceso y la formación de poder en el interior de la universidad. La tercera crisis llega en el presente y confronta la universidad frente al pragmatismo económico de naturaleza empresarial y su autonomía para ajustarse, considerando las influencias de las demandas económicas. Para Groppo (2011) los tres aspectos principales que afectan a la autonomía son: una crisis de financiación debido a los recortes fundamentales en el presupuesto, lo que provocó la búsqueda de financiación alternativa. El segundo es revelado por la imposición de la evaluación externa, donde la productividad se convierte en el criterio de valoración principal, que era hasta entonces más o menos extraño a la universidad. El tercer aspecto de la crisis es la búsqueda de la productividad a través de la participación cada vez más activa en la producción industrial. En este sentido, según Sobrino (2005), la universidad se está moviendo hacia el mercado y ha desarrollado un perfil competitivo, utilizando el conocimiento, como aporte económico de gran importancia estratégica, ya que tiene una gran capacidad para la innovación, sobre todo tecnológica.

A cerca de esto, el investigador portugués, Boaventura de Sousa Santos (1994), afirma que la crisis de la universidad se genera a partir de las contradicciones que involucran tres ámbitos distintos que son: la crisis de la hegemonía, la crisis de legitimidad y crisis institucional. La primera se manifiesta entre la producción de la alta cultura de la formación de las élites y la producción de conocimientos útiles para la fuerza de trabajo calificada, requerida por el desarrollo industrial. La segunda, debido a su distanciamiento y los requisitos de democratización social y política para hacer frente a la demanda de igualdad de oportunidades para las clases populares. Sobre la crisis institucional resulta de la contradicción entre la afirmación de la autonomía en la definición de los objetos y valores de la universidad y la presión cada vez mayor para que sea sometido a criterios de productividad y de carácter empresarial o responsabilidad social (Boaventura, 1994).

Todas estas crisis de identidad, sin embargo, no afectan a las características generales de la Universidad moderna, es decir, la asociación programática entre la docencia y la investigación, añadido a estos dos, un tercer elemento que apareció por influencia del modelo de la universidad estadounidense, la “*extensión*”, lo que vino a completar la trípode de la Universidad (*docencia*,

investigación y extensión), estableciendo, con este último, una estrecha relación con la sociedad.

De hecho, la educación superior está cambiando su naturaleza mediante el fortalecimiento de sus relaciones con la sociedad. Las presiones de las demandas sociales y la asunción de la educación superior como un bien de consumo individual plantean efectivamente como el dilema de la educación superior frente a los requisitos económicos, pragmáticos, culturales y otros. Estas presiones y demandas vienen desde dentro y fuera del sistema de educación superior. Según Garmendia y Castellanos (2007), la universidad de hoy adquiere aspectos de una institución "empresarial" que, según ellos, se ha producido durante las últimas tres décadas y, no obstante, mantiene algunos rasgos del modelo convencional, ahora presenta otras características distintas que son:

- ✓ *Tiene una menor autonomía institucional y está más implicada en servir a la comunidad.*
- ✓ *Está más preparada para llevar a cabo una enseñanza e investigación que dé lugar a un conocimiento aplicable a la solución de todo tipo de problemas y comprometida con la inserción laboral de sus egresados.*
- ✓ *Está menos alejada de la sociedad y más abierta a considerar lo que la sociedad demanda de la universidad (Garmendia y Castellanos 2007).*

Estas nuevas características cambiarán la misión clásica de la universidad, en relación con la enseñanza y la investigación. Este tercer elemento, según los autores, a pesar de la adquisición de varias denominaciones, se relaciona con el desarrollo económico y social, el resultado de una evolución de sus funciones, de conformidad con la tabla siguiente:

Tabla 9. Evolución de la misión de la universidad

Inicio	1ª ampliación	2ª ampliación
<i>Una misión: docencia</i>	<i>Dos misiones: docencia e Investigación</i>	<i>Tres misiones: docencia, investigación y desarrollo económico y social</i>
<i>Preservación y transmisión del conocimiento a través de la formación</i>	<i>Desarrollo y transmisión del conocimiento mediante la formación, la publicación y la divulgación</i>	<i>Desarrollo, transmisión y transferencia del conocimiento científico a los agentes del entorno</i>

Fuente: GARMENDIA, J.M; CASTELLANOS, A. La Evolución de la misión de la universidad. Revista de Dirección y Administración de Empresas. Número 14, diciembre 2007.

Las dos primeras funciones caracterizan la universidad como productora de conocimiento, centrada sobre sí misma. La tercera caracteriza a la iniciativa emprendedora y representa la conexión con la sociedad a través de la producción de conocimiento destinado a contribuir a la innovación y el crecimiento económico. La iniciativa emprendedora se presenta como la tercera misión de las universidades, que añade a sus funciones de docencia e investigación. Para esta nueva función asociada a conceptos tales como la transferencia de conocimiento, la transferencia de tecnología.

Para Garmendia y Castellanos (2007), en la actual sociedad del conocimiento, esta tercera vía de acción dentro de la universidad se convierte en un proveedor de servicios científicos mediante la transferencia de tecnología al sector productivo con el objetivo último de ayudar a la consecución de una ventaja competitiva a nivel nacional o regional.

Dias Sobrinho (2005) analiza esta situación con la siguiente observación: Si antes la preocupación de la universidad fue la formación integral y la producción de conocimiento de alto valor para la civilización, hoy en día la preocupación es la financiación y las cuestiones económicas. En sus palabras:

No passado, a universidade foi pensada por intelectuais do peso dos Humboldt, Kant, Fichte, Karl Jasper, Heidegger, só para citar alguns alemães. Hoje, quem diz para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento o que deve ser uma universidade são os economistas e funcionários do Banco Mundial, do BID, do FMI, da OCDE, da COM e, nos âmbitos nacionais, técnicos dos Ministérios da Fazenda e do Planejamento (Dias Sobrinho 2005 - 56).

Como se puede ver en su evolución histórica, la universidad incorpora a su proceso de la investigación, la transferencia de sus conocimientos al sector productivo. El progreso tecnológico empieza a ser el resultado de la investigación aplicada y se asume como una herramienta de desarrollo para los países que luchan contra el atraso económico. Debido a la presión por parte del Estado, la ciencia y la tecnología se sujetan a las políticas nacionales de cada país, y la universidad se ve obligada a incorporar el desarrollo económico y social como parte de su misión.

En esta nueva universidad, por lo tanto, la capitalización del conocimiento está incorporada a sus procesos y, la conexión a los nuevos usuarios de sus productos, la convierte en un importante actor económico y de manera directa. En este sentido, varios estudios muestran que ha habido un aumento considerable de la cooperación entre la universidad y la industria (Meyer-Krahmer; Schmoch, 1998, Cohen et al, 2002). Este hecho se debe no sólo al creciente reconocimiento de la importancia de la investigación universitaria a las actividades innovadoras de la industria, sino también a los cambios estructurales, como las restricciones presupuestarias relacionadas con la financiación pública⁵⁵ llevaran a la universidad a adoptar una postura más agresiva en la búsqueda de nuevas fuentes de financiación para la investigación (Mowery Sampat, 2005).

Etzkowitz (2000) adoptó el término "*universidades emprendedoras*", precisamente para describir los muchos cambios que reflejan un papel más activo en la promoción de la Universidades directa y activa de la transferencia de conocimiento a través de la investigación académica. El Emprendimiento académico se presenta, así, como la tercera misión de las universidades y refleja el papel directo y activo en la promoción y transferencia de sus resultados. La analogía que ese autor hace respecto a la "*Torre de Marfil*"⁵⁶ ha puesto de manifiesto que las universidades ya no están encerradas en sí mismos y se les exige abrir las puertas a la sociedad civil.

La Universidad comenzó a desempeñar un papel importante en la promoción de la innovación tecnológica dejar de ser, por sí mismo, un ambiente de capacitación y la realización de investigaciones. En este sentido, varios países han adoptado medidas para fortalecer la relación entre la Universidad y la

⁵⁵ Con una orientación de política económica determinada por los principios neoliberales, el Estado va a reducir sus inversiones en el campo de la educación superior y establecer una pauta de "autonomía financiera", desfigurando el concepto clásico de la autonomía universitaria. La autonomía financiera que el Estado impone es el vínculo que impulsa a las instituciones capitalistas para recaudar fondos en el mercado, es decir, la autonomía financiera de la universidad ante el Estado.

⁵⁶ En el inglés estadounidense, el uso común de la expresión "ivory tower" (torre de marfil) designa el mundo académico de las instituciones de enseñanza superior, donde intelectuales se involucran en cuestionamientos desvinculados de las preocupaciones prácticas del día a día. Como tal, tiene una connotación peyorativa, indicando una desvinculación deliberada del mundo cotidiano

industria con el fin de canalizar las contribuciones de la investigación académica para la innovación y el fomento de la economía.

Esto, entendida como la tercera misión de la universidad, basada en la transferencia de conocimiento a la sociedad, ha tenido su impulso en los Estados Unidos, a través de una ley adoptada en el año 1862, presentado al Congreso de por Justin Smith Morrill, que paso a llamarse de “Ley Morrill”, cuyo propósito fue poner los nuevos avances tecnológicos en la agricultura y la ingeniería al servicio del crecimiento económico y la competitividad de los sectores agrícolas. Más tarde, en 1980 se aprobó otra ley en ese sentido nombrada de “Ley Bayh-Dole” Esta ley marcó el inicio de la colaboración entre las universidades norteamericanas, el gobierno y la industria, y en gran medida se aceleró la transferencia de resultados de investigación al sector comercial.

Los incentivos para los investigadores a las universidades que mantienen relaciones privilegiadas con la industria, animándolos a desarrollar sus invenciones dirigidas para aplicaciones comerciales, con o sin protección a través de patentes fueron creadas, lo que provocó un movimiento muy rápido de lo que las invenciones para la industria (Mowery et al.: 2004). Incluye tres objetivos principales, a saber:

- *promover el desarrollo económico;*
- *promover la competitividad de EE.UU. a través de la innovación;*
- *fomentar la comercialización de la tecnología.*

La aplicación de la Ley Bayh-Dole significó un cambio a nivel de políticas en los Estados Unidos, lo que llevo a un fortalecimiento de la utilización de los derechos la propiedad industrial. Esta ley fue considerada un catalizador muy importante en el proceso de innovación de las universidades de Estados Unidos y ha contribuido decisivamente a la ampliación de capital, una mayor tasa de empleabilidad y productividad de la economía estadounidense de los últimos años 90. Esta ley ha sido objeto de estudio y ha sido la base de la consolidación de las políticas de la investigación y transferencia de tecnología, lo que vina a promover el fortalecimiento del papel de la universidad a nivel internacional.

Las nuevas funciones de la Universidad son el resultado obvio de todos los cambios y presiones, que han sido sometidos y sus crisis subyacentes de relieve el debate sobre la verdadera misión. Es su conexión con la sociedad y el uso del conocimiento que se está produciendo, cada vez más en el centro de las discusiones.

El propósito de este capítulo ha sido investigar el proceso de racionalización de la sociedad a través del conocimiento institucionalizado, teniendo en cuenta el concepto de la sociedad del conocimiento. Para ello, partimos de un enfoque clásico, que se refiere a algunos pensadores que se centraron sus investigaciones en la educación y la sociedad. Con esto se pretende mostrar la importancia que tiene la educación en la definición del diseño y el perfil del

proceso de la "sociedad", especialmente en la sociedad del conocimiento. Además, se busca incorporar el elemento de racionalización en los procesos sociales, empezando por la definición de la racionalización y cómo este elemento es crucial en los procesos sociales, especialmente en los casos con la inserción de elementos de la tecnología. Por último, se trata de establecer el vínculo entre el conocimiento y la racionalización de la sociedad, centrándose en el papel jugado por la universidad, con la influencia de los procesos de racionalización. De este modo, se establece las bases conceptuales de nuestro objeto de estudio.

3: El contexto histórico de la reforma del sistema universitario en Europa

Este apartado enfoca los aspectos más relevantes de la reestructuración de la educación superior en Europa, teniendo en cuenta los aspectos políticos, económicos y sociales. Se lleva a cabo a través de un breve recorrido histórico de la construcción de una Europa Unida, donde se presenta en líneas generales las motivaciones para desencadenar el proceso. Tiene la intención de contextualizar el momento histórico del Comunicado de Bolonia y, también presentar las entrañas del Proceso de Bolonia. Resaltamos que el enfoque, dado la magnitud de los elementos relacionados, no es concluyente y se presentan con la intención de problematizar nuestro objeto de estudio para justificar un análisis más profundo y concluyente, más adelante.

En este capítulo se tratan los siguientes temas:

- 3.1. Breve repaso histórico de la construcción de una Europa unida
- 3.2. Aspectos organizativos de la trayectoria de las universidades en Europa y el contexto histórico de la Declaración de Bolonia
- 3.3. La política de empleo en la Unión Europea hasta el 2000
- 3.4. La ciudadanía para la Unión Europea
- 3.5. El Proceso de Bolonia
 - 3.5.1. Declaración de Bolonia
 - 3.5.2. Comunicado de Praga
 - 3.5.3. Comunicado de Berlín
 - 3.5.4. Comunicado de Bergen
 - 3.5.5. Comunicado de Londres
 - 3.5.6. Comunicado de Lovaina
 - 3.5.7. Comunicado de Budapest

3.1. Breve repaso histórico de la construcción de una Europa unida

Es recurrente en la literatura sobre la historia de la unificación europea, justificaciones basadas en la necesidad de una estrategia de superación del nacionalismo agresivo, para la adopción de un ideal de una Europa unida y pacífica como un proyecto común. Esto se expresa en el Tratado de Bruselas en 1948⁵⁷, el cual representó el primer intento oficial de organización de los estados europeos, logo después de la Segunda Guerra Mundial. No constituyó ninguna sorpresa que la iniciativa de integración ocurría más para el mantenimiento de la seguridad, que a nivel económico. Esto sólo ocurría casi diez años después, en 1957, con el tratado de Roma⁵⁸, lo cual adquiere características más económicas y se proyecta con claras intenciones de expansión y consolidación del modelo de producción de manera más razonable y controlada en el ámbito europeo.

Aunque el tratado de Bruselas y el tratado de Roma tenían una materialidad y objetividad, decisivas en el proceso de construcción de una Europa unida, muinto antes ya se percibían indicios de manifestaciones aisladas, con ese mismo propósito. La primera obra literaria de que se tiene información presentando los indicios fue un manifiesto publicado por primera vez en 1923 en una revista llamada “*Paneuropa*”, de autoria de Richard Coudenhove – Kalergi, donde se afirma lo siguiente:

Europa, en cuanto concepto político, abarca a todos los Estados democráticos (y semidemocráticos) de la Europa continental, incluida Islandia, que está unida a Dinamarca a través de una unión personal. La parte de la Turquía europea pertenece políticamente a Asia. Al concepto político de Europa, para distinguirlo del concepto geográfico, yo lo llamo Pan-Europa (Richard Coudenhove – Kalergi, 1923:41, 42)

Esta publicación recomienda la propuesta de⁵⁹ una unión europea basada en el modelo de los Estados Unidos de América, discutiendo sobre las ventajas de esta unión para el mantenimiento de la paz y promover la prosperidad. En uno de los textos nos encontramos con las siguientes consideraciones:

Mientras que las cuarenta y ocho repúblicas de Norteamérica están unidas en una política y económica, las veintiséis democracias europeas insisten en su soberanía

⁵⁷ El Tratado de Bruselas fue firmado el 17 de marzo de 1948 entre Bélgica, Países Bajos, Luxemburgo, Francia y Reino Unido. A partir de ahí, se abrió el camino para la creación y organización de la Europa unificada.

⁵⁸ De hecho, el Tratado de Roma se refiere a dos tratados, que son: El Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea (CEE) y el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (Euratom). Ambos fueron firmados el 25 de marzo de 1957 en Roma y fue firmado por: Alemania, Francia, Italia, Bélgica, Holanda y Luxemburgo. Entró en vigor el 1 de enero de 1958 el tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea.

⁵⁹ Traducción de Félix de la Fuente, Ed. Encuentro, Madrid, 2010.

política y económica y se van destruyendo sistemáticamente unas a otras con su política, tanto en tiempos de paz como en tiempos de guerra. Si comparamos la organización de los Estados americanos con la anarquía de los Estados europeos, podemos hacer las constataciones siguientes: Los Estados Unidos de América del Norte son el país más rico, más poderoso y más avanzados del mundo. Sus ciudadanos no están sometidos al servicio militar obligatorio. Desde hace medio siglo no han tenido guerra en su territorio. Su industria y su agricultura están floreciendo y su civilización material y cultural crece de año en año (Richard Coudenhove – Kalergi, 1923: 77)⁶⁰

Como puede verse, una de las previsiones de Kalergi (2010), que se confirmó más tarde, fue el estallido de otra gran guerra en el continente europeo, con irradiaciones para otros países fuera del continente, motivadas por innumerables conflictos internos ya denunciados en “*Pan europa*”. Las preocupaciones expresadas en este trabajo constituyen una recogida de elementos de la situación continental caracterizada por una serie de conflictos de todo tipo y dimensión que Kalergi utiliza como argumento para justificar el movimiento de unificación de las naciones europeas.

Por esta obra Kalergi fue reconocido como el fundador del primer movimiento de unificación de Europa. Este mismo deseo de unificación aparece en el discurso del Primer Ministro francés, Aristide Briand, en 1929 en la Asamblea de la Sociedad de Naciones. Allí, defendió la idea de una federación de naciones europeas basada en la solidaridad, prosperidad económica y la cooperación política y social (Ruiz Maciá, 2007).

Pienso que entre los pueblos que están geográficamente agrupados como los pueblos de Europa, debe existir una suerte de vínculo federal; estos pueblos deben en todo momento tener la posibilidad de entrar en contacto, de discutir sus intereses, de adoptar resoluciones comunes, de establecer entre ellos un lazo de solidaridad, que les permita, en los momentos que se estimen oportunos, hacer frente a las circunstancias graves, si es que éstas surgen. (...) Evidentemente, la asociación tendrá efecto sobre todo en el dominio económico: es la cuestión que más presiona. Creo que puede tener éxito⁶¹. (Aristide Briand, 1929, in Ruiz Maciá, 2007 p. 05)

Esto podría haber comenzado la integración europea, si no fuera por la depresión económica de 1929 que interrumpe temporalmente los ideales de

⁶⁰ Ídem

⁶¹ Discurso pronunciado por el primer ministro francés, Aristide Briand, ante de la Asamblea de las Naciones, Ginebra, 5 de septiembre de 1929.

integración de las naciones europeas. Para completar este escenario, Adolf Hitler sube al poder en Alemania y obstaculiza aún más el ideal de una Europa unificada, impulsando el nacionalismo agresivo y dando lugar a otra guerra mundial.

El proceso de unificación europea, que renace en 1957, con el Tratado de Roma y la creación de la Comunidad Económica Europea - CEE, e da inicio a la progresiva integración económica y política en el continente europeo. A partir de este tratado se crean también las instrucciones y los mecanismos de toma de decisiones que contemplan tanto los intereses nacionales como los intereses de la comunidad en general. Sin embargo, este proceso implica una serie de negociaciones que van a consolidar paulatinamente la unificación, como la abolición de los derechos de aduana, que potencializa el comercio entre los Estados miembros y con el resto del mundo (*Magnoli, 2008*).

Los años 60 marcan el inicio de importantes acuerdos como: Lanzamiento de la Política Agrícola Común (PAC), que otorga a los Estados miembros el control común de la producción de alimentos y los precios uniformes en toda la CEE. Ocurre la firma del primer gran acuerdo internacional para ayudar a las colonias africanas, donde se establece una colaboración especial con los 78 países de la ACP (*África, Caribe y Pacífico*). Al final de la década se firmó el tratado para la abolición de los derechos de aduana mediante la creación, por primera vez las condiciones para el libre comercio. También se aplican los mismos derechos sobre los productos importados de otros países. Así nació el mayor mercado del mundo.

El proceso de unificación sigue en los años 70, a través de la creación del Mecanismo Europeo de Cambio (MEC), para limitar el margen de fluctuación entre sus monedas, con el fin de garantizar la estabilidad monetaria en los Estados miembros. La iniciativa es el primer paso importante para la introducción de la moneda única, lo que sería una realidad años después, con la institucionalización del euro. Este proceso de unificación se intensifica en los años 80 con la adhesión de otros países que van a superar en esa década el número de 10 miembros. Sin embargo, es sólo en el comienzo de los años 90 que se toma el paso decisivo en la consolidación de la unificación de los Estados, con la firma del Tratado de Maastricht⁶², en febrero de 1992, que reguló tres áreas importantes en este contexto, es decir, establece reglas claras para la futura moneda única; para la política exterior y de seguridad y una mayor cooperación en materia de justicia y asuntos internos. En este período también

⁶² El Tratado de Maastricht, se firmó el 7 de febrero de 1992 en la ciudad holandesa de Maastricht. La firma se llevó a cabo con los representantes de los doce países miembros de las "Comunidades Europeas", es decir, Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal y el Reino Unido. Más tarde se unió al tratado: Austria, Finlandia y Suecia. Ese tratado fue considerado un hito importante en el proceso de unificación europea. Sentó las bases para la integración política, añadiendo el proceso de integración económica. Su resultado más evidente fue la adopción de la denominación Unión Europea – UE (http://pt.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_Maastricht - aceptado en 24/02/2009).

se hace realidad el mercado único, ya que establece las reglas para la libre circulación de bienes, servicios, personas y capitales. Es en el Tratado de Maastricht que establece oficialmente el nombre de "*Unión Europea*", o sea, modifica la nomenclatura y sustituye formalmente CEE - Comunidad Económica Europea por la EU - Unión Europea. Por esta razón, también es conocido como el Tratado de la Unión Europea (TUE). Este tratado es un paso crucial en el proceso de integración europea y, más allá, por primera vez extrapola el objetivo puramente económico y sobresale hacia la creación de una ciudadanía europea. En este sentido, el Tratado estableció metas para facilitar la circulación de personas, productos, servicios y capitales en todo el continente con el fin de determinar la estabilidad política en Europa. El tratado está basado en tres pilares. El pilar central se ocupa de las cuestiones sociales y económicas encaminadas a la expansión del bloque. Los pilares laterales abordarán la cooperación exterior y de seguridad; y policial y judicial en materia penal. Establece un vínculo importante entre las instituciones y los ciudadanos de la UE, como se indica en el artículo "a" del Tratado.

El presente Tratado constituye una nueva etapa en el proceso creador de una unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa, en el que las decisiones se tomen lo más cerca posible de los ciudadanos (Tratado de Maastricht de 1992, ART. A)

En el Capítulo III, del Tratado de Maastricht, aborda el tema de la educación general y la formación profesional. El artículo 26 hace mención de la educación y la cooperación de los Estados Miembros de calidad.

La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de la responsabilidad de los Estados miembros sobre el contenido de la enseñanza ya la organización del sistema educativo, así como su diversidad cultural y lingüística (Tratado de Maastricht de 1992, ART. 126).

Como se ha señalado, la construcción de una Europa unida, con el fin de establecer un nexo de unión en los modos de ser y actuar en cada uno, en materia de competencia política y gubernamental, comenzó con gran importancia en el terreno económico y, gradualmente, se ha ido aterrizando en las diversas cuestiones que afectan los ciudadanos europeos creando la necesidad de un espacio educativo común. Con este propósito, se produce en una reunión en la Sorbona en 1998, con la participación de ministros de los cuatro países, con el fin de armonizar el sistema universitario superior europeo, lo que resulta en un pacto de intenciones denominado Declaración de la Sorbona. Pero en 19 de junio de 1999, los Ministros de Educación de 29 países europeos se reunieron en Bolonia, poniendo en marcha el proceso de integración educativa por la que se establecen las bases para construcción del Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES), dando un carácter pragmático a la promoción de la calidad, el empleo y la movilidad de los ciudadanos en la Unión Europea. Por lo tanto, Bolonia establece un hito en la historia, para empezar actividades de reconstrucción de la enseñanza superior cuya primera fase se previó concluir hasta el 2010.

Tabla 10. Evolución de la unificación europea

1948	1957	1965/67	1979	1992	1999	1999
<i>Trata de Bruselas</i>	<i>Tratado de Roma</i>	<i>Política Agrícola Común</i>	<i>Mecanismo Europeo de Cambio (MEC)</i>	<i>Tratado de Maastricht</i>	<i>Adopción de la moneda única - euro</i>	<i>Tratado de Bolonia</i>

Fuente: Elaboración propia

Se supone que todo este proceso se desarrolla en una estela de acontecimientos sucesivos y que la educación superior es el elemento de tiempo en el proceso de la unificación europea, cuya definición del universo conceptual, se analizará a continuación.

3.2. Aspectos organizativos de la trayectoria de las universidades en Europa y el contexto histórico de la Declaración de Bolonia

Sin duda, podemos asignar al proceso de Bolonia la mayor transformación en la historia de las universidades europeas. Estas transformaciones se pueden dividir en tres fases principales. La fase de la antigua Universidad; la fase de la Edad Media y la fase Moderna de la Universidad. Esta última influenciada por la Ilustración y los ideales de la Revolución Francesa. En la actualidad, genera una nueva configuración de la Universidad para cumplir con las demandas generadas por la sociedad global, caracterizada por la sociedad del conocimiento.

Desde la antigüedad, la Universidad, ha tenido una trayectoria de cambios y evolución en su constitución y función social. También estuvo bajo el control de grupos con características distintas en las diferentes sociedades en las que se incorporó, y en diferentes momentos.

A pesar de no estar constituido como una universidad en el concepto actual, podemos concebir su origen en la antigua Grecia en el siglo V a.C., cuando surgen los primeros maestros pagados, aunque aún no actuaban en una institución con las características de una escuela. El método podría ser definido como una "preceptoría" colectiva, por sí mismo responsable de la formación

integral de los jóvenes que se les confiaban su instrucción. En los siglos que siguieron, la educación griega se convierte en un complejo conjunto de estudios en curso, que se desarrollan a través de la retórica, filosofía y medicina. Con el advenimiento del cristianismo, las escuelas laicas fueron reemplazadas por las escuelas religiosas, que se convierten en un medio único de adquisición y transmisión de la cultura. (Mousnier, 1957).

Teniendo en cuenta el concepto moderno de la Universidad, se supone que las primeras universidades europeas fueron las de Bolonia y París, seguida de Oxford, Cambridge, Montpellier. Durante el siglo XIII surgen espontáneamente en la Europa una serie de otras universidades, como: Italia (Vicenza, Arezzo, Padua, Vercelli y Siena), Francia (Orleans y Angers), España (Palencia – Valladolid). La espontaneidad de la aparición de estas instituciones y la importancia que estaba adquiriendo despertó el interés de las autoridades para un mayor control sobre estas ellas. A raíz de una necesidad política surgió un grupo de universidades creadas por las autoridades, papal, imperial o real. Ellos son: la Universidad de Nápoles en 1224, Toulouse en 1229; las universidades españolas reales: Palencia 1212 '1214, Salamanca en 1230, Sevilla en 1254; en Portugal: Coímbra, fundada en 1290 (Janott 1992). Originalmente, estas instituciones fueron llamados " *Studium générale*", añadiendo los profesores y estudiantes dedicados a la educación superior en cualquier campo del conocimiento. Pero con la agitación urbana y cultural de la Edad Media, que pronto se convirtió en referencia universal para el estudio del conocimiento, a todas las ciencias, y el nombre de "*Studium générale*" sustituye por *universitas*⁶³ (Becker 1973).

Aunque, la Universidad, en la concepción cristiana, fue la herramienta para recuperar, conservar, incorporar y asimilar el mundo moral, político, jurídico, literario y artístico, creado por Grecia y Roma. Sin embargo, su carácter canónico, provocó reacciones y necesidad de establecer un debate más abierto y basado en las teorías de los antiguos griegos (Cotrim, 2007).

La Universidad Medieval que se caracterizó principalmente por ser considerada como una sociedad autónoma, pero, tanto los profesores como los estudiantes, estaban sometidos a los tribunales eclesiásticos que, en última instancia, tomaba las decisiones importantes. Sin embargo, esto fue considerado un privilegio para esta corporación de élite. El lenguaje usado era el "latino" que se constituye como un lenguaje común y permitía la comunicación en general, preservando la unidad de pensamiento entre los demás. La metodología que se caracterizaba por el análisis de textos desde diferentes puntos de vista: gramatical, jurídico, filosófico, lingüístico, etc. Haciendo hincapié en el debate

⁶³ La palabra "universidad" (del latín "universitas") significa, originalmente, corporación, asociación, comunidad. Las universidades medievales eran en realidad las corporaciones de intelectuales. Más tarde vino a significar una institución educativa, que se constituyó en escuela de artes liberales (trivium y quadrivium) y las facultades de educación superior: las artes, teología, medicina y derecho (BECKER 1973, p. 290)

ante un auditorio de profesores y estudiantes, que a menudo se originó tratados. Desde una perspectiva económica, los recursos procedían de las propiedades que las mantenían su poder o el pago de los estudiantes. La estructura era muy pequeña, de naturaleza privada y administrados de manera independiente por los miembros de la comunidad universitaria. Este modelo se mantuvo hasta finales del siglo XVIII, sin cambios. Cabe señalar que, hasta el comienzo del siglo la riqueza intelectual no fue la característica más relevante de las universidades antiguas. En Europa, la Ilustración, las academias científicas, incluso la Enciclopedia, surgen fuera de las universidades, que estaban estrechamente relacionados con el Antiguo Régimen.

La creación del "*Estado-nación*", inicia una nueva fase del sistema universitario europeo que conduce al control estatal, que asigna para estas instituciones, la tarea de formar profesionales para la nueva era industrial que estaba surgiendo. En esta nueva etapa surgen tres modelos de universidad en Europa: el modelo alemán, francés y británico. El modelo alemán se deriva del idealismo alemán, teniendo en cuenta la investigación como un objetivo básico de la universidad. Las universidades se transforman en centros de información científica, controlada por el Estado en su funcionamiento y la financiación, pero con un gran respeto por la libertad académica. El modelo francés concibe a la Universidad como un órgano del Estado y su propósito era satisfacer la necesidad de capacitar a los funcionarios públicos y promover el desarrollo económico de la sociedad, creando una élite indispensable para el funcionamiento del Estado. Los maestros se encuentran entre el grupo de los funcionarios públicos. En este modelo no existe la autonomía universitaria, ya que tanto sus objetivos y el plan de estudios son los mismos en todo el país, determinados por el Estado. El modelo británico, igual que el francés, es impulsado por la demanda de profesionales cualificados para la nueva era industrial, sin embargo, conserva sus características medievales, es decir, las universidades continuaron siendo privadas del punto de vista jurídico. Fueran, a continuación, implantadas las "Universidades Civiles", que, combinado con la tradición de las universidades antiguas, permite la instalación de los consejos de administración, compuesto por "no académico" y presidido por un rector (Hortale y Mora, 2004).

En su reciente trayectoria, la Universidad ha experimentado profundos cambios en la definición de su función social. Como se señaló, la educación está ahora en el centro de una metamorfosis capitalista cuyo diseño incluye también la producción de ideas y, por lo tanto, una visión del mundo que abarca el conjunto de la sociedad en una dirección caracterizada por el sociólogo Otavio Ianni como "*un proceso de la civilización*". En este proceso, la economía, la ciencia, la cultura y, sobre todo, la educación, trabajan juntos dentro de los parámetros de la lógica del capital y la creación de un nuevo método que se expande de forma frenética en los espacios físico y mental. En consecuencia, la escuela y de sus instrumentos actúan dentro de la razón instrumental con arreglo a las conveniencias capitalista (Ianni, 1999).

En efecto, la reducción del papel del Estado a partir de los años 90, llegó a la universidad y le impuso un duro proceso de adaptación. Para Chauí⁶⁴, (2000), este proceso provocó una transformación que ella llama "*la Universidad Operacional*" que condujo a una aproximación al universo empresarial, lo que obligó a insertarse en una lógica material caracterizada por la búsqueda de recursos en el mercado, en particular mediante la prestación de servicios y el desarrollo de la investigación aplicada. Dicha Universidad, según Chauí, fue estructurado por las estrategias y la eficacia organizacional. Además, dijo, ha ingresado en un proceso de pérdida de autonomía reemplazada por la heteronomía, con el aumento de la sumisión a las leyes del mercado. En este contexto, se destaca el proceso de "reconciliación" entre la función social de la universidad y de los intereses de la empresa.

De acuerdo con Chauí (2000), desde su inicio la universidad siempre se ha caracterizado como una institución social e, en su fase clásica se centró en el conocimiento, una práctica social basada en el reconocimiento público de su legitimidad y de su misión y, sobre todo, autonomía frente a otras instituciones. Este estatus, según Chauí, modifica con el paso de la condición de "Institución" para la condición de "Organización". La diferencia es que, mientras que la institución tiene la sociedad en su principio y referencia, la Organización sólo tiene a sí mismo como una referencia en un proceso de competencia con otros que establece los mismos objetivos particulares.

El paso de la universidad, de la condición de "*Institución*" a la "Organización, es parte del cambio general en la sociedad, bajo los efectos de la nueva forma de capital, y se llevó a cabo en dos etapas, siguiendo las sucesivas modificaciones del capital. En la primera fase es caracterizada como "*Universidad funcional*" y, en la segunda fase, "*Universidad Operacional*". La "Universidad funcional se centra en la rápida formación de profesionales como mano de obra calificada requerida para el mercado laboral, para ello, cambió sus planes de estudio, programas y actividades para garantizar la inserción de los estudiantes en el mercado laboral. La nueva Universalidad Operacional, caracterizada como una organización, se dedica a sí misma como estructura de gestión y arbitraje de los contratos. En la evaluación global de Chauí, la Universidad operacional, se regirá por los contratos y será evaluada por sus índices de productividad. También será estructurada por las estrategias y la eficacia organizacional, regida por normas estándares, pulverizada entre las micro organizaciones ocupados por profesores y estudiantes que se inclinan a las demandas externas al trabajo intelectual. En ese contexto, la calidad universitaria se define por la competencia y la excelencia, cuyo criterio es satisfacer las necesidades de modernización de la economía y el desarrollo social, y se mide por la productividad, guiados por tres criterios: ¿Cuánto produce una universidad?, ¿cuánto tiempo lleva a producir?, ¿cuál es el costo de lo que

⁶⁴ Marilena Chauí es profesor en el Departamento de Filosofía de la USP, autor de varios libros en el campo de la sociología y la filosofía. Ella escribe regularmente en el "Brasil 500 d. C.", "Folha de São Paulo.

produce? En esta lógica, no se indaga sobre: qué se produce, cómo se produce, para qué o quién lo produce. Todos estos aspectos llevan a la universidad para el desarrollo de un nuevo perfil, cuyas características se inscribe en la lógica del mercado de manera inseparable a otros procesos que implican sistemáticamente, todo el sector económico y productivo, como se señala en el escenario de la segunda mitad del siglo XX. La universidad, por lo tanto, fue llamada a dar su parte de contribución en esa nueva esta etapa del modelo de producción capitalista.

En el fin del siglo XX, de acuerdo con Hortale y Mora, (2004), cuando comenzó el proceso de Bolonia, las principales características de la educación superior europea no han cambiado mucho más de lo que fue descrito en el modelo moderno. A pesar del predominio de las instituciones públicas, la cantidad de instituciones privadas ya era muy significativo, especialmente en algunos países del sur de Europa, aunque el número de alumnos matriculados fuera proporcionalmente bajo. En la mayoría de los países, con excepción de los anglosajones, los profesores eran funcionarios y mantenidos con fondos públicos. Sobre la autonomía universitaria, esto, en la mayoría de países, estaba definido por la ley, a pesar de que el alcance de la libertad académica era muy limitado. Según Hortale y Mora, (2004), teniendo en cuenta la configuración presentada, a finales de 1990, la estructura de la educación superior en Europa parecía ser insuficiente para satisfacer las demandas de la sociedad emergente. Esto se hizo evidente por la ausencia de la educación superior en el proceso de integración europea, mantenida de conformidad con los tratados de la Unión Europea, que atribuyeron esta función para los Estados miembros. Además, había una distancia de la Universidad con las demandas de la sociedad y los avances. Para completar, sus procesos eran completamente disociado con respecto a la administración moderna. Con esta exposición los autores han llegado a la conclusión de que la educación superior europea ha perdido competitividad en el plano internacional, lo que reducía el atractivo del sistema educativo en comparación con otros países, en particular con respecto a los Estados Unidos de América, que se presenta como el destino más atractivo para desarrollar estudios, tanto en los cursos de grado y postgrado, como para realizar investigaciones, incluyendo para los estudiantes europeos.

La situación requería urgentes reformas estructurales en la educación, teniendo en cuenta que la educación superior en los países desarrollados se considera un motor para el impulso de una economía basada en conocimiento. Por lo tanto, las políticas, programas y prácticas de la educación superior son cada vez más cooptados y diseñados por intereses políticos y económicos geoestratégicos más amplios. Algunos sectores, sin embargo, tienden a negar u ocultar la interconexión global de estos elementos, insistiendo en diseñar la educación superior de manera específica en el nivel nacional o regional. Estos enfoques dificultan la comprensión de las densas y complejas relaciones y de las interacciones entre los sectores de la educación, las políticas económicas y los intereses sociales que se generan por múltiples relaciones de escala y las influencias globales en la educación superior.

Hasta la década de 1990, los sistemas educativos de nivel superior de los países europeos estaban casi totalmente orientados a sus realidades interiores, excepto, de acuerdo a Susan L. Robertson (2009), Reino Unido (*y en menor medida, Francia y Alemania*). La propuesta de la "internacionalización" de la educación, se produjo después de la creación y consolidación de la Unión Europea. Los planes de estudio, programas, la movilidad de estudiantes, las carreras de los procesos de investigación, serán orientados principalmente a los socios europeos y los procesos de europeización, pero con indicios de pretensiones globales. Por lo tanto, no es difícil entender lo que llevó a gran parte de Europa a promover la reforma y la unificación de la Educación Superior. Además de la orientación de los sistemas educativos a la realidad de cada país, con escasa sintonía con el proyecto de una Europa unida, mostró claros signos de debilidad en el proceso de formación de nuevos puestos de trabajo. A mediados de la década de 90, el continente europeo registró tasas de desempleo alrededor de 10% incluso en países considerados de primer nivel como Alemania y Francia - tasas que, aún hoy, son una realidad, de acuerdo con la UE.

Solamente después de 1993 la UE ha iniciado medidas al mantenimiento de puestos de trabajo y un debate serio sobre las soluciones al problema del desempleo desde una perspectiva comunitaria, no sólo una postura nacional. El debate se inició en el contexto del "*Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y la Comisión de Empleo*"⁶⁵, pero el texto fue más conocido como Informe Delors⁶⁶. El informe proponía soluciones concretas para mejorar la situación del empleo. Además, subrayó el desarrollo de la educación y la formación como una de las condiciones de la emergencia de un nuevo modelo social en crecimiento. De acuerdo con el informe:

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso -el «Ábrete Sésamo» de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales- sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc. (Delors, 1996, pg. 7).

⁶⁵ Libro Blanco - Crecimiento, competitividad, empleo - Retos y pistas para entrar en el siglo XXI - COM (93) 700, diciembre de 1993.

⁶⁶Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, elaborado por Jaques Delors y publicado en 1996, por la Organización de las Naciones Unidas.

El informe pone de relieve la importancia de la función docente y la necesidad de mejorar su educación, su condición social y sus condiciones de trabajo. También destaca la importancia de la tecnología al servicio de la educación, así como personas que se preparan para manejar las técnicas y herramientas que pueden facilitar el proceso educativo. Sin embargo, el informe advierte que:

Demasiado frecuentemente se responsabiliza del desempleo al sistema de formación. La constatación es sólo parcialmente justa y, sobre todo, no debe ocultar las demás exigencias políticas, económicas y sociales que hay que satisfacer para realizar el pleno empleo o permitir el despegue de las economías subdesarrolladas (Delors, 1996, pg. 14).

3.3. La política de empleo en la Unión Europea hasta el 2000

La gran preocupación con la formación para el empleo reproducida en los discursos e en los textos oficiales del Proceso de Bolonia, sintetiza un amplio debate que comenzó casi dos décadas antes de su inauguración, lo cual haremos un resumen a continuación, utilizando las fuentes del Parlamento Europeo. De acuerdo con estas fuentes, a partir de 1993 el Parlamento Europeo inicia una discusión seria acerca de las soluciones al problema del desempleo desde una perspectiva comunitaria, dentro de los UE. Este debate se produce en el contexto del Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo, a través del "*Informe Delors*", que propone soluciones concretas para mejorar la situación del empleo.

El Consejo Europeo de Essen⁶⁷, en diciembre de 1994, definió las bases para una estrategia europea conjunta en materia de empleo. Los Estados miembros solicitaron a la corte para incorporar las principales prioridades en programas plurianuales que serían revisadas anualmente por los Jefes de Estado del Consejo. Se definieron cinco áreas de acción fundamentales⁶⁸:

1. *Aumento de la inversión en formación profesional;*
2. *El aumento de la intensidad de crecimiento del empleo;*
3. *La reducción de los costes laborales indirectos;*
4. *La mejora de la eficacia de las políticas de mercado de trabajo;*
5. *La mejora de las medidas de ayuda a los grupos sociales más afectados por el desempleo, como los jóvenes y los parados de larga duración.*

⁶⁷ Ciudad alemana, ubicada en la región de Renania del Norte, cuya capital es la ciudad de Düsseldorf.

⁶⁸ PARLAMENTO EUROPEO: Fichas técnicas 4.8.3. Empleo, publicada en 23/10/2000).

Para apoyar estos objetivos, la Comisión propuso en 1995, las actividades comunitarias en materia de análisis, investigación y cooperación en materia de empleo y en el mercado laboral, que llegó a ser adoptado por Decisión del Consejo 98/171/CE, de 23 de febrero de 1998.

En 1994, se ha creado una Comisión Temporal de Empleo que, después de una investigación, presentó un informe final, que fue aprobado en julio de 1995 por el Parlamento Europeo. A través de este informe, el PE considera que la UE y los Estados miembros deberían adoptar una estrategia integrada para la creación de empleo para coordinar todas las políticas con impacto en el empleo. El PE también presentó varias recomendaciones relativas a la valoración de las inversiones, el tiempo y los patrones de trabajo, la promoción de nuevos yacimientos de empleo, el apoyo a las pequeñas empresas, la necesidad de reducir los costos laborales no salariales, los impuestos y las medidas específicas en favor de los más vulnerables en mercado de trabajo, tales como jóvenes, los trabajadores no cualificados, mujeres y discapacitados.

Para implementar la estrategia más eficaz en el ámbito del empleo, la Comisión puso en marcha en junio de 1996, una acción para el empleo en Europa - el pacto de confianza. El objetivo de este pacto era implicar a las autoridades públicas y los interlocutores sociales en la estrategia posterior.

En diciembre de 1996 el Consejo Europeo de Dublin, aprobó un documento dando prioridad a la política de empleo, en la UE, lo cual decía que: *“Debe aumentarse la eficacia del mercado laboral y la inversión en recursos humanos mediante”*:

- ✓ *el fomento de la formación permanente, con incentivos tanto para los empresarios como para los trabajadores,*
- ✓ *el desarrollo de una política enérgica de recursos humanos a fin de dar respuesta a las exigencias de capacitación que plantea la nueva organización de la vida laboral, en la que imperan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación,*
- ✓ *la creación de un mercado de trabajo más abierto al empleo mediante el incremento de la capacidad de respuesta de los individuos y las empresas respecto al cambio económico,*
- ✓ *la modernización de la organización del trabajo y el incremento de la movilidad. Con este fin, los poderes públicos deberían tratar de combinar en sus políticas la protección de los trabajadores con una mayor flexibilidad.*

En ello debería prestarse especial apoyo, sobre todo en aras de la igualdad, a los grupos vulnerables: las mujeres y los jóvenes en situación de desempleo y los desempleados de larga duración. Se alienta a los Estados miembros a:

- ✓ *adoptar, con miras a impulsar la igualdad de oportunidades, las medidas necesarias para suprimir la segregación en el mercado laboral y velar por que*

la elevada participación de mujeres en el trabajo a tiempo parcial no les impida capacitarse para mejorar sus posibilidades futuras de colocación;

- ✓ *centrar la formación y la experiencia laboral en las necesidades específicas de los jóvenes, dar una salida concreta a las necesidades de los jóvenes que abandonan los estudios de forma prematura y estudiar medios de alentar a los jóvenes a aceptar un primer empleo; es especialmente valioso el acuerdo de los interlocutores sociales sobre la integración de los jóvenes en el mundo laboral;*
- ✓ *emprender actuaciones en fases tempranas, dentro de un marco de medidas solidarias prácticas, para evitar que los desempleados deriven hacia el desempleo de larga duración, en particular completando la formación, cuando sea necesario, con asesoramiento individualizado.*

Los regímenes fiscales y los sistemas de protección social deberían hacerse más favorables a la creación de empleo.

- ✓ *El Consejo Europeo recuerda la importancia que tiene para los Estados miembros la creación de un entorno fiscal que estimule la actividad empresarial y la creación de puestos de trabajo, así como una política de medio ambiente más eficaz. Más concretamente, los regímenes fiscales y de protección social deben hacerse más propicios a la creación de puestos de trabajo:*
- ✓ *velando por que dichos regímenes proporcionen incentivos claros para que los solicitantes de empleo acepten los empleos o participen en otras actividades de fomento del empleo, y para que los empresarios contraten a más trabajadores;*
- ✓ *desarrollando los regímenes de protección social de manera tal que no sólo faciliten a los desempleados una renta sustitutoria, sino que favorezcan también activamente la participación en el trabajo o la preparación para el mismo, con objeto de fomentar más adecuadamente la reintegración y reducir la dependencia;*
- ✓ *desarrollando regímenes de protección social capaces de adaptarse a los nuevos modelos de trabajo y que faciliten una protección social adecuada a las personas que efectúan esos nuevos tipos de trabajo.*

Deberían intensificarse los esfuerzos para modernizar los mercados de bienes y servicios y explotar nuevas fuentes de empleo:

- ✓ *activando la aplicación de la legislación pendiente en materia de mercado interior a fin de aprovechar al máximo las ventajas del mercado único;*
- ✓ *fomentando el desarrollo del sector de los servicios, con especial referencia a las PYME;*
- ✓ *explotando nuevas fuentes de empleo. Los ámbitos de la protección del medio ambiente y de los servicios sociales ofrecen perspectivas particularmente prometedoras a este respecto.*

Se debería impulsar la competitividad europea, mediante:

- ✓ *el desarrollo de la acotación comparativa como instrumento para controlar y evaluar periódicamente la competitividad de la UE respecto de las prácticas mundiales más adecuadas;*
- ✓ *el esfuerzo por situarse en la vanguardia del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, de vital importancia para el empleo y la competitividad; los Estados miembros, el Consejo, la Comisión y la industria deben redoblar esfuerzos para hacer frente al desafío de la Sociedad de la Información;*
- ✓ *la prosecución del diálogo entre el Consejo y la Comisión a fin de mejorar la eficacia del control de las ayudas estatales y reforzar los mecanismos de control;*
- ✓ *la aplicación de los programas de reciente aprobación destinados a seguir mejorando la competitividad de las PYME.*

Debería potenciarse el desarrollo local:

- ✓ *reconociendo las posibilidades de impulsar el crecimiento del empleo que ofrecen, en particular, las nuevas formas de actividad laboral, delimitando más eficazmente las necesidades de los desempleados y apoyando el establecimiento y desarrollo de nuevas empresas mediante economías locales dinámicas;*
- ✓ *asegurando el porvenir de las zonas rurales mediante la movilización de toda la economía rural;*
- ✓ *fomentando en este ámbito el intercambio de las mejores prácticas y experiencias, para informar al Consejo Europeo sobre los resultados a finales de 1997;*
- ✓ *movilizando los recursos y la contribución de todos los agentes que deban tenerse en cuenta, incluidos los poderes públicos y los interlocutores sociales a nivel local. En este sentido, el Consejo Europeo ha comprobado que muchos Estados miembros han estado impulsando las capacidades de las comunidades locales para participar activamente en su propio desarrollo y acoge favorablemente las reacciones positivas suscitadas por el desarrollo de pactos territoriales de empleo propuestos por la Comisión (Consejo europeo de Dublín 13 Y 14 de diciembre de 1996).*

El 20 de diciembre de 1996, el Consejo adoptó una decisión (97/16) para crear una Comisión de Mercado Interior y responsable de empleo para ayudar en asuntos de empleo. Acerca de esas iniciativas, Icart y Belzunegui (2003) comenta que las políticas de empleo desarrolladas por la UE hasta entonces, no ha centrado su atención en la distribución del trabajo y de ingresos, demostrando una preocupación social, pero si la utilización del capital humano por razones de competitividad en comparación con otros mercados, y los mayores niveles de crecimiento económico, de acuerdo con la nueva macroeconomía, la cual

sostiene que los países necesitan un conjunto de trabajadores que sean capaces de desempeñar su trabajo de manera más adecuada y productiva, como sea posible, identificado con las nuevas áreas estratégicas de intervención del gobierno, como la educación superior en la formación del capital humano científico.

En la Conferencia Intergubernamental de 1996, el Parlamento se comprometió a otorgar por el Tratado de Ámsterdam una prioridad mucho mayor a la política de empleo que en los tratados anteriores y apoyó la inclusión en el Tratado de un capítulo específico dedicado al empleo. El Tratado de Ámsterdam incorpora muchas de las propuestas del Parlamento sobre la política de empleo. La inclusión de este nuevo capítulo sobre el empleo en el Tratado de Ámsterdam, la UE ha adquirido un instrumento jurídico que permitió el desarrollo de una estrategia coordinada para el empleo. Esto lleva a los Estados miembros a que hagan sus políticas de empleo coherentes con las orientaciones generales.

Sobre la base de sus conclusiones, el Consejo, por mayoría cualificada y previa propuesta de la Comisión, produce las directrices anuales para el empleo que debe ser compatible con las orientaciones generales de política económica. Cada Estado miembro remitirá al Consejo ya la Comisión un informe anual sobre las principales medidas adoptadas para aplicar su política de empleo (planes de acción nacionales - ANP) bajo las directrices sobre el empleo;

El Tratado de Ámsterdam también estableció un Comité de Empleo de carácter consultivo para fomentar la coordinación entre las políticas de empleo y el mercado laboral de los Estados miembros y de formular sus opiniones. En noviembre de 1997, celebró una reunión extraordinaria en Luxemburgo el Consejo Europeo dedicado a la cuestión del empleo en el que fueron consignados en las directrices de empleo para 1998, que inició el proceso de Luxemburgo la llamada. La Estrategia Europea de Empleo (EEE), se basa en cuatro pilares:

Tabla 11. Pilares de la estrategia de empleo en la UE.

Pilar	Estrategias
Pilar 1	<i>Mejorar la empleabilidad: esto implica que durante un período de cinco años (aplica sólo en el caso de los Estados Miembros con una tasa de empleo muy alta), para ofrecer a los jóvenes desempleados, hasta los seis meses de paro, formación, Una práctica laboral, un trabajo u otras medidas de empleabilidad y la oferta de medidas similares para los adultos hasta que hayan completado 12 meses de estar en paro.</i>
Pilar 2	<i>Desarrollar el espíritu empresarial: es decir, facilitar la creación y funcionamiento de las empresas, especialmente las pequeñas y medianas empresas. Los Estados miembros dispondrán que el sistema fiscal más compatible con el empleo invertir la tendencia a largo plazo del aumento de los impuestos y cargas laborales.</i>
Pilar 3	<i>Fomentar la adaptabilidad de las empresas y sus empleados: se propone, entre otros objetivos, para modernizar la organización del trabajo, instando a los interlocutores sociales a establecer un régimen de trabajo flexible.</i>
Pilar 4	<i>Fortalecer las políticas de igualdad de oportunidades, tiene como objetivo fortalecer las tasas de empleo de las mujeres y las discapacidades y para promover la compatibilidad entre trabajo y familia.</i>

Fuente: Tratado de Amsterdam

Para la consagración de los objetivos perseguidos por los Estados miembros en sus políticas nacionales, se adoptaron entonces una serie de directrices para cada uno de los pilares. A principios de 1998, se acordó establecer un Método Abierto de Coordinación (MAC),

La reunión en Luxemburgo apoyó también las siguientes iniciativas en el contexto de la creación de empleo:

- ✓ *Por iniciativa del Parlamento Europeo sobre el crecimiento y el empleo, crear un nuevo presupuesto (mercado de trabajo e innovación tecnológica), dotado con 450 millones de euros para un período de tres años (1998-2000), que tiene por objeto financiar pequeñas y medianas empresas, así como la innovación en el mercado laboral para crear empleos sostenibles.*
- ✓ *Un plan de acción para el Banco Europeo de Inversiones, con el objetivo de proporcionar una cantidad de hasta 10 mil millones de euros previstos para los nuevos préstamos a las pequeñas y medianas empresas, nuevas tecnologías y las redes europeas.*

El 21 de octubre 1997, el Parlamento presentó sus propuestas al Consejo Europeo de Luxemburgo sobre el empleo. Las conclusiones de este Consejo,

junto con las directrices de empleo para 1998, reflejan muchas de las recomendaciones del Parlamento. Tanto el Consejo y el Parlamento acordaron que:

- ✓ *La realización del mercado único es fundamental para estimular el crecimiento económico;*
- ✓ *La carga regulatoria impuesta a las empresas debe racionalizarse;*
- ✓ *Los capitales de riesgo deben ser más fácilmente disponibles;*
- ✓ *Los Fondos Estructurales deberían utilizarse de forma más activa para promover el empleo;*
- ✓ *El establecimiento de redes trans-europeas es fundamental para reforzar la competitividad;*
- ✓ *El Banco Europeo de Inversiones debe conceder préstamos a las pequeñas y medianas empresas.*

Además de todo lo que ya se ha expuesto como estrategia de empleabilidad en el ámbito europeo, un importante plan de acción fue aprobado por el Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000, nombrada "*La Estrategia de Lisboa*", también conocida como Agenda de Lisboa. En ese encuentro se establece una agenda de trabajo, con definiciones de metas a ser alcanzadas hasta 2010, basadas en tres pilares que deberían orientar las actividades:

- ✓ *Un pilar económico que debe preparar la transición hacia una economía competitiva y dinámica basada en el conocimiento. Se da prioridad a la necesidad permanente de adaptarse a la cambiante sociedad de la información y el esfuerzo en investigación y desarrollo.*
- ✓ *Un pilar social, que debe permitir modernizar el modelo social europeo, gracias a la inversión en recursos humanos y la lucha contra la exclusión social. Los Estados miembros se les insta a invertir en educación y formación, y desarrollar una política activa de empleo, a fin de facilitar la transición a una economía del conocimiento.*
- ✓ *Un pilar medioambiental, añadido en el Consejo Europeo de Gotemburgo en junio de 2001 (Estrategia de Lisboa, 2000).*

En el interior de la "*Estrategia de Lisboa*" irguiese un "*pilar social*" cuyos objetivos presentados camuflan los principales objetivos, los cuales, sustentan el pilar económico. Cuando se habla de "*inversión en educación, formación y política de empleo*", a pesar de que constituyen elementos de la dimensión social, son también elementos que se han convertido en esenciales para el entorno económico actual. Por lo tanto, las propuestas contenidas en la "*Estrategia de Lisboa*", no es otra cosa sino un enfrentamiento a la situación económica de la pérdida de competitividad con otras naciones, especialmente las emergentes en el escenario económico mundial. El plan define algunas prioridades específicas e emblemáticas

- ✓ *Una sociedad de la información para todos;*
- ✓ *Creación del Espacio Europeo de Investigación e Innovación;*
- ✓ *Creación de un entorno favorable para el inicio y desarrollo de empresas innovadoras, especialmente las PYME;*
- ✓ *Las reformas económicas hacia un mercado plenamente operativo;*
- ✓ *Eficientes y los mercados financieros integrados;*
- ✓ *Coordinación de políticas macroeconómicas: saneamiento presupuestario, calidad y sostenibilidad de las finanzas públicas;*
- ✓ *Educación y formación para la vida y de trabajo en la sociedad del conocimiento;*
- ✓ *Más y mejores empleos para Europa: desarrollo de una política activa de empleo;*
- ✓ *Modernizar la protección social. Promover la inclusión social.*

Los resultados obtenidos en los primeros cinco años de aplicación de la estrategia de Lisboa resultaron desiguales en los Estados miembros y, en general, decepcionantes. Esto ocurrió por varias razones, entre ellas: Falta de orientación, coordinación y la falta de una clara división de responsabilidades entre los Estados miembros de la UE. Las demasiadas metas, sin priorización adecuada y un entorno económico desfavorable fueron, entre otras razones que llevaron al fracaso relativo del Plan.

Para ser relanzado en marzo de 2005 durante la Presidencia luxemburguesa de la UE fue adoptado el nombre "*La Estrategia para el Crecimiento y el Empleo*". Esta nueva designación se debe al hecho de dar prioridad a las dos áreas estratégicas principales, el crecimiento y el empleo.

En este aspecto la Estrategia de Lisboa estaba perfectamente en sintonía con el proceso de Bolonia en materia de formación para el trabajo, puntuada y defendida en discursos oficiales y, también, de manera formal en los documentos producido en varios momentos durante el todo el Proceso. Por lo tanto, la necesidad de producir crecimiento y el empleo, expresada en la Estrategia de Lisboa, se asocia al marco educativo del Proceso de Bolonia, sobre todo en la propuesta de crear un entorno atractivo y de retención de los mejores cerebros de Europa. Esta propuesta también aparece sucesivamente en los comunicados de Salamanca, marzo de 2001, y Praga, mayo de 2001. Para esto, la Comisión adoptó en febrero de 2004 un programa de trabajo dirigido a los sistemas de educación y formación en Europa, centrado en tres objetivos estratégicos descriptos a continuación:

Objetivo estratégico 1: Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE. - Referido a: la formación de profesores y formadores. Desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del

conocimiento, garantizar el acceso de todos a las TIC, facilitar equipos y programas informáticos educativos, aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos, se consideran aspectos clave para este cometido.

Objetivo estratégico 2: Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación. - Referido a: entorno de aprendizaje abierto. Ampliar el acceso a la educación permanente, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Objetivo estratégico 3: Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior. - Referido a: reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, a desarrollar el espíritu empresarial, a potenciar el aprendizaje de idiomas extranjeros, a incrementar la movilidad y los intercambios y fortalecer la cooperación europea (UE 2004).

Con el objetivo de revisar, simplificar y unificar los tratados existentes en Europa, en particular, los dos principales, el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea en 1957 en Roma y el Tratado de la Unión Europea en 1992 en Maastricht. Se firma diciembre de 2007 el Tratado de Lisboa.

Para nuestro enfoque, el Tratado de Lisboa llama la atención sobre algunos elementos importantes que figuran en su texto, a saber, la cuestión de los ciudadanos y el perfil de ellos que se quiere construir paso del proceso de europeización. Estos elementos se refieren a la política de la ciudadanía, la cuestión del empleo, la educación y sus derivaciones. Por cierto, todos estos elementos están estrechamente relacionados con el Proceso de Bolonia, en especial el proceso formativo para crear un nuevo perfil ciudadano en este nuevo contexto social.

Debido a la diversidad de culturas, la cuestión de la ciudadanía europea no se ha traducido todavía en una conciencia colectiva que involucre a las naciones que integran la Unión Europea. Aún se requiere mucho tiempo e implica delicados elementos culturales históricamente consolidados. De todos modos, la Estrategia de Lisboa hace hincapié en la formación para la ciudadanía, como una prioridad para el desarrollo de un sistema europeo común. Aunque en la práctica se convierte en una tarea cuyo éxito está condicionado a la predisposición más auténtica de todos los grupos, la referencia a los ciudadanos europeos figura con todas las letras en ese Tratado de Lisboa, expreso en su artículo 8.

La Unión respetará en todas sus actividades el principio de la igualdad de sus ciudadanos, que se beneficiarán por igual de la atención de sus instituciones, órganos y organismos. Será ciudadano de la Unión toda persona que tenga la nacionalidad de un Estado miembro. La ciudadanía de la Unión se añade a la ciudadanía nacional sin sustituirla (Tratado de Lisboa, Art. 8).

Como se puede ver el texto encuadra a la gente que vive en los Estados miembros, dentro de un concepto jurídico de ciudadano. Sabemos que el ejercicio de la ciudadanía por la elección está condicionado, como ya se

mencionó, a los otros valores sociales ya establecidos que incluso podrían contener elementos para rechazo de esa condición. Porque sabemos que la educación contribuye de manera significativa a la construcción de una identidad colectiva y los valores culturales, nos damos cuenta de que la construcción de EEES podría contribuir en cierta medida a la construcción de un perfil homogéneo y una conciencia colectiva en la UE. Así que aquí podemos ver también una estrecha relación con la Estrategia de Lisboa con las actividades de reestructuración en la educación que se ejecutan a través del proceso de Bolonia.

En el Tratado de Lisboa está mejor definida la cuestión de la ciudadanía y esto se consolidada por el *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*, específicamente en los artículos 18 y 25 y, también, regido por la *Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (Tratado de Niza, 2001). Aunque se trata de texto de difícil aplicación, tenemos que admitir que este es el primer y más completo ejemplo de una propuesta para la ciudadanía que va más allá de los límites impuestos tradicionalmente por el Estado-nación. En este sentido, se podría argumentar que los titulares de los derechos ciudadanos en la UE, no sólo pueden participar políticamente dentro de los límites de su Estado, pero también el nivel supranacional.

La Comisión expresó la necesidad de crear el Espacio Europeo de Investigación, integrando metas más ambiciosas de la política europea para que:

Europa pueda tener la economía más competitiva y dinámica del mundo, basada en el conocimiento, capaz de un crecimiento sostenible con empleos siempre mejores y con una gran cohesión social (Consejo europeo de Lisboa 2000).

Una explicación de la necesidad de que el Espacio Europeo de la Educación Superior, sea atractivo, sería la retención de recursos humanos calificados, para contrarrestar la constante "fuga de cerebros"⁶⁹, para centros más atractivos. Esa preocupación ya había sido manifestada en la Estrategia de Lisboa, que si produjo un año antes dando un impulso importante como parte de una plataforma económica más amplia donde se pronuncia que la UE debe convertirse en la más competitiva y dinámica del mundo y bajo el signo de una "Europa del conocimiento".

En las Conclusiones de la Presidencia Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000 se determinó como "objetivo estratégico para la próxima década", "convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo", ese reto sería desarrollado, basado, como ya hemos dicho, en el conocimiento,

⁶⁹ La fuga de cerebros consiste en la salida de investigadores cualificados desde su país de origen hacia otros países para conseguir mejores condiciones laborales. Actualmente el destino más atractivo son las universidades de América del Norte, que siguen liderando en términos de atracción y retención de los mejores talentos de todo el mundo.

estratégicamente por el atractivo y la retención de masa crítica en el espacio de educación europeo. El documento de Lisboa señala que la UE se ha fijado hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: *‘convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social’*. Obtener dicho objetivo requiere una *estrategia global* dirigida a:

- ✓ *preparar el paso a una economía y una sociedad basadas en el conocimiento mediante la mejora de las políticas relativas a la sociedad de la información y de I + D, así como mediante la aceleración del proceso de reforma estructural a favor de la competitividad y la innovación, y la culminación del mercado interior;*
- ✓ *modernizar el modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social;*
- ✓ *mantener las sólidas perspectivas económicas y las expectativas favorables de crecimiento mediante la aplicación de un conjunto de medidas políticas macroeconómicas adecuadas (Consejo europeo de Lisboa, 2000).*

Y además la creación de una zona europea de investigación e innovación, para que Europa ofrezca perspectivas atractivas a sus mejores cerebros. Para conseguir esto se plantea poner en marcha las siguientes iniciativas:

- ✓ *desarrollar mecanismos adecuados para la creación de redes de programas nacionales y conjuntos de investigación sobre una base voluntaria y con objetivos elegidos libremente, con el fin de aprovechar mejor los recursos concertados dedicados a la I+D en los Estados miembros, y asegurarse de que se informe regularmente al Consejo de los avances logrados; establecer para 2001 en todos los Estados miembros un mapa de los centros de excelencia en I+D con objeto de fomentar la difusión de la excelencia;*
- ✓ *mejorar las condiciones para la inversión privada en investigación, las colaboraciones de I+D y la puesta en marcha de tecnología de punta, recurriendo a políticas fiscales, a la financiación mediante capital de riesgo y al apoyo del BEI;*
- ✓ *fomentar un método abierto de coordinación para efectuar una evaluación comparativa de las políticas nacionales de investigación y desarrollo y establecer, a más tardar en junio de 2000, indicadores para medir los resultados en distintos sectores, en especial en lo que se refiere al desarrollo de los recursos humanos; crear antes de junio de 2001 un cuadro de indicadores de la innovación europea;*
- ✓ *facilitar la creación para finales de 2001, con el apoyo del BEI, de una red transeuropea de alta velocidad para las comunicaciones científicas electrónicas que ponga en contacto las instituciones de investigación y las universidades, así como las bibliotecas científicas, los centros científicos y, progresivamente, las escuelas;*

- ✓ *hacer lo necesario para suprimir los obstáculos a la movilidad de los investigadores en Europa para 2002, y atraer y conservar los talentos investigadores de alta calidad en Europa;*
- ✓ *garantizar que a finales de 2001 se disponga de una patente comunitaria, incluido el modelo de utilidad, de forma que la protección de patentes de ámbito comunitario en la Unión sea tan fácil y barata de obtener y su cobertura tan amplia (Consejo europeo de Lisboa, 2000).*

En resumen, las estrategias de formación, retención y atracción de recursos humanos con habilidades avanzadas, se convierten en una prioridad, dada la escasez reconocida de personal cualificado y la denotada debilidad en relación con otras potencias económicamente más sólidas. Este déficit se mantiene desde hace mucho tiempo y que se agrava sobre todo por tres razones principales: la insuficiente inversión en la educación (incluida la enseñanza superior), las precarias condiciones para la prestación de trabajo intelectual y la fuga de cerebros, para fuera del espacio europeo.

3.4. La ciudadanía para la Unión Europea

Desde el primer momento en que se propusieron la creación de un mercado común europeo, se cultiva la semilla de un nuevo concepto de ciudadano para ese nuevo ambiente. Un ciudadano que esté en consonancia con los propósitos económicos y de renovación, considerando la libertad de movimiento y la transferencia de cualificaciones y facilidades para la empleabilidad. Todo ello, asociado a la idea de una Europa unida. Todo eso pasa necesariamente por la promoción del desarrollo social y humano, que encaja claramente en una dimensión europea de la educación superior y, como tal, no puede ser ignorada. En este sentido, el discurso del sociólogo Ralf Dahrendorf titulado "Los ciudadanos de la Europa del siglo XXI", pronunciado en el ciclo de conferencias "La Educación que queremos", organizadas en Madrid por la Fundación Santillana. Según su discurso, hay dos versiones para el término ciudadanía, o sea, una versión "*blanda*", o teórica, y una versión "*fuerte*",

(...) la versión blanda describe a la ciudadanía como el sentimiento de formar parte de una comunidad, como el deseo de hacer una contribución, de compartir determinadas aspiraciones y posiblemente incluso creencias con otras personas, tener una identidad simbólica común con los demás, ser un ciudadano del mundo, por ejemplo, o ser un ciudadano occidental. Y una de las cuestiones de las que voy a tratar es si ser ciudadano europeo es una noción tan teórica como ser ciudadano del mundo u occidental.

(...) la noción dura o concreta de ciudadanía europea es algo bastante distinto. Describe una serie de derechos que se pueden reivindicar y unas instituciones jurídicas a las

que podemos acudir para ejercer tales derechos. Son derechos básicos, como por ejemplo el derecho a que se nos juzgue si estamos detenidos, a votar, o a expresar nuestras opiniones y a asociarnos con otros. Derechos concretos y justificables, no sólo promesas. Derechos reales, no simbólicos (Dahrendorf, 1999).

Al presentar estos conceptos, Dahrendorf concluye que el tipo de ciudadanía practicado en la Unión Europea se sitúa entre estos dos conceptos y, para que se alcance una ciudadanía deseable, es decir, con derechos "puros y duros" según su concepción, todavía falta mucho por Caminar.

El concepto de ciudadanía se corresponde con una calidad agregada de los derechos y deberes derivados de la relación entre el pueblo y el Estado. Por lo tanto, el conjunto de derechos y obligaciones, en su conjunto, proporcionan al individuo la condición de ciudadano, es decir, que goza de los derechos y deberes civiles y políticos del estado. A partir de este concepto, está claro que la ciudadanía está íntimamente relacionada con la nacionalidad y necesariamente asociado con él. Este concepto, sin embargo, en el ámbito de la Unión Europea, ha sido modificado por las agrupaciones de Estado en una comunidad internacional, dando lugar a un nuevo concepto de ciudadanía, es decir, una ciudadanía comunitaria. Es importante destacar que la originalidad de la ciudadanía de la UE, por el hecho de que, por primera vez en la historia humana, la ciudadanía se concibe fuera de los marcos clásicos de su institucionalización jurídica, es decir, fuera del estado-nación. En este caso, la ciudadanía de la UE se asocia a la Comunidad Europea a que constituye una nueva forma de agrupación de los estados, aunque enraizada en los derechos y deberes, pero distinta de la estructura conocida de Estado o confederación, convirtiéndose en "la ciudadanía europea". De esta forma, el ciudadano, además de la ciudadanía de su país de origen, tiene la ciudadanía de la Comunidad Europea, por lo que el ciudadano de la UE siempre tendrá una nacionalidad anterior, procedente del Estado miembro de la Comunidad Europea, que es nacional. Por lo tanto, como se ha mencionado Scharpt (1995), la condición de nacional de un Estado miembro de la Comunidad Europea presupone doble ciudadanía.

El "doble ciudadanía" tiene el efecto de permitir una "extensión parcial de los derechos civiles más allá de la ciudadanía nacional. Afectan no sólo indirectamente los derechos de los ciudadanos dentro de su propio país, se expande en el espacio supranacional donde pertenece. Extrapolaría, por lo tanto, los límites de la ciudadanía sencilla entre los Estados, convirtiéndose así en un modelo inusual de doble nacionalidad. (Scharpt, 1995, p.156).

Es de destacar que las raíces de las políticas comunitarias destinadas a promover la ciudadanía europea, así como sus propias prácticas de la ciudadanía europea, se remontan a la década de 1970, un período en el que el paradigma neoliberal estaba todavía lejos de ser hegemónico. Fue en este

tiempo que el discurso político de la Comunidad Europea se centró, en primer lugar, sobre la cuestión de la "identidad europea" y, por lo tanto, la ciudadanía europea.

En los años ochenta hubo una importante evolución del concepto de "*ciudadanía europea*", en el sentido de fortalecer los derechos de participación política, fundamentalmente debido a la prioridad dada a la creación de un mercado común, caracterizado por la libre circulación de capitales, bienes y personas, el reconocimiento de títulos y grados académicos y los derechos sociales, como acceso a la atención de salud en sus países de residencia. La Comisión propuso en 1986 para reconocer el derecho de voto a los "*extranjeros*" (es decir, los ciudadanos de otros Estados miembros) en las elecciones locales. El ejercicio de la ciudadanía en este periodo sufrió mucho a causa del efecto combinado de la libre circulación de los trabajadores dentro de la Comunidad y el ejercicio efectivo de los derechos de participación política, el progreso sensible que el plomo, desde los años noventa, la renovada presión de opiniones públicas nacionales para ampliar el espectro de posibilidades para la participación política y socio-económica. La ciudadanía de la Unión fue de hecho instituida por el Tratado de Maastricht en 1992, a través de la parte II (artículos 17.º a 22.º), que trata el tema de la ciudadanía europea.

Artículo 17 - Se instituyó la ciudadanía de la Unión. Es ciudadano de la Unión toda persona que tenga la nacionalidad de un Estado miembro. La ciudadanía de la Unión se añade a la ciudadanía nacional sin sustituirla. - Los ciudadanos de la Unión serán titulares de los derechos y sujetos de los deberes previstos en el presente Tratado (Tratado de la unión europea - Parte II, Art. 17).

El modelo emergente de la ciudadanía en la Unión Europea convierte los elementos políticos y sociológicos de la nacionalidad en condición previa para la ciudadanía de la UE. Importante tener en cuenta que, cuando se habla de la Unión Europea, estamos hablando de una comunidad de Estados soberanos, no un súper estado y el miembro de esa comunidad no es calificado como un nacional, pero un ciudadano. Sin embargo, en virtud del artículo 17 del Tratado de la Comunidad Europea, se necesita una nacionalidad de un Estado miembro de la Unión Europea para la existencia de la ciudadanía, ya que define la nacionalidad del Estado miembro de la Unión Europea, como condición para existencia de la ciudadanía de la UE. Por lo tanto, un ciudadano de la Unión que es nacional de un Estado miembro, tienen la capacidad de ejercer los derechos y deberes de los Estados de los que son nacionales en carácter complementario a los derechos de la comunidad, de conformidad con el artículo 17 del Tratado.

Todos los elementos expuestos hasta ahora, están presentes de manera explícita en el contexto de la firma del proceso de Bolonia, pero también, están presentes elementos que no son tan explícitos, pero que forman parte de las entrañas del proceso de Bolonia. Para ello, es necesario ir más lejos en la evaluación de todo el contexto de la firma, para percibir que el proyecto de crear

un Espacio Europeo de Educación Superior es un proyecto político y está directamente asociado con un proyecto más amplio de características económicas y de geo poder. En este sentido, el proceso de Bolonia, se adapta perfectamente en las características que perfilan el modelo económico actual y su proceso de mantenimiento.

3.5. El Proceso de Bolonia

Este apartado tiene la intención de reconstruir toda la primera fase del Proceso de Bolonia, comprendido entre el año 1999 hasta el año 2010, centrándose en los documentos oficiales de las reuniones de Ministros de educación de los países signatarios. En los criterios de evaluación documental, fueran adoptadas las directrices dadas por Cellard (2008), para quien, la evaluación preliminar en el análisis de documentos se aplica en cinco dimensiones específicas, es decir, Origen del documento; La autenticidad y la fiabilidad del texto; La naturaleza de texto; Conceptos - clave y la lógica interna del texto. Hecho este análisis preliminar, se procedió la organización de la información y la compilación de un resumen de lo más importante en la evolución del proceso de Bolonia. Nuestro objetivo, en esta reconstrucción, fue proporcionar una referencia documental para una evaluación general del Proceso que se formulará más adelante. Para ello, se presenta la secuencia cronológica de las reuniones, con un resumen de los resultados y el establecimiento de los avances en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior - EEES.

Previamente es importante aclarar que el proceso de Bolonia constituye la denominación de la trayectoria de eventos que se sucedieron relacionados con la construcción del EEES. Estos hechos han sido considerados para contextualizar y describir toda la trayectoria en sus distintos contextos. Aquí se destacan las más importantes reuniones de los representantes de los países signatarios cuyos encuentros y debates han producido documentos importantes que están enumerados en orden cronológico a continuación.

- ✓ *Carta Magna de las universidades europeas (18 de septiembre) - 1988*
- ✓ *Declaración de la Sorbona (25 de mayo) - 1998*
- ✓ *Declaración de Bolonia (19 de junio e) - 1999*
- ✓ *Comunicado de Praga (19 de mayo) - 2001*
- ✓ *Comunicado de Berlín (19 de septiembre) - 2003*
- ✓ *Comunicado de Bergen (19 y 20 de mayo) - 2005*
- ✓ *Comunicado de Londres (18 de mayo) - 2007*
- ✓ *Comunicado de Lovaina (29 de abril) - 2009*

✓ *Comunicado de Budapest (marzo)- 2010*

Estos documentos proporcionan importantes evaluaciones de la coyuntura educativa en la UE pues justifican y establecen compromisos entre los involucrados en el Proceso. También generan una secuencia de eventos que han marcado el ritmo de los progresos en su trayectoria, como se muestra en la continuación.

Dos eventos importantes se han combinado previamente para apoyar el inicio del Proceso de Bolonia. El primer fue la Carta Magna de Universidades Europeas, firmada en Bolonia en 1988 por un grupo de rectores de universidades europeas. El segundo fue la Declaración de la Sorbona, firmada en mayo de 1998 por los Ministros de Educación de cuatro países europeos (Alemania, Italia, Francia y Reino Unido).

La carta magna se originó en la celebración del noveno centenario de la fundación de la universidad considerada la más antigua de Europa, la de Bolonia. La celebración ha tenido lugar el 18 de septiembre de 1988 y, en esta ocasión, se hizo pública "*la Carta Magna de las Universidades Europeas*". Ya en su preámbulo señala la importancia de la universidad en una sociedad en proceso de transformación e internacionalización haciendo tres consideraciones:

- 1) *Que el porvenir de la humanidad, al finalizar este milenio, dependen gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico, que se forja en los centros de cultura, conocimiento e investigación en que se han convertido las auténticas universidades.*
- 2) *Que la tarea de difusión de los conocimientos que la universidad ha de asumir respecto a las nuevas generaciones, implica, hoy, que se dirija también al conjunto de la sociedad cuyo porvenir cultural, social y económico exige especialmente un considerable esfuerzo de formación permanente.*
- 3) *Que la universidad debe asegurar a las futuras generaciones la educación y la formación necesarias que contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida (Carta magna de las universidades europeas, 1988).*

La carta manifiesta la preocupación positiva por alcanzar el conocimiento universal, ignorando las fronteras geográficas, y también la inseparabilidad entre las actividades de enseñanza y la investigación. En sus principios fundamentales resalta la importancia de la autonomía en la forma de "*una independencia moral y científica frente a cualquier poder político y económico*", rechaza la intolerancia y sugiere el diálogo constante en la Universidad. De manera poco objetivo y, en líneas generales, apunta medios considerados eficaces en el logro de las propuestas relacionadas, en lo que, si refiere con la investigación, la contratación y retención de docentes, acerca de las condiciones de los estudiantes y, por último, la cooperación y el intercambio de la comunidad

académica. Con la publicación de esa carta se establece un punto histórico importante en la educación europea.

Después de la publicación de la Carta Magna, fueron necesario 10 años para que se produjera otro documento importante, la Declaración de la Sorbona, que ocurrió en la ciudad de Sorbona, París, el 25 de mayo de 1998. Este evento marca el inicio del camino hacia la armonización de la educación superior en Europa y estuvieron presentes cuatro ministros, representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido. El documento empieza refiriéndose al universo económico de la Unión Europea, el conocimiento y la exaltación del papel de las universidades. Según la Declaración,

Recientemente, el proceso europeo ha dado pasos de extremada importancia. A pesar de la relevancia que ello tiene, no deberíamos olvidar que al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo (Declaración de la Sorbona, 1998).

Como se puede ver, se menciona el término "*Europa del conocimiento*" y pone de relieve los aspectos intelectuales, culturales, sociales y técnicos. Sigue el texto exaltando el papel de las universidades en la construcción de la Europa del conocimiento y, al parecer, las universidades tienen en esa nueva Europa un papel indispensable.

De acuerdo con el documento, el contexto social y laboral en aquel momento precisaba de un sistema de educación superior capaz de ofertar las máximas oportunidades de educación y formación continua, pero sin olvidar la diversidad de contextos en el continente. Da señales para una metodología de armonización de títulos y transferencia de créditos capaces de favorecer la movilidad y, en consecuencia, a la educación continuada y al empleo. A ese respecto, curiosamente la declaración afirma que había más movilidad y difusión del conocimiento en los primeros estudios de las universidades más antiguas de Europa que hoy. Así se señala,

En aquellos tiempos, los estudiantes y los académicos solían circular libremente y difundían con rapidez sus conocimientos por todo el continente. En la actualidad, gran número de nuestros estudiantes todavía se gradúa sin haber tenido la oportunidad de realizar un periodo de estudios al otro lado de las fronteras nacionales (Declaración de la Sorbona, 1998).

También menciona la formación continuada como una "*obligación evidente*". A ese respecto se presenta el postgrado con opción a los títulos de máster de duración más corta y el doctorado, más largo, con dos opciones: el trabajo autónomo o la investigación. Para la consolidación de los estudios, segundo el texto, "*se animaría a los estudiantes a pasar un semestre, como mínimo, en universidades ubicadas fuera de sus países*", en una demostración de apoyo a la movilidad estudiantil. Concluye la declaración con una invitación a los demás países miembros de la Unión Europea y otros a unirse al proyecto para que, de acuerdo a la conclusión, "*se consolide la presencia de Europa en el mundo a través de la educación continua y actualizada que se ofrece a sus ciudadanos*" (Declaración de la Sorbona, 1998).

Con la exposición de los dos eventos anteriores, ahora vamos a presentar el proceso de Bolonia, con un enfoque en las comunicaciones que resulten de las reuniones de ministros, representantes de los países signatarios del proceso. Importante mencionar los criterios que sustentan la evaluación de estos documentos. En un primer momento se procesa un resumen del documento, con énfasis en los elementos más relevantes del proceso, con un enfoque interpretativo acompañado de un análisis crítico, para entender las proposiciones y los fundamentos que les dan apoyo. Al final buscamos sintetizar todo el proceso en un cuadro que permite visualizar su evolución a través de los puntos clave de la discusión.

3.5.1. Declaración de Bolonia

La ciudad de Bolonia, además de ser conocida por tener la universidad más antigua de Europa y la tercera en el mundo, ahora se convierte en el icono de la educación superior europea a través de la Declaración de Bolonia en 1999, donde 29 países⁷⁰ se han adherido a este acuerdo, seguidos por otros durante los años siguientes. Todavía, el principio de la armonización de la enseñanza superior europea nace un año antes de la Declaración Bolonia, través de la Declaración de la Sorbona. La declaración de Bolonia constituye la referencia más importante para la construcción del EEES, dando nombre al proceso que se desarrolló durante toda la década siguiente.

⁷⁰ Los países que firmaran La Declaración de Bolonia fueran: Austria, Bélgica (comunidades flamenca e francófona), Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Suiza y Reino Unido.

La idea básica es que los países signatarios de este acuerdo tendrían las mismas estructuras académicas y serían capaces de compartir un sistema compatible de titulaciones. En general el acuerdo tendría la intención de potencializar la movilidad académica, el aprendizaje continuo y la calidad de los estudios. Estos objetivos se apoyan en los siguientes pilares:

- ✓ *La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior europeo.*
- ✓ *Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado). El acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado, con éxito, en un periodo mínimo de tres años. El diploma obtenido después del primer ciclo será también considerado en el mercado laboral europeo como nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado, al igual que en muchos países europeos. El establecimiento de un sistema de créditos - ETCS – como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil. Los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones de educación superior, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida, siempre que esté reconocida por las Universidades receptoras involucradas.*
- ✓ *Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular a: el acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos. el reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación europeas, sin perjuicio de sus derechos estatutarios, para los profesores, investigadores y personal de administración.*
- ✓ *Promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.*
- ✓ *Promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación (Declaración de Bolonia, 1999).*

En general el texto tiene como objetivos principales: la adopción de un sistema común de titulaciones, con la implantación de un Suplemento al Diploma; la división de la enseñanza superior en dos niveles: grado y posgrado, con planes de estudio que duran como mínimo 3 años y que habilitan para la inserción en el mercado laboral europeo; la creación de un sistema de créditos – ECTS (*European Credit Transfer System*), compatibles en todos los países miembros; la cooperación europea para asegurar una garantía de calidad del sistema y la eliminación de los impedimentos a la movilidad de estudiantes y profesores, investigadores y los administrativos.

La nueva estructura académica propuesta se diferencia de la anterior pero cada ciclo conduce siempre a la obtención de un título oficial, como anteriormente. Estos van estar divididos en dos niveles de estudios, grado y de posgrado y se estructurarán en tres ciclos. El primer ciclo constituye la base de la formación general los estudios universitarios y conduce a un título de grado. El segundo y tercer ciclo corresponden al posgrado y el segundo nivel de la enseñanza universitaria. El segundo ciclo, dedicado a la formación avanzada, multidisciplinar o especializada, dará lugar a la obtención del título de máster. El tercer ciclo tendrá como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación y dará lugar a la obtención del título de doctor. Esto ocurre con la superación progresiva de cada ciclo, o sea, la superación del primer da acceso al segundo y la superación del segundo da acceso al tercero. Proceso que comporta un cambio profundo en las estructuras predominantes en la mayoría de los sistemas educacionales europeos.

Para mejorar la movilidad académica dentro del EEES se plantea adoptar un sistema de equivalencias de créditos para aprovechar plenamente los resultados de los estudios realizados en el extranjero. Para ello se propone adoptar el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos – ECTS.

La promoción de la movilidad académica propugnada por la Declaración de Bolonia a través de la eliminación de los obstáculos, es uno de los elementos clave para el éxito de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. Aunque la creación del sistema de créditos y la armonización de las titulaciones, también la garantía de calidad, son elementos imprescindibles en la construcción del espacio, la movilidad se configura en la consumación de ello.

La Declaración de Bolonia propone la "*Promoción de la cooperación europea*" para garantizar la calidad, para "*desarrollar criterios y metodologías comparables.*" Aunque el término "*calidad*" tenga muchas acepciones, de acuerdo con el contexto empleado, la evaluación de la calidad que se discute aquí es en el contexto de la educación superior. De todos modos, ella figura en un contexto más amplio de la sociedad en general, muy afectada por factores económicos, lo que, también, afecta significativamente el concepto de calidad en la educación, teniendo en cuenta la existencia una constelación de intereses procedente de diversos sectores de la sociedad.

Tabla 12 - Resumen de la Declaración de Bolonia

<ul style="list-style-type: none">✓ <i>La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones (Suplemento al Diploma) para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior europeo.</i>✓ <i>La adopción de un sistema basado en dos ciclos principales El diploma obtenido después del primer ciclo será también considerado en el mercado laboral europeo como nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado.</i>✓ <i>El establecimiento de un sistema de créditos, similar al sistema de ECTS.</i>✓ <i>La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.</i>✓ <i>La promoción de las dimensiones Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.</i>✓ <i>La promoción de la movilidad y eliminación de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.</i>

Fuente: Elaboración propia.

3.5.2. Comunicado de Praga

Como ya estaba previsto en la Declaración de Bolonia, dos años más tarde otra reunión se lleva a cabo para proseguir con el proceso de construcción de un EEES. Esta vez en Praga, la capital de la República Checa⁷¹. En este encuentro estuvieron presentes ministros de los países hasta entonces signatarios, incluyendo las recientes adhesiones de Croacia, Chipre y Turquía. Además de desarrollar la idea de la responsabilidad pública de la educación superior, los Ministros también hicieron una llamada al esfuerzo a favor de los objetivos determinados en el encuentro anterior. En general el encuentro se ocupó principalmente de hacer avanzar las cuestiones abordadas en el Plan de Bolonia en los puntos siguientes:

- ✓ *Adopción de un sistema comparable de reconocimiento de contenidos y titulaciones.*

⁷¹ Esta reunión se celebró En el 19 de mayo de 2001, y asistieron representantes de 32 países signatarios de Procedimiento, que son: Austria, Bélgica (comunidades flamenca e francófona), Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Suiza e Reino Unido, Croacia, Chipre y Turquía.

- ✓ *Establecimiento de un sistema de dos ciclos y en base a ECTS.*
- ✓ *Eliminación de obstáculos a la movilidad.*
- ✓ *Promoción de las dimensiones europeas de la educación, así como de la cooperación europea para la calidad del sistema educativo superior.*

Además de los puntos que anteceden, el Comunicado de Praga avanza al destacar otros aspectos importantes como los siguientes:

- ✓ *Facilitación de las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.*
- ✓ *Ampliación y fomento de la participación de los estudiantes e instituciones en el EEES.*
- ✓ *Mejora del grado de atracción, la calidad y la diversidad de la oferta educativa.*
- ✓ *Establecimiento de un proceso de seguimiento continuado de los objetivos propuestos.*

Vale la pena resaltar el aspecto mencionado con respecto al aprendizaje de toda vida, lo que presupone una estructura de apoyo oficial y las herramientas necesarias y adecuadas para llevar a cabo esta propuesta. Esa es la impresión que se tiene cuando se evalúa el pequeño apartado del Comunicado, sugiriendo la educación continua como algo esencial en la construcción del “Área de Educación Superior Europea”, como vemos a continuación.

El aprendizaje de toda la vida es un elemento esencial del Área de Educación Superior Europea. En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida (Comunicado de Praga, 2001, hja3).

La educación continuada parece algo inevitable en el contexto actual de constantes transformaciones, caracterizado por: innovaciones, nuevas herramientas, nuevos métodos de producción, o sea, el frenesí de la dinámica del desarrollo en la que ha ingresado la Sociedad Global. Por lo tanto, no es sin razón que los Ministros propusieron en Praga la formación continua. Eso es un mero reflejo de la obsolescencia de los conocimientos en la actualidad, donde los individuos tienen que volver sin cesar a la escuela para actualizar sus conocimientos ante el temor a no ser competitivos o perder, incluso su puesto de trabajo.

Varios teóricos y, en particular Peter Drucker, llaman la atención sobre la importancia del "*conocimiento como un recurso y poder*". Dicho sea de paso, es Drucker quien sostiene que en la nueva economía el conocimiento no es sólo un recurso, del lado de los factores de producción, sino el único recurso significativo hoy en día (Drucker, 1993).

En el comunicado de Praga, finalmente ocurre expresamente la invitación a los estudiantes para la construcción del Espacio Europeo de Educación. La Declaración expresó abiertamente la necesidad de la participación de las Universidades, otras Instituciones y los estudiantes en la construcción del EEES.

Los Ministros subrayaron que la participación de las universidades y de otras Instituciones de educación superior y de los estudiantes como socios constructivos, Activos y competentes en el establecimiento y conformación de un Área de Educación Superior Europea, es necesaria y bienvenida (Comunicado de Praga 2001).

Cabe señalar que una importante organización de estudiantes, llamada ESIB-European Student Information Bureau, estuvo activo desde la década de ochenta y sólo con el Comunicado de Praga, se convirtió en miembro consultivo del grupo de seguimiento del Proceso de Bolonia.

La ESIB se estableció en octubre de 1982 en Estocolmo con la fusión de siete sindicatos estudiantiles europeos⁷² y con el objetivo de coordinar el flujo de información entre los miembros de países europeos y los organismos internacionales como el Consejo de Europa, las Comunidades Europeas y la UNESCO. Para adecuarse mejor a las actividades que ejecutaba ESIB cambió su nomenclatura pasando a llamarse, ESU - Unión de los Estudiantes Europeos⁷³.

Actualmente ESIB pasó a convertirse en la organización que agrupa a 47 sindicatos nacionales de estudiantes de 36 países y, a través de estos miembros, representan a más de 10 millones de estudiantes. Los números impresionan y tiene explicaciones contextuales, pero el movimiento estudiantil siempre ha tenido una notable historia en el cambio social, en principio debido a las cuestiones específicas del universo estudiantil y de pronto adquirió un carácter político. El hecho de que algunos jóvenes, en un contexto histórico, se han convertido en agentes sociales activos en una perspectiva política. En general, la llamada inicial que atraen a los jóvenes, según Groppo et al, (2007), aquí es más emocional idealista que lógico-doctrinaria.

La participación estudiantil que ahora se presenta en el proceso de Bolonia tiene características distintas de las tradicionales, teniendo en cuenta los nuevos medios de comunicación a disposición de los estudiantes. Las nuevas tecnologías de la comunicación han llevado a cabo una reforma de la práctica para la movilización de los estudiantes, abriendo nuevos espacios de intercambio

⁷² Los sindicatos que se reunirán fueran: NSU - Noruega, NUS Reino Unido, Suecia SFS, CSI Islandia, UNEF-ID Francia, Dinamarca y Austria DSF OH. <http://www.esib.org>

⁷³ En mayo de 2007, en la 52ª Reunión de la Junta, celebrada en Londres, se decidió que sería necesario cambiar el nombre de ESIB para reflejar mejor el papel de la organización, ya que, el acrónimo ESIB ya no representaba la obra de esta organización. <http://www.esib.org>

a través de Internet con los blogs y páginas de la Web actualizadas instantáneamente con cientos de asociaciones de estudiantes que movilizan a millones de jóvenes que inmediatamente puede aparecer en las calles con sus peticiones. Por lo tanto, se dispone de una potente herramienta que actúa de forma sutil y eficaz. De todo ello son conscientes los promotores de la participación de los estudiantes en la construcción de Espacio Europeo de Educación Superior. La cantidad importante de estudiantes involucrados se debe en gran parte a las facilidades de comunicación. De modo que la participación actual de los estudiantes en las decisiones oficiales tiene relativa importancia y, hasta cierto punto, son considerados en las reformas que los afectan, Aunque los estudiantes, en general, no están convencidos.

El sociólogo español Manuel Castells es una fuente importante para la comprensión de las conexiones sociales de manera virtual, utilizando las nuevas herramientas de comunicación a que se refiere como “*La sociedad red*,”⁷⁴ cuya estructura social se articula en torno a las redes de información con el mundo. Eso es, según Castells (2003b) más que una simple tecnología de los medios de comunicación, es la forma de organización de nuestras sociedades. Para este autor,

Internet es el corazón de un nuevo paradigma socioeconómico, que es en realidad la base material de nuestras vidas y nuestras formas de relación, trabajo y comunicación. Lo que Internet hace es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, estar en la red de la empresa, que es una sociedad en que vivimos (Castells, 2003b, p. 287).

La acción en red de los nuevos movimientos sociales, políticos y culturales, está constituyéndose como poder en oposición al poder constituido. Estas redes de comunicación interactiva de forma activista estructuran una nueva geografía de las conexiones, ya que la nueva generación de estudiantes está muy familiarizada con sus usos y tiene mucha más habilidad para la conversión en una herramienta de poder de manera muy eficiente, aunque, al parecer, no tienen noción del tamaño de ese poder.

La gran proliferación de los sitios Web de la comunidad estudiantil relativos al EEES es una clara indicación de su predisposición para hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ampliando el espectro de sus acciones. Estas redes estudiantiles están desarrollando nuevos repertorios de

⁷⁴ CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. este trabajo es una importante contribución al debate sobre la morfología social en el inicio de este nuevo siglo. cuya base material se cambió rápidamente por una revolución tecnológica centrada en la tecnología de la información y en medio de profundos cambios en las relaciones sociales en los sistemas políticos y sistemas de valores.

actuación, distintos de los enfoques convencionales hasta ahora articulados en torno a los movimientos por ellos protagonizados.

No hay duda que los recursos tecnológicos son armas estratégicas utilizadas en la organización y movilización del movimiento estudiantil. Internet ha sido el principal instrumento de comunicación en el desarrollo de sus programas y comunicados. Castells (1999) se anticipó a los hechos cuando dijo que Internet es un medio esencial de expresión y de organización de los movimientos sociales. Según él,

... encuentran en el (Internet) los medios adecuados de organización de estos movimientos y se han abierto nuevas vías de intercambio social, que a su vez aumentó el papel de Internet como medios de comunicación privilegiada" (Castells, 1999 p. 114)

Mientras que Internet funciona como un medio autónomo de comunicación de estos movimientos, podemos enumerar una serie de ventajas para la organización de los movimientos, por ejemplo, una mayor flexibilidad en términos de organización, el acceso a la información estratégica, interacción con los miembros, simpatizantes, la sociedad civil y, sobre todo, la capacidad de convocar instantáneamente las personas.

Otro aspecto verificado en el Comunicado de Praga es la propuesta de mejorar el nivel de atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior. Esa propuesta ya había sido mencionada en la Declaración de la Sorbona. Ahora, en el Comunicado de Praga surge con un poco más de énfasis, insistiendo en que el Espacio Europeo educativo tiene que ser atractivo no sólo para Europa sino para el mundo entero.

La advertencia sobre la necesidad de cambios profundos en los sistemas de educación superior fue dada por la UNESCO en 1998, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, cuyo tema fue: *"La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción"*. Esta conferencia ha tenido la intención de poner en marcha un proceso de reforma de la educación superior. En su preámbulo se señala la creciente demanda de educación superior, presenta una proyección de la demanda y tras una evaluación contextual importante, dando cuenta del relevante papel de las universidades a lo largo de los siglos desde su creación. También señala que:

La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las

comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas (Unesco, 1998).

De hecho, el papel que las universidades desempeñan en el nuevo entorno, profundamente marcado por el conocimiento, es fundamental, ya que resulta vital participar en todos los procesos de la sociedad moderna través de la formación de los cuadros laborales cualificados, la investigación y la exploración y la transferencia de tecnología para el medio ambiente y social. Es por esto que la UE considera la Universidad como el más importante pilar para el desarrollo de la Comunidad Europea, ya que se propone ser referenciada por el conocimiento. Así que, despierta para esta necesidad e busca identificar las estrategias necesarias para lograr este objetivo,

Al término de la reunión de Praga se estableció el firme compromiso de perseguir los objetivos establecidos en el Comunicado de Bolonia, basado en la cooperación de los miembros, para lograr los objetivos propuestos hasta 2010. Para ello, se propuso la creación de un Proceso de Seguimiento Continuo de los Objetivos Propuestos. También se sugirió que se aproveche de forma positiva las similitudes y beneficiarse de las diferencias entre culturas, lenguas y sistemas nacionales.

3.5.3. Comunicado de Berlín

En la reunión de Berlín se insiste en la necesidad de equilibrar los esfuerzos para aumentar la competitividad de la educación superior con medidas para reducir las desigualdades sociales y de género. La declaración también hace hincapié en la necesidad de asociar educación e investigación, superando el desfase existente. Apunta también la importancia de desarrollar sistemas de control de calidad. Como punto de partida se presenta una evaluación de la aplicación de los objetivos establecidos en las declaraciones anteriores, con especial atención a la accesibilidad de todos al sistema, de acuerdo con sus capacidades. Se aborda la financiación de la movilidad, la expansión de la participación de los estudiantes, las acciones puestas en marcha por las universidades y la posibilidad de aprendizaje continuado. Por último, la declaración dio prioridad a los trabajos para garantizar sistemas de calidad articulados, denominados “*Quality assurance*”, la aplicación del sistema de dos ciclos y el reconocimiento de los programas de doctorado, previstos para el

tercer ciclo. Otros nuevos signatarios⁷⁵ ingresan en el proceso y reciben la bienvenida de los ministros.

Importante señalar la presencia en este encuentro, de representantes de países europeos que todavía no forman parte del proceso de Bolonia, así como del Comité de Seguimiento de la Unión Europea, Latino América y Caribe (EULAC), presentes en calidad de invitados a esta conferencia.

Se discutió de nuevo sobre los elementos mencionados en la Declaración de Bolonia y se detuvo especialmente en la garantía de calidad de los sistemas, señalando que “*la educación superior es el corazón del establecimiento del área de Educación Superior Europea*”. Por lo tanto, para garantizar la calidad se acordó entre los miembros que hasta el año 2005 los sistemas educativos deben incluir:

- ✓ *Definición de las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucradas*
- ✓ *Evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de los resultados*
- ✓ *Sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares*
- ✓ *Participación internacional, cooperación y networking (Comunicado de Berlín, 2003).*

Como ya hemos abordado, el concepto de calidad es socialmente determinado, de acuerdo con el contexto histórico y cultural, es decir, que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto. Entonces, una vez más se percibe el problema de gestionar trabajos conjuntos para la definición de herramientas necesarias para el acompañamiento de los programas de educación, en función de distintos puntos de vista. Se hace más fácil la discusión respecto de la calidad de la educación y la definición de un concepto, cuando hay congruencia entre los elementos ideológicos, políticos y pedagógicos en un sistema educativo. Pero cuando estos elementos no coinciden, constituye un reto desarrollar mecanismos adecuados de evaluación de la calidad y siempre habrá una previa discusión sobre el concepto de la calidad.

La creación de un sistema de evaluación apropiado constituye un reto importante del proceso, teniendo en cuenta las múltiples realidades de los

⁷⁵ Los nuevos signatarios son: Albania, Serbia, Montenegro, Bosnia Hercegovina y República Yugoslava y Macedonia. Ahora el total de participantes en el Proceso suma 40 (COMUNICADO DE BERLÍN, 2003).

involucrados y ya que el mecanismo de evaluación de programas de enseñanza es complejo e involucra distintas cuestiones de varias esferas. Para tener una idea de la dimensión de esa tarea, la evaluación de programas consiste en la recogida sistemática de información, desde el estudio de necesidades en sus contextos, de los programas elaborados para resolverlas, los planes y estrategias de acción para conseguir las metas propuestas y los efectos logrados. Todo eso para verificar se el programa que ha sido elaborado para una necesidad, en su caso el EEES, lo consigue y el nivel de calidad con que lo logra. Este reto se hace aún más importante cuando varias entidades involucradas, con distintos intereses.

Es digno de mención que en esta etapa del Proceso ya hay muchas organizaciones e instituciones representativas de la sociedad participantes en la construcción del EEES. No vamos a discutir ahora el grado de participación o el peso de los involucrados, pero se llamar la atención sobre la constelación de intereses que ya están esbozadas en esta reunión en Berlín. El propio Comunicado presenta algunos participantes: ENQA- the European Association for Quality Assurance in Higher Education; EURASHE - European Association of Institutions in Higher Education; ESIB - European Student Information Bureau; AEU - Asociación Europea de Universidades. Además de órganos consultivos como: Comisión Europea y Consejo de Europa y observadores de México y Brasil. En estos ejemplos podemos hacernos una idea de la dificultad de armonizar los intereses en la creación de un mecanismo ideal que satisfaga todos los involucrados.

En general, la reunión de Berlín aporta mejoras al proceso de Bolonia, así como el establecimiento de prioridades claras para los próximos dos años, hasta la próxima reunión. Ellos son:

- ✓ *Desarrollo de un sistema de garantía de la calidad en los niveles institucional, nacional y europeo.*
- ✓ *Inicio de la puesta en marcha de la estructura de estudios en dos ciclos*
- ✓ *Reconocimiento de títulos de periodos de estudios, incluyendo la expedición gratuita y automática del Suplemento Europeo al Título a todos los Titulados a partir de 2005*
- ✓ *Elaboración de un marco global de cualificación para el Espacio Europeo de Educación Superior*
- ✓ *Inclusión del nivel de doctorado como tercer ciclo promovido por el Proceso*
- ✓ *Desarrollo de vínculos más estrechos entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación (Comunicado de Berlin, 2003).*

La gran parte de estos objetivos ya se han mencionado en las declaraciones anteriores. Sin embargo, Berlín tiene el mérito de establecer compromisos de poner en marcha acciones para alcanzar los objetivos propuestos en la construcción del EEES.

Otro detalle importante fue la creación de un proceso de seguimiento de los trabajos, través de informes detallados sobre la ejecución de las actividades y el progreso, así como el desarrollo de un proceso de evaluación de dichas actividades, para el año 2005. Para esta actividad se hizo cargo el Grupo de Seguimiento del Trabajo de Bolonia, *Bologna Follow-Up Group - BFUG*⁷⁶, encargado de administrar el progreso de las actividades. Después de la creación de este grupo, se empezaron a presentar los informes de las actuaciones, convirtiéndose en un importante documento para la evaluación de los avances y orientar las acciones siguientes.

3.5.4. Comunicado de Bergen

Como de costumbre, el texto reafirma el compromiso de seguir con firmeza en la construcción del EEES, exalta la colaboración de instituciones que *"representan a las empresas, agentes sociales, instituciones y organizaciones internacionales y estudiantes. Saluda a los nuevos integrantes: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania, con el compromiso de ayudarlos a "poner en marcha los objetivos del Proceso"*.

De acuerdo a lo que estaba previsto en la reunión anterior, se efectúa un examen de los progresos, a través de varios informes, donde destacamos los documentos a continuación:

- ✓ *Informe General 2003-2005 del Grupo de Seguimiento (BFUG)*⁷⁷;
- ✓ *Tendencias IV de la Asociación Europea de Universidades (EUA)*⁷⁸;

⁷⁶ BFUG - Bologna Follow-Up Seminars. Su función es coordinar y orientar los trabajos del Proceso Bolonia, preparar las conferencias ministeriales y realizar seminarios sobre temas específicos. El Grupo se reúne de forma regular al menos dos veces al año y prepara en todos los distintos aspectos la Conferencia de los Ministros de los países signatarios.

⁷⁷ El informe del grupo de seguimiento, BFUG, resumiendo todas las actividades y sus líneas de trabajo, desarrollado desde la celebración de la conferencia en Berlín en septiembre de 2003. (*INFORME GENERAL 2003-2005 - BFUG*).

⁷⁸ El informe de la Asociación Europea de Universidades (EUA), ofrece una perspectiva del proceso de Bolonia desde las instituciones de Enseñanza Superior. su desarrollo se produjo a través de cuestionarios enviados a las Instituciones de educación Superior. Además de las visitas a 62 instituciones para contactar con sus representantes. En el informe se presentan los avances y los principales problemas de las

- ✓ *informe de ESIB - Bolonia desde el punto de vista de los Estudiantes.*⁷⁹ (Comunicado de Bergen, 2005).

Estos documentos contienen una síntesis de las principales actividades y líneas de trabajo llevadas a cabo desde la reunión de Berlín. Ellos indican las prioridades en los siguientes sectores: En las estructuras de titulaciones, la garantía de calidad y el reconocimiento de titulaciones. Con respecto a la calidad, el BFUG señala que las normativas correspondientes y los modelos de acreditación de agencias deben ser abordados por cada país participante.

En la mayoría de los países se están tomando medidas para implementar un sistema de calidad basado en los criterios adoptados en la reunión de Berlín. Acerca del reconocimiento de títulos y periodos de estudios, se solicita a los países que aún no lo hayan hecho, a ratificar cuanto antes la Convención de Reconocimiento de Lisboa. Hasta esta reunión quedaban 9 países que no lo habían hecho.

Como consecuencia del volumen de actividad que se estaba desarrollando, se decidió ampliar el grupo de miembros de asesoramiento consultivo. Así entraron en el proceso:

- ✓ *Estructura Pan-Europea de la Internacional de la Educación (EI);*
- ✓ *Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA);*
- ✓ *Unión de Confederaciones Industriales y Empresariales de Europa (UNICE).*

Otra vez se hizo hincapié en la necesidad de un mayor acercamiento entre EEES y Espacio Europeo de Investigación, en una clara denuncia del distanciamiento de estos dos objetivos, a pesar de ser obvio que son complementarios al objetivo general de convertir a la UE un entorno atractivo en términos de conocimiento. Los ministros justifican la necesidad de sinergia entre estos dos espacios como una necesidad para las cualificaciones del nivel doctoral y el avance del conocimiento a través de la investigación original.

Otra cuestión tratada en este encuentro, cuyo problema persiste en 2005, fue el tema de la movilidad de los estudiantes. En este sentido, una vez más, se reafirmó el compromiso de aportaciones de créditos y becas a través de acciones conjuntas, pero sin más detalles respetos de esas aportaciones.

Por último, subrayaron que el Espacio Europeo de Educación Superior debe estar abierto y debe ser atractivo a otras regiones y continentes. Concluyeron

instituciones en la aplicación de los cambios previstos (ASOCIACIÓN EUROPEA DE UNIVERSIDADES -EUA, 2005).

⁷⁹ El presente informe, elaborado por ESIB, contiene una evaluación del Proceso, desde la perspectiva de los estudiantes. Constató que existe aún un grado muy dispar en la puesta en marcha de las reformas en los distintos países. Además, formulan algunas observaciones críticas en relación a la débil potenciación de la dimensión europea y social de la Enseñanza Superior (INFORME ESIB, 2005).

con el establecimiento de las prioridades intermedias que deberán haberse completado para el próximo encuentro en 2007.

- ✓ *La adopción de un marco global de calificaciones para el Espacio Europeo de Educación y con un compromiso de elaborar marcos nacionales de calificación para el 2010 – así como de empezar el trabajo de aquí al 2007;*
- ✓ *La adopción de las pautas y estándares para el aseguramiento de la calidad y la petición de que ENQA, EUA, EURASHE y ESIB elaboren futuras propuestas para un registro de agencias de aseguramiento de la calidad.*
- ✓ *El especial énfasis de la importancia de la dimensión social de la educación superior, lo que incluye, pero no limitado, a la movilidad académica.*
- ✓ *La necesidad de promover la interacción entre el Espacio Europeo de Educación Superior y otras partes del mundo (la “dimensión externa”).*
- ✓ *La importancia creciente de tratar el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior europea más allá de 2010 (Comunicado de Bergen, 2005).*

Un curioso informe se presenta bajo el nombre de “*Bologna process Scorecard*”, trayendo la evaluación del progreso de las instituciones en la forma de clasificación. Su contenido ofrece una encuesta de 40 países europeos, donde se muestra la evolución de las principales líneas de acción prevista en la reunión de Berlín. El informe incluye una evaluación de los progresos de cada país en relación con diez temas, presentando una escala que va de “*excelente*” a “*escasos progresos*” en función de lo avanzado. Los diez aspectos se incluyen en las tres áreas señaladas en Berlín:

- ✓ *Aseguramiento de la calidad (4 indicadores),*
- ✓ *Sistema de dos ciclos (3 indicadores),*
- ✓ *Reconocimiento (3 indicadores).*

En cada caso, para cada indicador se establecen los logros necesarios para progresar en la calificación, desde el “*rojo*” al “*verde*”.

Este informe provoca una especie de ranking entre las universidades, al poner énfasis en los más avanzados en comparación con aquellos que no habían tenido resultados satisfactorios hasta el momento.

La característica principal de esta Comunicado de Bergen está en el establecimiento de un marco para consolidar y supervisar todo el proceso, a través de informes y las nuevas líneas de acción para la garantía de calidad, que incluyan: la ENQA, EURASHE, ESIB y un grupo de trabajo EUA.

3.5.5. Comunicado de Londres

El Comunicado de Londres se inicia con la presentación de los informes de evaluación respecto a la situación en que se encuentra el Proceso. En este documento se verifican los avances consolidados hasta el momento y los compromisos importantes para la implementación definitiva del EEES que fueron asumidos en la última reunión en Bergen. También señala las deficiencias del proceso y las medidas que no tienen la atención necesaria a la aplicación y cumplimiento.

Después de más de la mitad del tiempo asignado para la consumación del Proceso, todavía hay muchos problemas, dado el tamaño del proyecto. De todos modos, en 2007 los avances ya son significativos. Ya contiene 41 países, con la admisión de Andorra, y ellos empiezan a poner en práctica las directrices acordadas.

A pesar de que la Declaración de Londres reproduce el ritual por ahora bien conocido y no muy innovador, dando la impresión de que las reuniones se han convertido en una rutina con poca evolución, se ponen de relieve importantes elementos vitales para el éxito del proceso. Entre ellos se encuentran los “*Criterios y Directrices para la Certificación de la Calidad en el EEES*”. Estos criterios han sido adoptados en la última reunión en Bergen y, según el comunicado de Londres, constituyen “*un poderoso elemento dinamizador del cambio en el campo de la garantía de la calidad*” puesto en práctica por todos los países signatarios.

El comunicado enfatiza la realización del primer “*Foro Europeo de Certificación de la Calidad*”, organizado conjuntamente por EUA, ENQA, EURASHE y ESIB (*el Grupo E4*) en 2006, que proporcione significativos avances en la certificación de calidad. Expresó un agradecimiento especial a la E4 Group, al aceptar la tarea de establecer un Registro Europeo de Agencias Certificadoras de Calidad de la Enseñanza Superior⁸⁰

Los ministros sugieren a las instituciones fomentar la cohesión social, reducir las desigualdades sociales y elevar el nivel de conocimiento. A este respecto destacan que:

Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento (Comunicado de Londres mayo de 2007).

⁸⁰ De acuerdo con El Comunicado, “el propósito de este registro consiste en facilitar a todos los implicados y al público en general el acceso libre a información objetiva sobre las agencias de calidad de confianza que trabajan de acuerdo con las directrices del ESG” COMUNICADO DE LONDRES, 2007.

Una vez más, ya en las puertas de la finalización de la primera etapa del Proceso, aún no está claro el concepto de conocimiento que se refiere a la sociedad en el momento. De todas formas, todas las indicaciones en casi todas las reuniones de los ministros nos llevan a creer que este conocimiento se limita a los ámbitos de desarrollo tecnológico, el cual atribuye a la función universitaria la necesidad de formar a las personas para hacer frente a esta nueva realidad.

La profesora Ana Rioja⁸¹, de manera acertada, sugiere el cambio de la equivocada denominación, en este caso concreto, de “Sociedad del conocimiento” por “Sociedad de la Información”. Ella nos llama a atención sobre que, “tanto en el Informe Universidad 2000 (Informe Bricall) como en la Ley Orgánica de Universidades, hay expresas invitaciones para la modernización de la universidad con el fin de satisfacer las nuevas demandas de la sociedad (Rioja in Menoyo y Garcia, 2006). Esta es una expresión “*equivoca y en ganosa*”, afirma Rioja, ya que, en principio, tiene una connotación positiva, pero esconde varios significados. En un primer sentido, de acuerdo con ella, podría definir un grupo de personas cultas, versadas en diversos sectores científicos y humanísticos, resultante de esfuerzos de apropiación del saber a lo largo de los siglos, dejado como patrimonio. Dentro de esta lógica, cada generación tendría la tarea de agregar nuevos conocimientos a la generación siguiente y así sucesivamente. La universidad, en particular, ejercería formalmente esta actividad, produciendo conocimientos para proporcionar avances y responder a las necesidades de la sociedad. Pero eso no es lo que sucede, es decir, no es este el papel esperado de la universidad en la nueva configuración de la sociedad.

Se añade a todo esto la cultura de producción obsesiva de artículos y la búsqueda frenética e incansable de los investigadores en general para transformar un conocimiento básico en publicaciones o en ciencia aplicada.

Además de las prioridades establecidas en el Comunicado, a lo largo del proceso, se destacan las siguientes rúbricas de interés:

- ✓ *La Garantía de la Calidad;*
- ✓ *Grados en tres ciclos;*
- ✓ *Movilidad;*
- ✓ *Dimensión Social y Empleabilidad.*

⁸¹ La profesora Ana Rioja, de la Universidad Complutense de Madrid, forma parte del grupo de Profesores denominado “Profesores por el Conocimiento”.

También se llama la atención sobre dos aspectos importantes, que son: la recopilación de los datos, como parte del seguimiento de los avances cuantitativos, con la intención de medir el progreso; establecer medios para dar una dimensión mundial al Proceso. Esta sugerencia se basa en la detección de la manifestación de interés para otros países fuera de Europa. A ese respecto, no hay duda de que el Proceso de Bolonia provocó interés en todo el mundo. La dimensión del proyecto, la cantidad de países involucrados y la importancia neoeconómica de ellos, hace de esta reestructuración un evento muy atractivo a los ojos de los observadores en todo el mundo. Esto llevó a los organizadores de la reunión en Londres a dedicar una sección especial para discutir el proceso de Bolonia en una dimensión global.

3.5.6. Comunicado de Lovaina

Con el título *“El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década”* comienza el texto del Comunicado resultante de la conferencia de los ministros sobre el proceso de Bolonia en Lovaina, capital de la provincia de Brabante Flamenco, en la región flamenca de Bélgica. Esa ha sido la penúltima reunión⁸² de la década prevista para la conclusión de los trabajos de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Comienza el Comunicado señalando que, hasta el año 2020, Europa se consolidará como *“Europa del conocimiento”* y esto se logrará a través de la Educación Superior. También se mencionan tres grandes desafíos que la Unión Europea tiene que confrontar: el envejecimiento de la población, para el que se sugiere el uso de todos los talentos a través de la educación continua; la aceleración del desarrollo tecnológico y la necesidad de la educación centrada en el alumno para desarrollar sus competencias y, por último, la crisis económica, que se proyectó en todo el mundo a finales de la década.

Concluye la exposición inicial con la reafirmación del compromiso de lograr las metas para el EEES, y subraya que se trata de una responsabilidad pública y que las Instituciones tienen los recursos necesarios y deben responder a las necesidades sociales del momento, que son, de acuerdo con el Comunicado:

preparar a los alumnos para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática; preparar a los alumnos para su carrera profesional futura y permitir su desarrollo personal; crear e mantener una amplia y avanzada base de conocimiento y estimular la investigación y la innovación (Comunicado de Lovaina, 2009).

⁸² La última reunión estaba prevista EN ocasión del aniversario de Bolonia Y organizada conjuntamente por Austria y Hungría en Budapest y Viena, el 11-12 de marzo de 2010.

A continuación, presenta los logros hasta el momento, como el aumento de la movilidad de profesores y alumnos, sin mencionar alguna fuente que confirma esta afirmación. También menciona la modernización de los programas a través de la aprobación de tres ciclos y adopción de las

“Normas y Directrices Europeas para la calidad de la educación” (ESG); “la creación de un registro europeo de agencias de calidad y el establecimiento de marcos nacionales de cualificación ligados al marco global del Espacio Europeo de Educación Superior” (Comunicado de Lovaina 29 de abril de 2009).

También establece el *“Suplemento al Diploma y el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos”*. A continuación, señala las directrices para la próxima década, haciendo hincapié en:

- ✓ *Dimensión social: acceso equitativo y culminación de los estudios;*
- ✓ *Aprendizaje permanente;*
- ✓ *Empleabilidad;*
- ✓ *El aprendizaje basado en el estudiante y la misión de enseñanza de la Educación Superior;*
- ✓ *La educación, la investigación y la innovación;*
- ✓ *Accesibilidad internacional;*
- ✓ *Movilidad;*
- ✓ *Recogida de datos;*
- ✓ *Herramientas de Transparencia Multidimensional;*
- ✓ *Financiación*

En el ámbito de la organización de las actividades, los ministros sugirieron que el BFUG (Grupo de Seguimiento de Bolonia) establezca contactos con otros grupos estratégicos para desarrollar políticas en los campos de la *“investigación, la inmigración, seguridad social y el empleo”*. El documento concluye pidiendo a la E4⁸³ la cooperación en el desarrollo de la dimensión europea de garantía de calidad y que este asunto se remita a la evaluación externa, teniendo en cuenta las partes interesadas en el proceso. Finalmente sugiere un plan de trabajo para el año 2012 con algunas tareas específicas basadas en las prioridades identificadas.

⁸³ grupo de evaluadores del proceso integrados por: ENQA-EUA-EURASHE-ESU

3.5.7. Comunicado de Budapest

Después de 10 años de actividades intensas para la reestructuración de la educación superior en la Unión Europea, ha tenido lugar en Viena y Budapest, los días 11 y 12 de marzo 2010 la última reunión de la década de los Ministros de Educación de los países signatarios del Proceso de Bolonia, bajo la presidencia de España. En ambiente de celebración, la Conferencia Ministerial admite el ingreso del Kazajstán como el más reciente país miembro del Proceso.

El contenido de la declaración ministerial se presenta con un tono de autocrítica, se reafirma el compromiso con la libertad académica, la autonomía universitaria y la responsabilidad pública por parte del sector;

We, the Ministers, recommit to academic freedom as well as autonomy and accountability of higher education institutions as principles of the European Higher Education Area and underline the role the higher education institutions play in fostering peaceful democratic societies and strengthening social cohesion”.

We, the Ministers, reaffirm that higher education is a public responsibility. We commit ourselves, notwithstanding these difficult economic times, to ensuring that higher education institutions have the necessary resources within a framework established and overseen by public authorities (Comunicado de Budapest de 2010)

Además, se acepta el diagnóstico de los interlocutores sociales y tiene el mérito de reconocer que algunos objetivos no se cumplieron. Subraya la necesidad de escuchar a las protestas estudiantiles, prometiendo una mayor atención a la dimensión social en la nueva fase de Bolonia y se propone una mayor colaboración entre las universidades y los Estados para una correcta aplicación de las propuestas.

Tiene ciertas distinciones de las anteriores declaraciones. Además del tono autocrítico, el texto se presenta con una característica especial, excluye los rasgos de la ideología de mercado que dominó las declaraciones anteriores, especialmente los dos últimos documentos (Londres, 2007, Lovaina, 2009).

En esta declaración, los estudiantes y las universidades asumen una vez más un papel central en la forma de concebir el futuro de la educación superior europea. En la forma que está redactado el comunicado se convierte en una importante herramienta para la promoción de la autonomía universitaria.

Otra característica importante de la reunión ha sido la repetición del foro que promueve la cooperación entre el espacio de Bolonia y los demás países del

mundo, llamado " *Bologna Policy Fórum*⁸⁴", centrado las discusiones en la dificultad de coordinación entre los diferentes sistemas educativos. Eso reafirmó la importancia de la participación de delegaciones ajenas al Espacio Europeo través de representantes de instituciones académicas y organizaciones de estudiantes, respetando los principios más básicos del proceso. También se nota la ausencia de referencia a los rankings, introducido en la última conferencia en Lovaina, como una línea de acción, bajo el eufemismo de "*herramientas de transparencia multidimensional*".

El documento firmado entre los países signatarios ha previsto la formación de un espacio transnacional de educación superior que permitiría un mayor intercambio entre las instituciones y una mayor movilidad de los estudiantes, previendo una década más de actividades para la consolidación de EEES.

Aunque haya una falta de conocimiento de la sociedad en general respecto a los cambios que este proceso puede generar, tanto en el mundo académico, como en el seno de la Unión Europea, con un número significativo de participantes y perspectivas para transponer las fronteras de la UE.

La declaración de Budapest pone fin a una larga etapa del proceso de Bolonia que culminó con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Su inauguración inicia una nueva etapa de desarrollo de una estructura compleja de enseñanza, teniendo en cuenta la participación, en este momento, de casi todo un continente, con diferentes naciones y sus especificidades culturales, con la posibilidad de incorporación de otros países fuera del ámbito del continente europeo. Esta posibilidad se ha intensificado, especialmente con la participación de un número considerable de simpatizantes con el Proceso, durante el segundo *Bologna Policy Forum*⁸⁵. Fórum que tuvo lugar durante la reunión de Budapest, en el que participaran todos los países del EEES y otros 30 que no son miembros pero que están interesados en el proceso y en obtener informaciones para una mayor comprensión⁸⁶. El foro se desarrolló bajo el tema: *Construyendo la Sociedad del Conocimiento Global: Cambio Sistémico e Institucional en Educación Superior*⁸⁷. Tanto el número de representantes de otros países fuera de la EEES, así como las instituciones representadas y el tema abordado en el foro sugiere una tendencia a la proyección global del Proceso de Bolonia. De

⁸⁴ El Primer Foro de Política de Bolonia. La reunión se celebró en Lovaina, Bélgica, 29 de abril de 2009, y se reunió, además de 46 ministros de países involucrados en el proceso de Bolonia, las delegaciones de Australia, Brasil, Canadá, República Popular de China, Egipto, Etiopía, Israel, Japón, Kazajstán, Kirguistán, Marruecos, México, Nueva Zelanda, Túnez y los EE.UU. y la Asociación Internacional de Universidades.

⁸⁵ La primera reunión ha tenido lugar en Lovaina el 29 de abril de 2009. En él participaron Australia, Brasil, Canadá, República Popular China, Egipto, Etiopía, Israel, Japón, Kazajstán, Kirguistán, Marruecos, México, Nueva Zelanda, Túnez, EE.UU. También entidades representativas como: Asociación Internacional de Universidades y otras organizaciones internacionales y organizaciones no gubernamentales (DECLARACIÓN DEL FORO DE POLÍTICA DE BOLONIA 2009)

⁸⁶ Entre estos países estuvieron representados: Australia, Brasil, China, Egipto, Túnez, Marruecos, Etiopía, Japón, Estados Unidos, México, Nueva Zelanda y otros

⁸⁷ (FORO DE POLÍTICA DE BOLONIA 2010), Disponible en www.eees.es. 16.05.2011.

todos modos, debido a la continuación del Proceso, será posible verificar esa tendencia en la siguiente fase, después de la inauguración del EEES.

Es de destacar que, a lo largo del proceso de Bolonia, la Asociación de Universidades Europeas se encargó de preparar los informes que dan cuenta de la evolución del proceso. Estos informes fueron llamados "*tendencias*" y se prepararon cada dos años, permitieron a la evaluación de los cambios más importantes, después de las reuniones oficiales de los ministros de los países signatarios, lo que constituye un mapa real de la evolución de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior - EEES.

El siguiente es un breve resumen de todo el proceso en una secuencia evolutiva, cuyas primeras manifestaciones en los informes correspondientes nos remite a 1988 y se proyectan hasta la inauguración del EEES en el año 2010 en la reunión final de esta primera etapa, que ha tenido lugar en Budapest.

Tabla 13. Resumen de los antecedentes que influenciaron el Proceso de Bolonia

1988	<i>Carta Magna de las Universidades Europeas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>En sus principios fundamentales resalta la importancia de la autonomía.</i> ✓ <i>Rechaza la intolerancia y sugiere el diálogo constante en la Universidad.</i> ✓ <i>apunta medios considerados eficaces en el logro de las propuestas relacionadas, en lo que, si refiere con la investigación, la contratación y retención de docentes,</i> ✓ <i>Exalta la cooperación y el intercambio de la comunidad académica.</i>
1998	<i>Declaración de la Sorbona</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>exalta el papel de las universidades respecto al panorama económico de la Unión Europea.</i> ✓ <i>Habla de la Europa del conocimiento en sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas.</i> ✓ <i>Da señales para una metodología de armonización de títulos y transferencia de créditos capaces de favorecer la movilidad y, en consecuencia, a la educación continuada y al empleo.</i> ✓ <i>Menciona la formación continuada como una "obligación evidente".</i>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14. Resumen del Proceso de Bolonia (1999 – 2010)

1999	Declaración de Bolonia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable. ✓ Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado). ✓ El establecimiento de un sistema de créditos - ETCS ✓ Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio ✓ Promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables. ✓ Promoción de la cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.
2001	Comunicado de Praga	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El aprendizaje a lo largo de la vida como necesario para enfrentar los retos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías en una sociedad y economía basadas en el conocimiento. ✓ Las instituciones de enseñanza superior y el estudiantado: por una parte, se trata de desarrollar planes de estudio que combinen la calidad académica con la empleabilidad y, por otra, reafirmar la necesidad, recordada por los representantes del estudiantado, de tener en cuenta la “dimensión social” del proceso de Bolonia¹. ✓ La promoción del atractivo de la Espacio Europeo de Educación Superior.
2003	Comunicado de Berlín	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Señalaron la necesidad de desarrollar criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad. ✓ Adopción de un sistema de carreras basado en dos ciclos principales ✓ Promoción de la movilidad de los estudiantes, y del personal académico y administrativ. ✓ Establecimiento de un sistema de transferencia de crédito europeo (ECTS) ✓ Reconocimiento de carreras ✓ Aprendiendo toda la vida
2005	Comunicado de Bergen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hace un balance en general positivo de los progresos en cuanto al sistema de titulaciones, garantía de calidad y reconocimiento de períodos de estudio. Se señalan cuatro desafíos y prioridades futuras. ✓ Educación superior e investigación. Reconoce la relación entre educación superior e investigación. Establece la necesidad de programas de doctorado estructurados y la de aumentar el número de doctorados que emprendan carreras de investigación dentro del EEES. ✓ La dimensión social. Insiste en la necesidad de establecer “condiciones apropiadas para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico”. ✓ Establece que “[l]a dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a

		<p>los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Movilidad. Se compromete a eliminar obstáculos burocráticos a la movilidad. ✓ El atractivo del EEES y la cooperación con otras partes del mundo. ✓ Fija el año 2007 para la puesta en práctica del sistema de ciclos, la garantía de calidad y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio. ✓ Finalmente se compromete a “defender el principio de responsabilidad pública para la educación superior” y a “asegurar que las instituciones de educación superior disfruten de la autonomía necesaria para poner en práctica las reformas acordadas” y reconoce “la necesidad de una financiación sostenible de las instituciones”.
2007	Comunicado de Londres	<ul style="list-style-type: none"> ✓ la promoción de la movilidad de los estudiantes y el personal, así como el desarrollo de medidas para la evaluación de tal movilidad; ✓ la evaluación de la efectividad de las estrategias nacionales relacionadas con la dimensión social de la educación; ✓ el desarrollo de indicadores y datos para medir los progresos en materia de movilidad y dimensión social; ✓ el estudio de posibles modos de mejorar la empleabilidad asociada al sistema de titulaciones basado en tres ciclos y a la formación continua; ✓ la mejora de la difusión de información sobre el EEES y su reconocimiento en todo el mundo; ✓ la continuación de la labor de recopilación de información sobre el progreso hacia el EEES y el desarrollo de sistemas de análisis cualitativo de tal labor recopilatoria.
2009	Comunicado de Lovaina	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estableció que el Proceso de Bolonia se extendería hasta 2020 y que sus nuevas prioridades para la próxima década serían las siguientes: ✓ proporcionar igualdad de oportunidades en una educación de calidad ✓ aumentar la participación en la formación continua ✓ promover la empleabilidad ✓ desarrollar resultados de aprendizaje y misiones educativas orientados al alumno ✓ ligar la educación a la investigación y la innovación ✓ acercar los centros de enseñanza superior a los foros internacionales ✓ ampliar las oportunidades y la calidad de la movilidad ✓ mejorar la recogida de datos ✓ desarrollar herramientas de transparencia mutlidimensional ✓ garantizar la financiación
2010	Comunicado de Budapest	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrolla una auto evaluación y reafirma el compromiso con la libertad académica, la autonomía universitaria y la responsabilidad pública; ✓ acepta el diagnóstico de los interlocutores sociales y tiene el mérito de reconocer que algunos objetivos no se cumplieron. ✓ Subraya la necesidad de escuchar a las protestas estudiantiles, prometiendo una mayor atención a la dimensión social en la

nueva fase de Bolonia y se propone una mayor colaboración entre las universidades y los Estados para una correcta aplicación de las propuestas.

- ✓ *Intenta eliminar los rasgos de la ideología de mercado que dominó las declaraciones anteriores, especialmente los dos últimos documentos.*
 - ✓ *Promueve la cooperación entre el espacio de Bolonia y los demás países del mundo. Inaugura el Espacio Europeo de Enseñanza Superior - EEES.*
-

Nota: Elaboración propia

A lo largo de los sucesivos encuentros, de acuerdo con Pulido (2004), surgieron orientaciones dando cuenta de la necesidad de formar ciudadanos con perfiles en consonancia con todo ese proceso. El objetivo principal de estas iniciativas era producir respuestas educativas que, según Jacques Delors (1996), tenía el propósito de formar ciudadanos comprometidos con la comunidad europea en expansión. La formación de ciudadanos sintonizados con esta "nueva Europa", en construcción, de acuerdo con Delors, era condición necesaria para la lucha contra el "nacionalismo estrecho"⁸⁸ que, según ello, consistía en un impedimento para el avance de Europa como proyecto político.

A medida que Europa se prepara para reconciliar a las nuevas demandas y el deseo de mantener los derechos sociales, enfrenta desafíos importantes y necesita dar respuestas a cuestionamientos, por ejemplo:

¿Cómo hacer frente a la pérdida de competitividad y el atractivo de la educación superior europea en relación con el resto del mundo y, de manera especial, a los Estados Unidos?;

¿Cómo recuperar el papel de liderazgo de las universidades europeas en la producción de conocimiento y la Europa del conocimiento? Al parecer, Bolonia intenta responder a estas preguntas, ya que promueve la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior - EEES.

Todo esto impulsó una ola de reformas en toda Europa, con la participación todos los 47 países miembros y, según Guy Haug (2008), en los aspectos estructurales, políticos y legislativos. Para Guy Haug, se han producido estas reformas y continuar operando en tres frentes; Las reformas sistémicas, las reformas curriculares dentro de la universidad; disciplinas reformas curriculares a nivel europeo. Con respecto a los Estados miembros, según Guy Haug (2008, p 294) los elementos que dieron impulso al proceso se identifican en los factores sociales, que son: La insatisfacción con la eficiencia de los sistemas de educación superior; El atractivo exterior ha disminuido en el resto del mundo; La emergencia del mercado laboral único entre los países de la UE; La voluntad de fomentar una movilidad más generalizada, fácil y espontánea. De acuerdo con Guy Haug, estos cuatro factores, "subyacen al impulso reformador existen en

⁸⁸ El nacionalismo fue un elemento importante en "el estallido de dos grandes guerras en Europa.

todos los países, aunque se combinan de manera diferente en cada uno de ellos”.

A lo largo del proceso de Bolonia, es decir, durante los 10 años de reuniones y un intenso debate, se ha logrado mucho con la intención de crear un Espacio Europeo de Educación Superior. La evolución del Proceso se midió por medio de evaluaciones constantes, sobre todo después de cada reunión de los ministros. Estas evaluaciones generaron informes y directrices para el trabajo en reuniones posteriores⁸⁹.

⁸⁹ Las evaluaciones de los trabajos en el Proceso de Bolonia se iniciaron a partir de 2003, después del comunicado de Berlín. A cargo de este trabajo estaba el Grupo de Seguimiento del Trabajo de Bolonia, *Bologna Follow-Up Group – BFUG*. Los informes de este grupo fueran convertidos en una herramienta de guía para las actividades siguientes.

4: Internacionalización de la educación. Bolonia hacia América Latina y el Caribe

En este capítulo deberemos analizar los reflejos de la reestructuración de la enseñanza europea en la realidad educativa de la América latina y Caribe, a través del proceso de construcción del "Espacio Común de Educación Superior de la Unión Europea, América Latina y Caribe (ECES - UEALC):

En este capítulo se tratan los siguientes temas:

- 4.1 La internacionalización de la educación en el marco de la Declaración de Bolonia
 - 4.2. Una retrospectiva de la construcción del Espacio Común de Educación Superior. La Unión Europea, América Latina y el Caribe (ECES-UEALC)
 - 4.2.1. Declaración de Rio de Janeiro
 - 4.2.2. I Conferencia de ministros responsables de educación superior Paris
 - 4.2.3. La cumbre de Madrid
 - 4.2.4. La cumbre de Guadalajara
 - 4.2.5. Segunda conferencia de ministros responsables de Educación Superior. Guadalajara
 - 4.2.6. La cumbre de Viena
 - 4.2.7. La Cumbre de Lima
 - 4.3. Proyecto Tuning
 - 4.4. Algunas consideraciones sobre la cooperación entre los países de América Latina, el Caribe y la Unión Europea
 - 4.5. Resumen de las conferencias y Cumbres
-

4.1 La internacionalización de la educación en el marco de la Declaración de Bolonia

Es importante destacar que el proceso de internacionalización de la educación superior, va más allá del marco de la Unión Europea y del EEES, como se indica en su construcción y las adhesiones al Proceso de Bolonia. Paralelamente a este proceso, los experimentos que se llevaron a cabo en diferentes áreas geográficas del mundo, incluida América Latina y Caribe. Este proceso de internacionalización sólo puede ser explicado teniendo en cuenta diferentes enfoques que incluyen, consideraciones geopolíticas, académicas y sociales. En la parte geopolítica, parece que, tradicionalmente, las búsquedas de alianzas internacionales se traducen en influencia en las zonas de interés determinado. En ese ámbito, la internacionalización de la educación, de acuerdo con Knight (1999), puede servir para este propósito y, además, para el fortalecimiento de la identidad regional. En cuanto a las expectativas de cada país involucrado, ven una oportunidad para modernizar sus estructuras, aunque en algunas situaciones puede ser visto como una tendencia a la desnacionalización y la pérdida de identidad. Otra vía de razonamiento sería la educación superior como objeto de exportación de un servicio con una orientación típicamente comercial. En otras palabras, la internacionalización de la educación superior en relación con el desarrollo económico y tecnológico son cada vez más interdependientes y genera diversos puntos de vista ideológicos, sociales y culturales, que provocan discusiones que llevan el factor económico al centro de su planificación. Por último, se incluyen las razones puramente académicas que se ha utilizado como una forma de facilitar el argumento para favorecer el proceso y la internacionalización de la educación superior. Por cierto, uno de los objetivos establecidos por la Declaración de Bolonia fue desarrollar un atractivo global para el sistema europeo de educación superior. Ya había la manifestación de esto en la Conferencia de Bergen en 2005, donde se reconoció la necesidad de que el Espacio Europeo de Educación Superior debería convertirse en un entorno atractivo, abierto para diferentes regiones del mundo. También en 2007, en la reunión de Londres, que se adoptó una estrategia de educación superior en el contexto mundial y se convirtió en un objeto constante de atención.

2.20 Adoptamos la estrategia “El EEES en un escenario global” y trabajaremos en las áreas fundamentales: mejora de la información sobre el EEES, fomento del atractivo y la competitividad del EEES, fortalecimiento de la cooperación basada en la igualdad de las partes, intensificación del diálogo sobre las políticas a desarrollar, y mejora del reconocimiento de cualificaciones. Esta estrategia debería contemplarse en relación con las Guías para promover la calidad en la educación superior por encima de las fronteras desarrolladas por UNESCO/OCDE (Comunicado de Londres 2007).

La internacionalización que se propone en la Declaración de Bolonia, precisamente en la reunión de Londres, es una respuesta a las demandas de la globalización en curso en la educación superior, con gran influencia de los elementos económicos globales. Por supuesto que no podemos ignorar las conexiones con el sistema económico y de trabajo con el fin de identificar una correspondencia funcional que apunta a una supuesta mercantilización de la educación superior como un elemento clave en esta nueva ordenación de la educación global.

Para una mejor conceptualización, Teichler (2004) señala que este proceso de "*internacionalización*" de la educación superior se relaciona con tres términos: Además de la internacionalización, la europeización y la globalización. Según el autor, a pesar de cierta similitud en los propósitos, los términos tienen significados específicos, como se muestra a continuación.

- ✓ *Internacionalización: es la actividad transfronteriza cada vez mayor y se analiza en términos de movilidad física, la cooperación académica y la transferencia de conocimientos académicos;*
- ✓ *Globalización: está más relacionado con el hecho de que las fronteras nacionales y se difuminan hasta desaparecer, la competencia, la transferencia de conocimiento del negocio y de la dirección comercial (camino tomado por el comercio);*
- ✓ *Europeización: es más aceptada como una versión regional de la internacionalización, ya que además de la cooperación y la movilidad, se dirige a la integración, convergencia de los contextos, las estructuras y las sustancias, es decir, la dimensión europea del ciudadano y la cultura (Europa) (Teichler 2004).*

Mediante los conceptos presentados podemos concluir que el proceso de reestructuración de la educación superior europea, se ajusta al principio al concepto de europeización, pero no se excluyen los elementos de internacionalización y globalización. Ya la proyección de este sistema fuera del ámbito europeo incorpora de manera objetiva los conceptos de internacionalización y globalización. El primer porque es un proceso de cooperación especialmente en la división de los mercados, en este caso el mercado de la educación superior. En el segundo caso, porque se percibe elementos de interdependencia entre las economías participantes, sobre todo en el proceso de liberación de mercado, limitando el poder de los estados con respecto al control de los sistemas educativos.

Como advierte Laus (2012), las organizaciones internacionales, tales como La UNESCO, la OMC, la OEA, el Banco Mundial y la OCDE, entre otros, así como las agencias bilaterales, se utilizan en sus directrices políticas para influir, en algunos casos, agendas y políticas nacionales en el campo de la educación superior en los países en desarrollo. Sobre la base de realidades exógenas de los países avanzados, asociados con los gobiernos nacionales para la aplicación

de las políticas y estrategias locales. Con este fin, estas organizaciones, a través de sus políticas institucionales, hacen uso de mecanismos de entrelazado en red a nivel mundial, como se ha mencionado Therborn (2001), como el establecimiento de programas nacionales a nivel mundial, la creación de instituciones y las políticas de prescripción. Estos mecanismos, al no tener en cuenta las diferencias, las características específicas de cada país, en relación con sus culturas y sus historias se convierten en objetos de cuestionamiento, sobre todo por la comunidad académica, como ha señalado Bianchetti (2001).

Las actividades de los organismos involucrados en ese proceso de acuerdo con Laus (2012) si pueden ilustrarse mediante la difusión de conceptos tales como la llamada "*sociedad del conocimiento*". En este sentido, Maciel (2005, p. 39) advierte que la "*ideología del*" conocimiento homogéneamente distribuida e accesible tiende a ocultar el tema central de las estructuras y relaciones de poder en el que la desigualdad tiende a exacerbar. También se puede ilustrar por la producción de documentos específicos, como Lo que fue producido por la UNESCO, sobre todo lo que ha sido generada por la Conferencia Mundial de Educación Superior 1998, que aboga fortalecer el papel del estado en el proceso de transformación de la educación superior en la estrategia básica para el desarrollo y la modernización de la sociedad y reafirma la importancia de la aplicación de las normas regionales e internacionales para el reconocimiento de estudios y títulos (UNESCO, 1998).

El informe anual de la OCDE, publicado en 2008, mostró indicadores de crecimiento de un mercado internacional de servicios de educación superior y la investigación académica, facilitado por los programas de movilidad y tecnologías de la comunicación, el aumento de la migración de las personas y el aumento de la financiación y el aumento de la provisión privada de educación superior. En este contexto, la educación transfronteriza se convierte en una apuesta económica, ya que, según el informe de la OCDE, la movilidad de los estudiantes, tiene números que son alrededor de "*40 mil millones de dólares*", lo que también confirma el mencionado interés en su regulación o abertura para la explotación comercial internacional. Coincidentemente algunas acciones comienzan a desarrollarse fuera del ámbito europeo dirigido a la internacionalización de la educación superior y una de sus directrices se produce hacia América Latina y el Caribe (Informe OCDC, 2008).

4.2. Una retrospectiva de la construcción del Espacio Común de Educación Superior. La Unión Europea, América Latina y el Caribe (ECES-UEALC)

Este Apartado tiene la intención de desarrollar una retrospectiva histórica, tal como lo hicimos con el Proceso de Bolonia, o sea, la reconstrucción de toda la trayectoria de la creación del Espacio Común de Educación Superior - ECES-UEALC a través de los documentos oficiales provenientes de reuniones con los representantes de los países firmantes de este proceso.

Aquí también se adopta directrices de Cellard (2008), correspondientes a las cinco categorías de análisis de los documentos, es decir, Origen del documento; La autenticidad y la fiabilidad del texto; La naturaleza de texto; Conceptos - clave y la lógica interna del texto. El objetivo que se persigue con esta compilación de documentos, es proporcionar una referencia documental para una evaluación general del Proceso que se formulará más adelante. Para ello, se presenta la secuencia cronológica de las reuniones, con un resumen de los resultados y el establecimiento de los avances en la construcción del Espacio Común de Educación Superior - ECES-UEALC. Destacamos las principales reuniones celebradas para este fin, centrándose en los documentos producidos, originario de los debates entre los participantes, que se presentan en un orden cronológico. La siguiente son tablas que resumen de las actividades que resultaron en documentos oficiales en el proceso de creación del ECES-UEALC.

Tabla 15. Declaraciones de las cumbres de Jefes de Estado y de gobierno (ECES-UEALC)

<i>Año</i>	<i>Lugar</i>
1999	Río de Janeiro (Brasil)
2002	Madrid (España)
2004	Guadalajara (México)
2006	Viena (Austria)
2008	Lima (Perú)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Conferencias de ministros de educación (ECES-UEALC)

<i>Fecha</i>	<i>Conferencia</i>	<i>Lugar</i>
3 de noviembre de 2000	<i>I Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe.</i>	París, Francia
14 y 15 de abril de 2005	<i>II Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior.</i>	Guadalajara, México

Fuente: Elaboración propia

El intento de construir un espacio común de educación superior, en América Latina y el Caribe, se producen de forma concomitante con la Declaración de Bolonia en junio de 1999, a través la Primera Cumbre en conjunto con Unión Europea (UE-ALCA) en la ciudad de Río de Janeiro. Esta cúpula define tres dimensiones estratégicas: el diálogo político; las relaciones económicas y financieras y la cooperación en los ámbitos educativo, científico, tecnológico, cultural, humano y social.

4.2.1. Declaración de Río de Janeiro

La primera cumbre de jefes de Estado Unión Europea y América Latina y Caribe, que menciona la creación de un espacio común de educación superior entre las regiones, se llevó a cabo en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil, el 28 y 29 de junio de 1999. De acuerdo con la declaración originada a partir de la cumbre, esta reunión fue el resultado de una voluntad política de fortalecer los lazos entre las dos regiones y desarrollar asociaciones estratégicas de beneficio mutuo. Como resultado de las deliberaciones, la Declaración del Río de Janeiro trae 69 artículos, los cuales se dividen, además de las consideraciones iniciales, tres áreas específicas: políticos, económicos y culturales, incluido el educativo, científico, tecnológico, social y humano.

En sus consideraciones iniciales hace hincapié en la identidad cultural de las regiones y el desarrollo que estas áreas tenían hasta el siglo XXI. Por un lado, América Latina y el Caribe, las esferas económicas, políticas, culturales y sociales. Por otra parte, la Unión Europea, por su integración histórica con implicaciones a nivel mundial. Hace una referencia importante a la Carta de las Naciones Unidas Enfatizando que la asociación entre las regiones se apoya en los propósitos y principios allí expresados, como la no intervención, el respeto a la soberanía, la igualdad entre los Estados y la autodeterminación. Sigue haciendo hincapié en el fortalecimiento de la democracia representativa y participativa y las libertades individuales y el estado de derecho, el buen gobierno, el pluralismo, la paz y la seguridad internacional, la estabilidad política y la promoción de confianzas mutuas. También destaca la importancia del desarrollo sostenible mediante la preservación y restauración de los recursos naturales. Destaca la incorporación de los avances científicos y tecnológicos en los sistemas educativos en todos los niveles. Por último, se propone la creación de un grupo de auto-nivel para reunirse regularmente con el fin de supervisar y fomentar la aplicación de las prioridades establecidas (EU-LAC Río de Janeiro, 1999).

En el ámbito político presenta veintidós artículos que abordan la integración regional en diversos aspectos con énfasis en la democracia y los derechos humanos a través de la aplicación de los instrumentos y normas universales y rechazando todo tipo de intolerancia, en particular la xenofobia y el racismo.

Reafirma la igualdad de género y promueve los derechos de los pueblos indígenas, así como su participación en pie de igualdad en las prestaciones sociales. Promueve la protección de los grupos más vulnerables, en relación a los niños, jóvenes, discapacitados, desplazados y migrantes trabajadores y sus familias. Para ello propone una educación centrada en la paz entre las naciones, haciendo hincapié en la importancia del desarme, especialmente de armas destrucción masiva como armas nucleares, químicas y biológicas. Se hace mención del derecho internacional, cuando se hace referencia en el Estatuto Constitutivo de la Corte Penal Internacional. También se aborda la cuestión de las drogas y el terrorismo.

También en el ámbito económico presenta veintidós artículos que traen en sus contenidos el énfasis en la búsqueda de fomentar la cooperación con el propósito liberalización gradual del comercio multilateral, con referencia a la Ronda Uruguay⁹⁰. Se hace referencia a la Organización Mundial del Comercio como una organización intermediaria en el proceso de liberalización del comercio y el establecimiento de ellos directrices para la regulación de las relaciones comerciales y establece una agenda de la reunión para ir realización de este propósito. Se presenta el Banco Europeo de Inversiones - BEI, para negociar el flujo financiero para la inversión en las regiones involucradas y sugiere acuerdos bilaterales para crear mecanismos de protección de las inversiones recíprocas. Prestar mayor atención a los países endeudados y promover la economía de estos países a través del sector empresarial para estimular la inversión y el desarrollo económico y social, incluidas las pequeñas y medianas empresas. Estimular las tecnologías de transferencia entre las regiones de reforzar su capacidad y fortalecer el sistema financiero. Menciona por primera vez la posibilidad de la introducción del "euro como medio de reforzar los vínculos económicos birregionales. Por último, y concluye con la propuesta de crear un sistema de supervisión financiero para prevenir las crisis (EU-LAC Rio de Janeiro, 1999).

En el ámbito cultural, educativo, científico, tecnológico, social y humano, la declaración recoge tan sólo cinco artículos. En el ámbito cultural, educativo y humano, la carta se ha comprometido a llevar a cabo relaciones basadas en los principios de respeto, la pluralidad y diversidad, sin distinción de raza, religión o género, reconociendo la importancia de la educación para lograr la igualdad social y promover la justicia social y la mejora de los recursos humanos y la atención a las demandas sociales mediante la canalización de recursos para este fin. Con este fin, se hace hincapié en el intercambio de experiencias entre las regiones y pone de relieve la importancia de la creación de empleo y la formación

⁹⁰ La Ronda Uruguay hace referencia a la octava reunión entre países que ocurrió en Punta del Este (Uruguay) en 1986 con el fin de negociar la política de aranceles y la liberalización de mercados a nivel mundial, que se abrió en y concluyó en Marrakech (Marruecos) el 15 de diciembre de 1993 (OMC). Disponible en: https://www.wto.org/spanish/thewto_s/whatis_s/tif_s/fact5_s.htm - visitado en 16/03/2016.

profesional de los trabajadores de todas las edades (EU-LAC Rio de Janeiro, 1999).

En respuesta a las propuestas, se acordó el establecimiento de relaciones más estrechas a través del intercambio de experiencias y mejores vínculos entre los pueblos de estas naciones como garantía de diálogo para la paz y la tolerancia. Fomentar el intercambio de los actores educativos para promover la comprensión mutua, el aprendizaje y la producción cultural a través del enfoque de los demás sectores de la cultura y la clase artista. En el mismo ámbito, estimular el intercambio mayor entre las industrias culturales, especialmente en el sector audiovisual y aumentar la producción de alta cualidades este sector. Promover la investigación y el desarrollo técnico para la inserción de los países en un mundo globalizado y promover las tecnologías de mantenimiento y adaptación en constante desarrollo. En este sentido, se acordó tecnologías favor transferencia con el propósito de facilitar la vinculación a la producción de manera mutua bienes y servicios y así garantizar el desarrollo de las regiones. Por último, expresó su agradecimiento a Brasil, anfitrión de cortesía la cumbre y el apoyo de forma exitosa el evento.

Para dar secuencia a las actividades, los Jefes de Estado y de Gobierno decidieron poner en práctica los resultados de las discusiones a través de un documento llamado "*Prioridades para la Acción*".

Por fim propõe a criação de um grupo de Altos Funcionários, denominado Grupo Birregional, para reunir-se com regularidade com o propósito de supervisionar e estimular a concretização das prioridades estabelecidas. El Grupo Birregional si reuniría por primera vez en cinco meses más tarde, en noviembre de 1999 en Tuusula, Finlandia. En ese momento, el grupo establece 11 puntos de las prioridades de acción definidas en Río de Janeiro. Las principales fueron:

- ✓ *Acción conjunta en los foros internacionales;*
- ✓ *Promoción de los derechos humanos y la lucha contra la discriminación por raza y género;*
- ✓ *Cooperación en materia de desastres naturales y ambientales; la implementación del "Plan*
- ✓ *Acción global contra las drogas ";*
- ✓ *Fomentar la estabilidad financiera mundial y la cooperación para fortalecer los sistemas financieros nacionales;*
- ✓ *La promoción de la cooperación empresarial y el apoyo a la cooperación birregional en la educación, el patrimonio cultural, la sociedad de la información y la integración regional (EU-LAC Rio de Janeiro, 1999).*

Como podemos ver, en esta primera cumbre, celebrada en Río de Janeiro, hubo un ambiente optimista, que está sustentado en ese momento por un ciclo de crecimiento de la economía mundial. Su contenido se presenta con unas

cuantas docenas de prioridades divididas en tres áreas de acción, que resume la promoción de un orden internacional con el apoyo de los principios del derecho internacional, con el objetivo de crear sociedades más justas y equitativas; impulsar la integración regional a través de acuerdos de asociación, incluidas las zonas de libre comercio; y una mayor expansión y el fortalecimiento de la cooperación en el desarrollo, la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología.

En la Declaración final resultante de esa cumbre, se estableció el compromiso de la creación del Espacio Común de Educación Superior - Unión Europea, América Latina y el Caribe (ECES – UEALC). Esta intención se manifiesta a través de tres artículos que mencionan la creación de un Espacio Común de Educación Superior son: 54, 61 y 63, los cuales se presentan en su totalidad como sigue:

54. Reiterar nuestro compromiso con el establecimiento de una asociación sólida entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea y en la esfera educativa, cultural y humana, cimentada en valores compartidos y en el reconocimiento de la importancia que tiene la educación para lograr la igualdad social y el progreso científico y tecnológico. Nos comprometemos, también, a conducir nuestras relaciones con base en los principios de igualdad y respeto de la pluralidad y la diversidad, sin distinción de raza, religión o sexo, preceptos que constituyen un medio ideal para lograr una sociedad abierta, tolerante e incluyente, en la cual el derecho del individuo a la libertad y el respeto mutuo se traduce en un acceso equitativo a la capacidad productiva, a la salud, a la educación y a la protección civil.

61. Estimular los intercambios interregionales entre agentes educativos y culturales, que constituyen uno de los medios más fructíferos y eficaces para promover la comprensión mutua, el aprendizaje y la producción cultural. El fomento de estrechos contactos entre artistas y la organización en todos los sectores culturales estimularán el respeto por la diversidad cultural y lingüística garantizando la dignidad humana y el desarrollo social.

63. Considerar el refuerzo de la cooperación educativa como un reto especial, con particular énfasis en la educación básica, en la formación profesional y en la cooperación entre los centros de enseñanza superior, incluidas las universidades, así como en la educación a distancia y tomar en cuenta las necesidades particulares de nuestras sociedades. En este contexto recordamos los fructíferos programas de cooperación existentes (EU-LAC Rio de Janeiro, 1999).

Como se puede ver, tiene la intención de establecer una asociación en el ámbito educativo, basado en los principios de igualdad y respeto teniendo en cuenta la diversidad cultural de las regiones involucradas. Para que expresa la intención de promover el intercambio interregional de agentes educativos y culturales, con el fin de promover la armonía entre las regiones, a través de estos agentes. Propone un esfuerzo dirigido a la educación básica y profesional, como un desafío de los centros educativos, incluidas las universidades y las tecnologías de educación a distancia.

4.2.2. Primera conferencia de ministros responsables de educación superior. París

Siguiendo la propuesta de crear un Espacio común de Educación Superior entre la Unión Europea y América Latina, se lleva a cabo en París la primera conferencia de ministros, con la participación de la Comisión Europea de Educación y representantes de 48 países. Esta conferencia se concreta la creación de ECES-UEALC. El espacio tendría como objetivos principales: facilitar el intercambio de conocimientos, la transferencia de tecnología y el movimiento de los estudiantes, profesores, investigadores y personal técnico, para mejorar la relación entre la formación, el empleo y el conocimiento científico entre los países afectados. Como primera acción concreta, se ha creado un Comité de Seguimiento⁹¹ con los siguientes participantes: Brasil, Colombia, México y Nicaragua por América Latina, San Cristóbal y Nieves y Jamaica en representación del Caribe, y España, Francia, Polonia y Portugal por parte de la Unión Europea⁹².

La declaración resultante de la Conferencia, presenta algunas consideraciones iniciales sobre la base de la declaración de la Cumbre de Río de Janeiro, especialmente con respecto a la voluntad política para la integración regional centrada en la educación y la relevancia social entre las naciones. Participan de la misma, presenta algunos aspectos destacados en el ámbito educativo, como un factor relevante para la promoción de la justicia, la integración, la paz, la prosperidad y el desarrollo sostenible. Pone de relieve la colaboración estratégica teniendo en cuenta la diversidad de los sistemas educativos y la diversidad de las expresiones culturales. También la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo, además de favorecer los programas y reconocimientos del tiempo de estudios y título. Finalmente se destaca la importancia de asegurar la formación, la calidad y por toda la vida y las posibilidades que las tecnologías la información y la comunicación presentan en el proceso educativo.

Dicho esto, se recomienda la cooperación bilateral entre los países que participan en el proceso en los programas planificados en el marco del Acuerdo de Cotonú⁹³, y hace un llamamiento a las instituciones que favorecen la iniciación del proceso.

⁹¹ El Comité de Seguimiento se creó en noviembre del año 2000. Al principio estaba compuesto de cinco miembros responsables de “asumir la función de la coordinación general responsables del correcto funcionamiento del proceso. Desde su creación en el Primer Encuentro Ministerial en París se han realizado 21 reuniones del Comité (Declaración de París, 2000, Marco de Acción F).

⁹² Espacio Común de Educación Superior (ALCUE). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/espacio-comun-educacion-superior.html>. Consultado el 22/03/2016.

⁹³ El Acuerdo firmado en Cotonú el 23 de junio de 2000, entre los Estados de África, del Caribe y del Pacífico, por una parte, y la Comunidad Europea y sus Estados miembros, por otra. Los

En los marcos de acción propone la compatibilidad de las cualificaciones, con el apoyo de un sistema de crédito que permite el reconocimiento y validación de los períodos de estudio, teniendo en cuenta la legislación de cada país. Define algunos temas para ser privilegiado en las reuniones de los ministros como:

- ✓ *Formación en las ciencias y en las tecnologías*
- ✓ *Intercambio de experiencias lograda;*
- ✓ *Gestión de los sistemas de enseñanza superior*
- ✓ *Sociedad de la información*
- ✓ *Crecimiento duradero urbanizados*
- ✓ *Patrimonio cultural*
- ✓ *Integración regional*

Favorece la educación a distancia, de manera equilibrada con la educación presencial también estudiar la posibilidad de crear un banco de datos virtuales con acceso común a las fuentes documentales de manera birregional. Dar prioridad a la formación para la inserción laboral con las correspondientes a los perfiles demandas. La organización de la red de programas que permiten el intercambio de profesores, estudiantes y personal administrativo, apropiadamente con la Comisión Europea. Por último, establece reuniones cada cuatro años para evaluar el progreso de esta declaración.

La conferencia de París establece un punto de referencia y pone en marcha la construcción del Espacio Común de Educación Superior de la UE - América Latina - Caribe (UEALC), y es reconocido como un elemento clave en la consolidación bilateral entre los firmantes de las dos regiones. como puede verse en su propuesta original tendría el propósito de: *“facilitar el intercambio de conocimientos, la transferencia de tecnología y el movimiento de los estudiantes, profesores, investigadores y personal técnico, para mejorar la relación entre la formación, el empleo y el conocimiento científico”* entre los países involucrados. para ello, establecer objetivos concretos y la creación de un comité de seguimiento para su implementación. esto demuestra una clara indicación de que la política de la UE en el campo de la educación superior había entrado en una nueva fase de internacionalización, y esta nueva fase se centrarían en la región geoestratégica de América Latina. Esta intención se revela en las acciones políticas a través de las reuniones de los representantes de las dos regiones, que siguieron.

objetivos principales del Acuerdo son la reducción y, en el futuro, la erradicación de la pobreza, así como la integración progresiva de los Estados de África, del Caribe y del Pacífico (ACP) en la economía mundial, de forma respetuosa con los objetivos del desarrollo sostenible.

4.2.3. La cumbre de Madrid

La cumbre celebrada en Madrid en 2002, asume algunos compromisos en las esferas política, económica y la cooperación en los ámbitos cultural, educativo, científico, tecnológico, social y humano. En el campo económico, se refiere a un mayor acceso a la educación, sugiriendo una mayor eficiencia de las instituciones públicas, incluidas las empresas y las instituciones bancarias.

Ya en los ámbitos cultural, educativo, científico, tecnológico, social y humano sugiere una mayor cooperación entre las instituciones, estableciendo el compromiso de dedicar más recursos para los programas sociales, destacando entre otros, la educación, especialmente la formación profesional de los trabajadores, con especial énfasis en la cooperación en la esfera de la educación superior. Recomienda la aprobación del Plan de Acción con el propósito de crear el Espacio de Educación común hasta 2004: *30. Recomendar el desarrollo, aprobación y promoción del Plan de Acción 2002-2004 para construir un Espacio Común de Educación Superior Unión Europea – América Latina y el Caribe (Declaración de Madrid 2002).*

Con la aprobación del Plan de Acción 2002-2004, por los ministros reunidos en Cumbre de Madrid, se definen dos objetivos principales. El primer objetivo se refiere a la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo. El segundo objetivo está relacionado con la evaluación de la calidad en la educación superior. Para conseguir estos dos objetivos, el plan crea algunas acciones concretas que afectan a los países de forma voluntaria, y se establecen de acuerdo como la siguiente tabla:

Tabla 17. Plan de acción 2002-2004 (ECES-UEALC)

Objetivo	Acción
<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo de manera intra e interregional, y mejorar las condiciones en las que ésta se desarrolla en la actualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración de un estudio sobre los programas de movilidad. ✓ Realización de un Seminario UEALC sobre el sistema de convalidación de los periodos de estudio. ✓ Creación de cátedras de estudios europeos y latinoamericanos-caribeños para facilitar la movilidad de profesores.
<ul style="list-style-type: none"> Promover el conocimiento científico recíproco de los sistemas de evaluación nacionales existentes, con el objetivo de intercambiar experiencias de éxito en ese ámbito, que sirvan para perfeccionar los procesos de evaluación de la calidad de la enseñanza superior de manera intra e interregional 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realización de un Seminario de expertos sobre evaluación de la calidad de las instituciones y programas de enseñanza superior. ✓ Creación de un Foro UEALC de información y debate sobre la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior y sobre la Acreditación. ✓ Elaboración de un estudio sobre la acreditación y la convergencia de los programas de estudio (titulaciones) en el seno del Espacio UEALC.

Fuente: *Elaboración propia, basado en la Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 14 de diciembre de 2000. [Diario Oficial C 371 de 23.12.2000].*

Como se puede ver el plan de acción da prioridad a dos áreas estratégicas para el proceso de integración, que son la movilidad y la calidad del sistema de evaluación. Todo ello con el establecimiento de acciones para ser implementadas por los países firmantes, pero de manera voluntaria. cabe señalar que estas acciones están destinadas a acelerar el proceso de integración a través del intercambio de las comunidades involucradas y la búsqueda de criterios inmediatos para formalizar estos procesos a través de las agencias de acreditación.

Además de los objetivos propuestos y sus respectivos "acciones también se establecieron acciones transversales para fortalecer los centros de investigación, reuniones técnicas, base de datos virtual y un curso de formación sobre integración regional⁹⁴.

⁹⁴ El diseño de este curso estuvo a cargo de Francia, que presentó un proyecto que se implementó en la primera mitad de 2004, cuyo programa se ha ocupado de las iniciativas de desarrollo sostenible.

4.2.4. La cumbre de Guadalajara

Siguiendo el rastro de las otras cumbres anteriores, la Cumbre de Guadalajara, que ha tenido lugar en el año 2004, también reafirma los objetivos económicos, políticos y culturales, de las reuniones anteriores. Además del contexto desfavorable, los eventos internacionales, en especial la inminente invasión de Irak, que pone en "discusión el tema de la soberanía de los países, la Cumbre se centra en el fracaso de la Quinta Conferencia Ministerial de la OMC celebrada en Cancún, cuyo propósito sería a la conclusión de un acuerdo bilateral en el ámbito agrícola, cuyas negociaciones han comenzado todavía en la "ronda de Doha". Como puede verse en toda la declaración resultante de esta reunión, en general, las negociaciones se centraron en el ámbito económico, enfocando en los objetivos de la OMC, en particular, con respecto a los acuerdos comerciales.

En esta Cumbre, Aunque marcado por otros acontecimientos internacionales⁹⁵, los Jefes de Estado, establecen un plan de acción con el propósito de extender las actividades de la construcción del Espacio de Educación común hasta 2008.

89. Acordamos extender hasta el 2008 el Plan de Acción 2002-2004 para construir un Espacio Común de Educación Superior entre América Latina y el Caribe-Unión Europea. Los países participantes hacen un llamado a otros países en ambas regiones para unirse a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Invitamos a los ministros correspondientes a reunirse en el 2004 para diseñar programas, proyectos y acciones para el Plan de Acción 2004-2008. Les pedimos tomar en cuenta, según corresponda, las propuestas hechas por instituciones de educación superior y asociaciones y redes de universidades (Cumbre de Guadalajara, 2004).

Además de la decisión de extender el tiempo para las actividades de construcción del espacio común de educación entre las regiones, también animó a la participación de las instituciones de educación superior y de investigación en el programa Erasmus Mundus para promover la movilidad y la creación de redes

⁹⁵ A decisão dos Estados Unidos e do Reino Unido de intervir militarmente no Iraque, sem o aval do Conselho de Segurança, colocou em xeque a credibilidade das Nações Unidas. Tornou-se então premente que, em defesa do respeito ao direito internacional, garantido pelas Nações Unidas, Guadalajara se pronunciasse contra aquela ação unilateral. Dentro desse contexto, a defesa de uma ordem internacional, baseada nos princípios do direito internacional, algo que já constituía o núcleo político da associação estratégica entre a UE e a América Latina e o Caribe desde 1999, ganhou ali novo relevo (Franklin Trein y Flávia Guerra Cavalcanti, 2007, 76).

de investigación en las regiones⁹⁶. En este mismo fin, se fomenta el diálogo sobre ciencia y tecnología, educación superior, innovación y tecnologías de la información y de la comunicación, que se justifica por la importancia de estos elementos para el desarrollo económico, los países asociados, con el argumento de contribuir a profundizar y desarrollar los vínculos birregionales través de la participación conjunta en programas de investigación (Cumbre de Guadalajara, 2004).

4.2.5. Segunda conferencia de ministros responsables de educación superior. Guadalajara

Siguiendo la propuesta de crear un Espacio común de Educación Superior entre la Unión Europea y América Latina, se lleva a cabo en *Guadalajara, la segunda Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior*. Esta reunión se da la secuencia de las actividades propuestas en la primera reunión de ministros celebrada en París en 2000. Para ello, se revisan los objetivos establecidos en la declaración de París y se extiende desde seis a catorce los objetivos propuestos, como se muestra a continuación:

⁹⁶ Cumbre de Guadalajara, 2004, pag. 90

Tabla 18. Objetivos de la segunda conferencia de ministros responsables de educación superior en Guadalajara

<i>Objetivos de la conferencia de Guadalajara</i>	<p><i>7.1. Profundizar en el conocimiento mutuo de los sistemas de educación superior de los países miembros del Espacio Común ALCUE.</i></p> <p><i>7.2. Identificar y divulgar las experiencias exitosas de colaboración e intercambio académico existentes entre instituciones de educación superior y sus cuerpos académicos.</i></p> <p><i>7.3. Involucrar a las universidades e instituciones de educación superior en la construcción del espacio común, por medio de mecanismos basados en el conocimiento y en la confianza mutua.</i></p> <p><i>7.4. Impulsar la comparabilidad de la Educación Superior, prioritariamente en las áreas temáticas donde ya existe un trabajo previo relacionado con titulaciones.</i></p> <p><i>7.5. Fomentar el establecimiento y el adecuado desarrollo de programas coordinados de movilidad de estudiantes, investigadores y profesores, y personal técnico y de gestión, a través de becas y ayudas que impulsen esa movilidad en condiciones de equidad y de igualdad de oportunidades, y en el marco de acciones conjuntas que trasciendan las relaciones bilaterales y que contemplen, en su caso, el reconocimiento de los estudios.</i></p> <p><i>7.6. Promover el establecimiento y la adecuada gestión de programas que fomenten la creación de mecanismos y redes de cooperación e intercambio entre instituciones de educación superior y sus cuerpos académicos, en particular el desarrollo de estudios y títulos conjuntos.</i></p> <p><i>7.7. Promover el uso compartido de las tecnologías de información y comunicación en los programas y acciones del Espacio Común</i></p> <p><i>7.8. Impulsar la creación de mecanismos de evaluación y garantía de la calidad de la Educación Superior en los países donde no existan, basados en criterios comparables y en códigos de buenas prácticas.</i></p> <p><i>7.9. Promover el conocimiento mutuo de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos e impulsar su reconocimiento entre los distintos países.</i></p> <p><i>7.10. Proponer la instauración de un sello de calidad ALCUE para redes, programas y proyectos del Espacio Común.</i></p> <p><i>7.11. Impulsar la creación de Centros de Estudio ALCUE, así como la realización de estudios sobre la Unión Europea en América Latina y el Caribe y viceversa.</i></p> <p><i>7.12. Fomentar una mayor visibilidad interna y externa del proceso de construcción del Espacio Común ALCUE.</i></p> <p><i>7.13. Promover la identificación de fuentes y mecanismos de financiamiento que complementen la participación de los gobiernos en el proceso de construcción del Espacio Común.</i></p> <p><i>7.14. Identificar y reducir las barreras que dificultan el proceso de construcción del Espacio Común</i></p>
---	---

Fuente: Elaboración propia, basado en la declaración de París en 2000

Como se puede ver, los objetivos están circulando alrededor de algunas líneas principales establecidas como prioridades para la próxima fase de las actividades

de cooperación, tales como: la creación de redes, mecanismos de comparabilidad, la movilidad y la creación de centros de estudio y definición de las fuentes de financiación. En esa conferencia se aprueba el Plan de Acción 2005- 2008 propuesto por la reciente Cumbre de jefes de estado de Guadalajara en 2004. En sus estrategias, el Plan 2005- 2008 define ocho principios de cooperación entre los miembros del proceso, que se presenta a continuación.

Tabla 19. Principios de la segunda Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior en Guadalajara

<i>Principios de Cooperación</i>	<ul style="list-style-type: none">✓ <i>Promover una cooperación birregional, de carácter multilateral, orientada hacia el fortalecimiento y la aproximación de los sistemas de educación superior.</i>✓ <i>Promover el reconocimiento y la confianza mutua entre las instituciones de Educación Superior, basados en garantías de calidad.</i>✓ <i>Promover la cooperación multilateral y la participación en actividades de educación superior, de centros académicos del Espacio ALCUE, y que éstos se organicen en redes transnacionales, intra e interregionales.</i>✓ <i>Identificar y aprovechar las experiencias y buenas prácticas de cada uno de los países y sus sinergias.</i>✓ <i>Movilizar todos los recursos necesarios, nacionales, sub-regionales y regionales, para garantizar el mantenimiento de los proyectos mediante la participación activa de los canales públicos y privados, bilaterales y regionales.</i>✓ <i>Impulsar el impacto social y el efecto multiplicador regional de los proyectos promovidos dentro del Espacio.</i>✓ <i>Promover la colaboración entre las universidades e instituciones de educación superior con centros de investigación y empresas públicas y privadas.</i>✓ <i>Estimular la cooperación para reducir la exclusión en el acceso al conocimiento y garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades.</i>
----------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia, basado en el Plan de Acción 2005-2008. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/espacio-comun-educacion-superior.html> ⁹⁷

En las estrategias, se puede percibir el énfasis en la cooperación para fortalecer y acercarse a los sistemas de educación superior a través de sistemas de red, la identificación de las mejores prácticas de cada miembro signatario y se centra en la calidad. Se sugiere la movilización de los recursos de los fondos Nacionales, Regionales y Sub-Regionales. También sugiere la colaboración entre centros de investigación y empresas públicas y privadas. Por último, para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades, que se propone estimular la cooperación.

⁹⁷ Espacio Común de Educación Superior (ALCUE). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/espacio-comun-educacion-superior.html>

Sobre la base de las estrategias definidas, también se definieron cuatro áreas para el desarrollo de proyectos de cooperación en las siguientes áreas

- ✓ *Conocimiento mutuo y comparabilidad*
- ✓ *Movilidad y trabajo en red*
- ✓ *Garantía de calidad*
- ✓ *Visibilidad del proceso de construcción del Espacio*

Inmediatamente se adoptaron algunas acciones a través de comité de siguiente: Portal del Espacio ALCUE, que estuvo bajo la responsabilidad financiera de Brasil, cuyo mantenimiento ha sido llevado a cabo por la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Pero la plataforma presentaría varias deficiencias que han generado la necesidad de ser rediseñado en 2010. La otra iniciativa en este ámbito fue la creación de la biblioteca virtual para el acceso público a los documentos relacionados con el Espacio Común y la educación superior en general. También la Cátedra ALCUE que consistía en una red de actividades temáticas, tales como seminarios, charlas y conferencias, con el fin de discutir sobre temas relacionados con la Sociedad del Conocimiento. La primera iniciativa de esta red estuvo a cargo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), cuyo rendimiento ha tenido un éxito significativo y dio lugar a algunos tutoriales que quedaron disponibles online.

La declaración resultante de la reunión, reafirma los compromisos anteriores propuestas en la Declaración de París, en 2000 y reconoce los esfuerzos de la comisión de seguimiento en la realización de acciones en el Plan 2002-2004, el cual, según el comunicado, que permitiría el apoyo para el desarrollo de futuras acciones en la construcción del área de la educación superior. La novedad de esta declaración es crear un "sello de calidad ALCUE"

7.10. Proponer que la ONU instauración sello de Calidad ALCUE para redes, programas Proyectos Y del Espacio Común (Declaración de Guadalajara, 2005).

La declaración concluye destacando los logros y expresando el compromiso de trabajar de manera coordinada para que pueda hacer realidad en el año 2015 la finalización de los trabajos de construcción de la Espacio de Educación Superior que, según el documento, debe tener las siguientes características:

- a) *Un importante desarrollo de mecanismos y redes de cooperación e intercambio entre instituciones y Cuerpos Académicos que coadyuven al avance científico, tecnológico y cultural de la educación superior, y de la gestión del conocimiento*
- b) *Mecanismos de comparabilidad eficaces que permitan el reconocimiento de estudios, títulos y competencias sustentados en sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos con reconocimiento mutuo,*

basado en códigos de buenas prácticas nacionales e internacionales y en la confianza mutua entre las instituciones de educación superior;

- c) Programas que fomenten una intensa movilidad de estudiantes, investigadores y profesores, y personal técnico y de gestión;*
- d) Centros de estudio y estudios sobre la Unión Europea en los países de América Latina y el Caribe y sobre América Latina y el Caribe en los países de la Unión Europea;*
- e) Fuentes de financiamiento claras para el desarrollo de los programas (Declaración de Guadalajara, 2005).*

Como es evidente, la relación de las características previstas para el ECES-UEALC en su terminación en 2015, consiste en la estructuración de redes a través mecanismos de cooperación que puede unificar el progreso de las instituciones implicadas. Posible reconocimiento de títulos obtenidos de la misma manera que ocurre en el proceso de Bolonia, lo que permite la movilidad de la comunidad académica involucrados en ambas las regiones y la creación de centros de estudio en ambas regiones para una mejor comprensión de sus especificidades. Por todo esto requeriría la identificación de fuentes claras y seguras de financiación y mantenimiento del sistema.

4.2.6. La cumbre de Viena

Ya en la Cumbre de Viena, celebrado en mayo de 2006, refrenda las cumbres anteriores, de Río de Janeiro, Madrid y Guadalajara, ratifica y da prioridad al compromiso con la construcción del Espacio de Educación Superior, orientado a la movilidad y la cooperación. También ratifica el acuerdo alcanzado en la conferencia Ministerio en México en 2005 y las recomendaciones del comité de seguimiento. Exalta la importancia de la ciencia y la tecnología, como elementos clave para el desarrollo económico, social, y sostenible, los países menos desarrollados.

En esa cumbre había una expectativa de cambio en el curso de las negociaciones que habían tenido lugar en las cumbres anteriores. Esto, debido a que estaban en marcha, algunos acontecimientos políticos de eventos, tanto en Europa como en América Latina, lo que podría afectar significativamente la integración de las regiones. En el lado de Europa, la crisis causada por el rechazo de Francia y Holanda, a la Constitución Europea en 2005. En el lado de América Latina la crisis sería causado por el colapso de la Comunidad Andina, debido a los acuerdos bilaterales de libre comercio celebrados en algunos países con Estados Unidos llegando a provocar la salida de Venezuela en protesta por ese comportamiento. Otro hecho que dominó los debates de la Cumbre de Viena fue la nacionalización de las multinacionales del petróleo por el gobierno de Bolivia, alcanzando, incluyendo empresas brasileñas como Petrobras, dando

lugar a un conflicto de intereses bastante delicado entre los dos países, poniendo en peligro la integración en la propia región de América del Sur⁹⁸.

4.2.7. La Cumbre de Lima

La quinta Cumbre realizada en 2008, en la ciudad de Lima, Perú, anuncia un comunicado que se titula: "*Respondiendo juntos las prioridades nuestros pueblos*". En esta declaración, como de costumbre, se reafirma en los diez puntos iniciales, los compromisos ya adquiridos y hace hincapié en los logros alcanzados hasta ese momento, citando las reuniones anteriores en su cronología, haciendo mención al hecho de que ya han sido ya casi el 10 año recorrido desde la primera reunión en Río de Janeiro. Este encuentro establece compromisos en la forma de política sociales, con el propósito de la promoción del bienestar de los pueblos de las regiones que participan en el proceso de integración, y dirige a la aplicación de los esfuerzos a algunas acciones, centrándose en elementos relacionados entre sí, tales como:

La pobreza, la desigualdad es y La Necesidad malas sociedades inclusivas; y el Desarrollo Sostenible, el Medio Ambiente, el clima Cambio y la Energía (Cumbre de Lima, 2008).

Además de la propuesta de establecer políticas para promover el bienestar social, establece el compromiso de impulsar la cooperación en materia ambiental, así como aumentar la cooperación birregional con el fin de diversificar las fuentes de energía. Estas propuestas, sin embargo, no muestra claramente, la fuente de fondos para lograr el éxito de estas acciones, sólo menciona la identificación de fuentes adicionales, nada más.

Con respecto a la educación superior, poco se discute en esta reunión, que está más centrado en la cuestión de bienestar. Si sólo se hace una pequeña mención en lo que respecta a la aplicación de la política social en el que se sugiere la expansión de la cobertura y calidad, Pero también se refiere a otros niveles educativos. También se menciona la promoción de la educación profesional y la formación profesional y nada más.

A pesar de la buena voluntad expresada en las conferencias y las cumbres, de acuerdo con Zarur (2008), carecían de medidas concretas y, según él, estas acciones deberían expresarse en las políticas públicas de los países de la región. La ausencia de estas políticas sugirió una acción más concreta más pragmática por la Unión Europea, por lo que entrar en el senario el "Proyecto Tuning⁹⁹ América Latina."

⁹⁸ CUMBRE DE VIENA, 2006.

⁹⁹ Idem p. 160.

4.3. Proyecto Tuning

En general, la estructura del "Proyecto Tuning América Latina se organiza a través de una coordinación, llevada a cabo por la Universidad de Deusto, que pasa a representar a la Unión Europea y, por la parte de América Latina, la Universidad de Buenos Aires. También ha constituido un comité de gestión con un núcleo técnico operativo con 15 grupos de trabajo para cada una de las áreas temáticas, además de otro grupo de trabajo formado por representantes de los Centros nacionales Tuning - CNT y, finalmente, cuatro redes sectoriales, constituido por áreas de conocimiento definidas de la siguiente manera: la salud, ciencias naturales y exactas, ingeniería y ciencias sociales y humanas.

La propuesta de aplicación del Proyecto Tuning en el ámbito de América Latina, emergió en el contexto de la IV Reunión del Comité de Seguimiento del Espacio Común (UE-ALC) Educación Superior en la ciudad de Córdoba (España) en octubre de 2002. En esa reunión, los representantes invitados de América Latina, expresaron su interés en el proyecto después de presenciar la presentación de los resultados de la primera fase de Proyecto Tuning que, en ese momento, se estaba aplicando en el proceso de Bolonia en Europa. La presentación despertó el interés por una propuesta similar, adaptada para América Latina. Esto se materializó a finales de octubre de 2003 por un grupo representativo de las universidades de Europa y América Latina con la presentación de la propuesta, a la Comisión Europea. Esto no es sorprendente ya que, después de haber establecido como un proyecto de integración con éxito del sistema educativo europeo, es comprensible que se lo haya adoptado en el proceso de integración de América Latina al proceso de Bolonia, especialmente por el establecimiento de parámetros de homogeneidad de contenido a través del sistema de créditos ECTS, y la armonización de las metodologías apropiadas para la integración de los sistemas educativos. En el año siguiente, el Proyecto Tuning fue formalizado por un grupo de académicos de diversas instituciones de la región de América Latina, con el fin de impulsar la convergencia de la educación superior en el continente, en base a los siguientes propósitos:

- *Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina.*
- *Impulsar, a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.*
- *Desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.*

- *Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.*
- *Crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.*
- *Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.*
- *Crear puentes entre las universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas (PROYECTO TUNING - 2004-2008).*

De acuerdo con sus objetivos generales, el Proyecto Tuning (2004-2008), tenía el propósito de contribuir al desarrollo de títulos que podrían articularse con todo el sistema educativo en América Latina, en áreas específicas, para la formación de perfiles profesionales, caracterizado por potencias previamente definido por las estructuras curriculares creadas con puntos de convergencia. También crear redes para intercambiar información y facilitar el proceso de esta convergencia en estas áreas seleccionadas. Estos objetivos generales no dejan claro si estos títulos estarán automáticamente comparables con los títulos de las instituciones europeas asociadas con el proceso de Bolonia, es decir, si los profesionales, graduados de estos programas de formación podrían buscar empleo en otros países de la UE. Además de los objetivos generales, el proyecto cuenta con cuatro líneas de acción, de acuerdo con la figura a continuación.

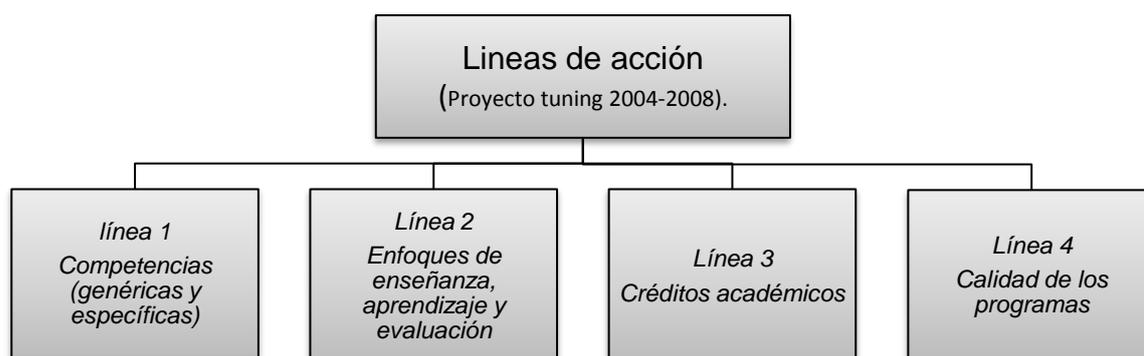


Figura 08. Líneas de acción (Proyecto Tuning 2004-2008)

Fuente: Elaboración propia basado EN EL Proyecto Tuning 2004 – 2008

Esta primera línea de acción tiene por objeto identificar las competencias compartidas, que pueden surgir en cualquier grado, y que se consideran

importantes para ciertos grupos sociales. Hay ciertas habilidades, tales como: capacidad de aprender y actualizar de forma permanente, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, etc., que son comunes a casi todas las titulaciones. Además de la "*competencias*" generales, se analizan las relacionadas con las áreas temáticas. Los que están vinculados a una disciplina y son los que le dan identidad y consistencia a un programa específico. En cuanto a las habilidades específicas, diferentes en cada disciplina. El Proyecto Tuning, se orienta hacia el desarrollo de los programas más transparentes y comparables en nivel latinoamericano para asegurar los resultados del aprendizaje y las responsabilidades correspondientes para cada titulación. En la definición de competencias y resultados de aprendizaje, los puntos de referencia se desarrollan consenso, con el apoyo de las bases para garantizar la calidad y contribuir a los procesos de evaluación nacionales e internacionales.

En la segunda línea, se propone preparar una serie de materiales que permiten visualizar lo son los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaz del éxito del proceso de aprendizaje y habilidades identificadas. Esto implica el desarrollo de una nueva combinación de enfoques para la enseñanza y el aprendizaje, para fomentar o propiciar el desarrollo de las habilidades a un nuevo perfil de los graduados. Esto implica la propuesta de una nueva metodología para dar cuenta de este nuevo perfil, es decir, los cambios en los métodos y en función de criterios de evaluación, no sólo el contenido, sino también habilidades, capacidades y valores. Si la primera línea de acción, se trata de definir las competencias generales y específicas, la segunda busca la forma más apropiada de aprenderlas, de enseñarlas y evaluarlas. Con esto, los estudiantes prueban una variedad de enfoques en diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su campo de estudio.

En la tercera línea, se pretende desarrollar una reflexión sobre el impacto y la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y su relación con el tiempo dedicado, lo que resulta en créditos académicos. Esto requiere una definición clara de los conceptos asociados a los créditos y las metas, objetivos y resultados de aprendizaje. Por lo tanto, es necesario lograr una mayor claridad y mejor conocimiento sobre los siguientes temas: el papel de los créditos, la asignación de créditos a los cursos, el diseño general del programa de estudio, el cálculo de los créditos basado en el trabajo del estudiante la relación entre el trabajo del estudiante, métodos de enseñanza y los resultados del aprendizaje. Esta línea de acción no se incluyó inicialmente en el proyecto, pero debido a su importancia, verificado a través de las reuniones sucesivas, se consideró el tema como un aspecto emergente e importante para ser integrado en las reflexiones del proyecto ya que, en su opinión, facilita cooperación académica.

La cuarta y última línea de acción, hacen hincapié en la calidad como parte imprescindible en la configuración del plan de estudios basado en competencias, que es de importancia fundamental para la articulación de las anteriores líneas de acción. También pone de relieve la confianza mutua entre las instituciones de

educación superior y el reconocimiento de los títulos que confieren debe tener como soporte básico de una metodología común para la evaluación de la calidad. Esto implica que la movilidad y el reconocimiento de los estudios requieren un clima de confianza y transparencia, así como una correspondencia comprobada entre los elementos clave de la formación en los diferentes sistemas de educación superior (Proyecto Tuning - 2004-2008).

En un balance cuantitativo presentado por Beneitone et al (2007), el Proyecto Tuning inició sus actividades con 62 universidades de América Latina a través de cuatro grupos de trabajo: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. Ya en un segundo momento, se incorporaron 120 nuevas universidades en ocho áreas de conocimiento: Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina y Química. En total, pasaran a componer, 182 universidades de 18 países de América Latina, de los siguientes países: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Estos participantes se distribuyeron en 12 grupos de trabajo temáticos. La República Dominicana, un país no elegido en el aviso inicial, pidió formalmente a unirse al proyecto, asumiendo íntegramente los costes de su participación. De esta manera, el proyecto aumentó su cobertura a 19 países y 190 universidades de América Latina, Como muestra los puntos destacados, en la siguiente figura.



Figura 09. Participantes del Proyecto Tuning para América Latina.

Fuente: Tuning América Latina. Recuperado de <http://www.tuningal.org/pt/projeto-tuning>

La estructura organizativa del Proyecto Tuning para América Latina se estructuró de la siguiente forma: Una coordinación general, formada por la Universidad de Deusto, que representó la parte europea, y la Universidad de Buenos Aires, representando la parte latinoamericana; Un Comité de Gestión con un Núcleo Técnico operacional; Quince grupos de trabajo en quince disciplinas: Administración de Empresas, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química; Un grupo de trabajo formado por los representantes de los Centros Nacionales Tuning (CNT) en cada uno de los países latinoamericanos; Por último, cuatro Redes Sectoriales en Salud, Ciencias

Naturales y Exactas, Ingeniería y Ciencias Sociales y Humanas. La siguiente figura muestra esta organización estructural¹⁰⁰.

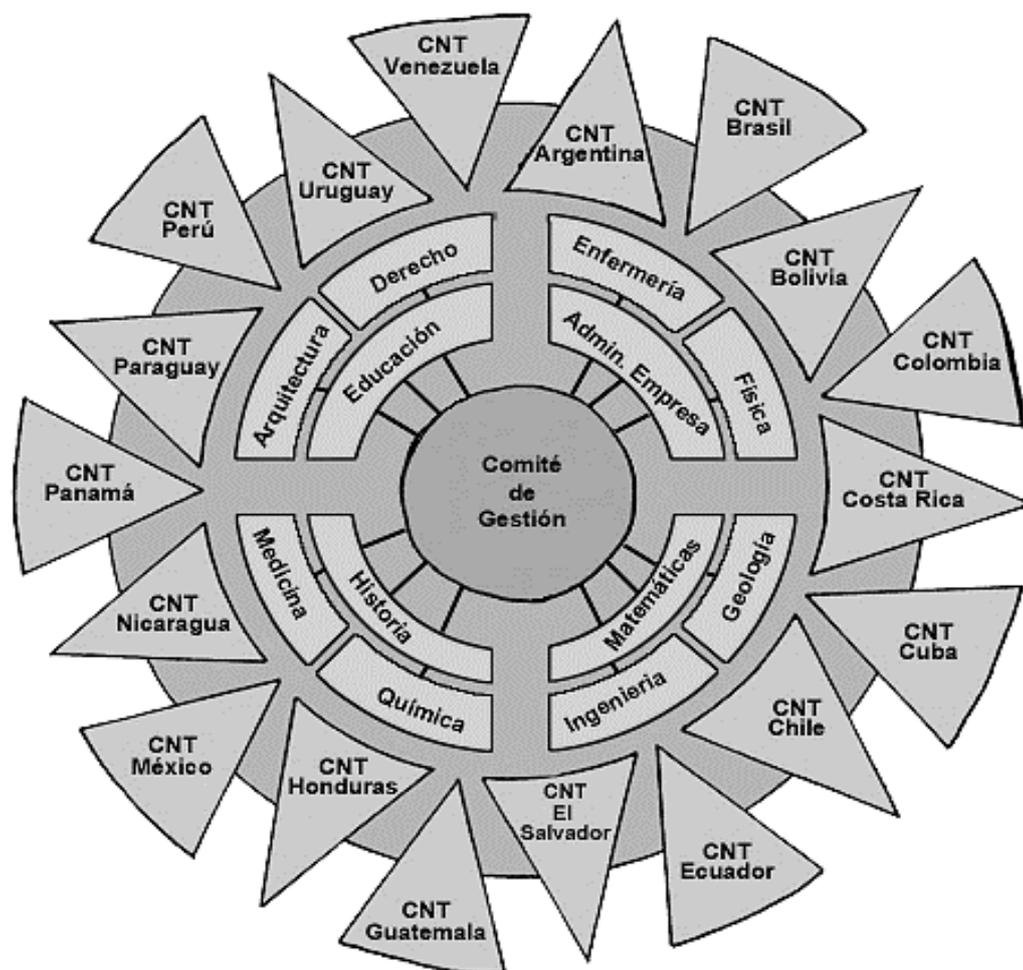


Figura 10. Estructura organizativa del proyecto Tuning América Latina.

Fuente: Tuning América Latina. Recuperado de <http://www.tuningal.org/pt/projeto-tuning/estructura>

Como se puede ver, el centro de la figura esquemática, se coloca el Comité de Dirección, que tiene la responsabilidad de llevar a cabo las funciones establecidas en el proyecto y está compuesto por los coordinadores de las áreas temáticas, que representan las universidades involucradas. También dispone de un centro técnico encargado de los aspectos prácticos del proyecto, incluyendo el manejo de tecnologías apropiadas para el desarrollo de las actividades.

¹⁰⁰ <http://www.tuningal.org/pt/projeto-tuning/estructura>

De acuerdo con la revista "*Educación Superior y Sociedad*"¹⁰¹, publicado por la UNESCO, la principal crítica de la utilización del proyecto Tuning en la realidad de las instituciones educativas Latinoamericanas convergen en dos elementos, el primer es el uso completo del proyecto que se implementó en Europa sin tener en cuenta las características específicas de la realidad de América Latina y al bajo número de participantes en el proceso de decisión.

*El Proyecto Tuning-América Latina viene decidido por un pequeño grupo de funcionarios y académicos de instituciones de educación superior, muy poco representativo del conjunto de las instituciones de cada país. Es una decisión en la que participaron integrantes de apenas ocho universidades latinoamericanas (y ni siquiera todas públicas) y siete europeas. Entre las primeras, la Universidad Nacional de La Plata (Argentina); la Universidad de Chile; la Universidad Rafael Landívar (Guatemala); la Universidad Estadual de Campinas (Brasil); la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia); la Universidad de Costa Rica; la Universidad de Guanajuato (México) y la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela). Por la parte europea, hay representantes de ocho instituciones, como la Technische Universität Braunschweig (Alemania); Universidad de Deusto (España); Universidad Paris IX Dauphine (Francia); Universidad de Pisa (Italia); Universidad de Groningen (Países Bajos); Universidad de Coimbra (Portugal), y la Universidad de Bristol (Reino Unido) (Beneitone, P. et al. eds, 2007:14). De tal manera que muy posiblemente menos de treinta personas, sin una verdadera representatividad no sólo de sus países pero tampoco de sus instituciones (pues no se informa de procesos de consulta o selección internos) son los que toman la decisión y elaboran el proyecto*¹⁰².

La segunda crítica está dirigida al supuesto carácter mercantilista en el interior del proyecto Tuning. No obstante, el carácter crítico, el Proyecto Tuning fue presentado para el establecimiento de parámetros de homogeneidad, así como una metodología para la creación del espacio común de educación en la América Latina y Caribe.

¹⁰¹ La Revista de Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación Instituto Internacional de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC, 2008.

¹⁰² Revista de Educación Superior y Sociedad (ESS). Las transformaciones de la Educación Superior en América: Identidades en construcción. IESALC, 2008.

4.4. Algunas consideraciones sobre la cooperación entre los países de América Latina, el Caribe y la Unión Europea

A lo largo de la trayectoria de la integración de los sistemas universitarios entre los países de América Latina, el Caribe y la Unión Europea, se percibe una intención sólida por parte de Europa en el proceso de integración. Es importante destacar que, en los términos que se están proponiendo la integración, teniendo en cuenta la desigualdad de desarrollo de los países involucrados, incluyendo sus sistemas de educación, si todo esto no se traduce en un nuevo tipo de control externo¹⁰³. La cuestión tiene su significado, ya que en la mayoría de los sistemas educativos en América Latina y el Caribe todavía recientes de los requisitos básicos para evolucionar con la autonomía y la igualdad necesaria para la integración propuesta.

Según Gama y Villardi (2014) la integración de los sistemas de América Latina y el Caribe con los sistemas europeos, se encuentra con la imposición de la racionalidad a la educación superior que, en su opinión, no es meramente funcional y son constituyentes y directivas del proceso de producción de conocimiento y su objetivo es alinear los sistemas de educación superior en la región a los mismos procedimientos utilizados en los centros de investigación europeos. Refuerza su argumento afirmando que,

A expectativa condizente com esta racionalidade é a de que os nossos sistemas de educação superior possam adquirir maior amplitude e produtividade em suas finalidades de ensino, pesquisa e extensão. Pouco importa que nossas instituições, na correlação de poder com as situadas ao Norte do Equador, sejam mais frágeis; pouco importa, também, se isso implica em meios de colonização da nossa produção de conhecimentos; e pouco importa, por fim, se a dimensão do conhecimento produzido responde às necessidades e anseios da sociedade em que se insere (Gama y Villardi, 2014, 56)

En este sentido, nos fijamos en las reflexiones de Llovet (2011), para quien la existencia de grandes áreas de la educación superior, en principio, no es una idea desrazonable, en una perspectiva de políticas compensatorias y de equidad. En el caso de América Latina y el Caribe, se abre la posibilidad de integración con los sistemas más avanzados de Europa, y como resultado de esta relación, un alto valor añadido a las titulaciones y la investigación conjunta. Esto crea un ambiente receptivo y fácil aceptación de los propósitos constituidos de su integración. Dicho esto, él se pregunta con una cierta cantidad de ironía, "¿Qué

¹⁰³ En este sentido, Florestan Fernandes (2009, p. 22), presenta otros tipos de intervención externa en la historia de casi toda América Latina. como formas de dominación y explotación que incluye: la ocupación militar, económico, jurídica y política, de los territorios y sus poblaciones, de acuerdo con la voluntad y el poder de las Coronas, sobre todo de España y Portugal:

institución no querría su sistema de educación superior equivalente a los sistemas más avanzados y con reconocimiento internacional?" En buena conciencia, solamente alguna acción equivocada podía rechazar esta integración. A primera vista, nadie pondría en duda acerca de los posibles peligros que esta conexión podría encubrir. En buena conciencia, solamente alguna acción equivocada podía rechazar esta integración. Pese todo esto un optimismo presente en relación con la movilidad de estudiantes, investigadores y profesores.

La lógica de este proceso de armonización demuestra un fuerte vínculo entre la universidad y las exigencias del mercado. Es decir, se señala que su ámbito de aplicación tiene una sólida adecuación de sus instrumentos con el fin de responder de manera apropiada y eficaz a los problemas y retos gestados por la globalización económica. Esto ha desarrollado un amplio debate en la Comunidad Europea, así como por los estudiosos de otros países preocupados no sólo con la posible distorsión del papel histórico de la universidad, pero con la propagación del proceso de Bolonia a otros países fuera del eje europeo.

Los elementos históricos que fomentaron la preocupación inicial, según Dias Sobrinho (2005) se pone en movimiento, todavía, en la década de 1990 en medio de las transformaciones económicas que insertan, procesos educativos con mayor intensidad en el panorama mundial marcados por la tendencia de categorización de la educación como un servicio y, por tanto, sujetos a las regulaciones de la OMC - Organización Mundial del Comercio. En este sentido, el Acuerdo General sobre tarifas y Comercio - GATS y el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios - AGCS, trajo consigo la liberalización del comercio de todo tipo de servicios, excepto los suministrados en el ejercicio de autoridad gubernamental. Como hemos visto, entre los servicios regulados por el "AGCS" se incluyó en 1999 la educación, cuya lógica interna ya se ha señalado a la posibilidad de explotación comercial a escala global, lo que permitía su apertura a la participación extranjera. Por el presente Acuerdo, la educación superior, visto como un producto podría ser comercializado en forma de servicios educativos con el fortalecimiento de nuevas formas de su disposición introducida principalmente por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, sino también la expansión y el abaratamiento de los transportes como se mencionó anteriormente. Por lo tanto, además de la movilidad de estudiantes y profesores como consumidores y proveedores, el Acuerdo prevé la movilidad y el suministro de programas y escuelas en el extranjero en cuatro modos.

- ✓ *la provisión de educación superior transfronteriza, cuando el proveedor y el consumidor se mantienen cada uno en su país y sólo el servicio se ofrece en el extranjero, tales como los servicios en línea de la educación a distancia;*
- ✓ *La provisión para el consumo en el extranjero, en el que el consumidor reciba el servicio en el país del proveedor, por ejemplo, la movilidad internacional de los estudiantes;*

- ✓ *La presencia comercial, donde se encuentra la provisión de educación para la presencia del servicio comercial en el extranjero, por ejemplo, campus satélites, centros de formación de negocios privados, y la presencia de individuos a través de la movilidad internacional de profesores (AGCS/ GATS, 1995).*

Varias discusiones que giran alrededor de este contexto, dan cuenta de que la educación no podía ser gobernada por las regulaciones requeridas para el comercio y el pragmatismo del mercado, con el riesgo de tornarse un bien global, y fuera de contexto los intereses de los Estados nacionales, reflejando en el aumento de la exclusión social, fomentando la desigualdad y la consolidación del subdesarrollo.

Desde el punto de vista del desarrollo académico, Llovet (2011) sin embargo, advierte de los peligros reales de este proceso de integración. En su opinión, el proceso de Bolonia ofrece poco más allá de una idea puramente administrativa, y nada en favor de la dignidad de la vida intelectual. Para él, la universidad derivada del proceso de Bolonia se inscribe en un proceso guiado por el productivismo, la eficiencia, la eficacia y la rentabilidad, con una tendencia a distanciarse de los antiguos propósitos liberales y humanista de primera mitad del siglo XX. Podemos inferir a todo esto, los lazos históricos de dependencia de América Latina a los países europeos, proveniente del proceso de colonización. Esto nos lleva a cuestionar las garantías que ofrece la creación de ECES-UEALC, en términos de simetría entre los sistemas de educación superior participantes, sabiendo desde el principio que la Unión Europea y de sus organismos de financiación, constituirán la base de las reformas universitarias y sus sistemas de evaluación de calidad.

4.5. Resumen de las conferencias y cumbres

Tabla 20. *Resumen de las conferencias*

<i>Reunión</i>	<i>Objetivos</i>
<i>París (2000)</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Alentar la comparabilidad y compatibilidad de diplomas y créditos</i> 2. <i>Estimular programas de intercambio de estudiantes, docentes, administradores y personal administrativo</i> 3. <i>Promover la enseñanza a distancia</i> 4. <i>Promover formación vocacional y la inserción en el mercado laboral</i> 5. <i>Alentar programas de estudios europeos en AL y fortalecer los programas de estudios latinoamericanos</i> 6. <i>existentes en Europa</i>
<i>México (2005)</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Profundizar en el conocimiento mutuo de los sistemas de educación superior de los países miembros del Espacio Común ALCUE</i> 2. <i>Identificar y divulgar las experiencias exitosas de intercambio académico entre las dos regiones Involucrar a las IES en el proceso</i> 3. <i>Impulsar la comparabilidad de los programas, basándose en el trabajo previo relacionado con titulaciones.</i> 4. <i>Fomentar el establecimiento y desarrollo de programas de movilidad</i> 5. <i>Promover la gestión efectiva de programas de movilidad y redes académicas</i> 6. <i>Promover el uso compartido de las tecnologías de información y comunicación en los programas y acciones del Espacio ALCUE</i> 7. <i>Impulsar la creación de mecanismos de evaluación y garantía de la calidad</i> 8. <i>Promover el conocimiento mutuo de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación</i> 9. <i>Proponer la instauración de un sello de calidad ALCUE</i> 10. <i>Impulsar la creación de Centros de Estudio ALCUE en las dos regiones</i> 11. <i>Fomentar mayor visibilidad interna y externa del proceso de construcción del Espacio Común ALCUE</i> 12. <i>Promover la identificación de fuentes y mecanismos de financiamiento para la creación del Espacio Común</i> 13. <i>Identificar y reducir las barreras que dificultan la construcción del proceso</i>

Fuente: Elaboración propia, basado en las declaraciones de las Conferencias de Ministros de Educación (ECES-UEALC).

Tabla 21. Resumen de las Cumbres

Cumbre	Medidas acordadas en la declaración
I Cumbre Río de Janeiro (2000)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Institucionalización del Diálogo Político. ✓ Se crea el marco a seguir para la Asociación Estratégica entre ambas regiones. ✓ Se promueve ante la reunión ministerial de la OMC el lanzamiento de una nueva ronda de negociaciones comerciales sin exclusión de ningún sector para así reducir las barreras arancelarias. ✓ Se inician las negociaciones de acuerdos de asociación de la UE-Mercosur y UE-Chile. ✓ Se crea el Grupo Birregional de altos funcionarios.
II Cumbre Madrid, (2002)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adhesión a todos los convenios internacionales relativos al terrorismo. ✓ Se asume el establecimiento de la Corte Penal Internacional. ✓ Finaliza negociaciones del Acuerdo de Asociación entre la Unión Europea y Chile. ✓ Se promueve el compromiso de seguir las negociaciones para el acuerdo entre Mercosur y la Unión Europea. ✓ Inicio en septiembre de 2002 de las negociaciones para el Acuerdo de Asociación Económica con la Unión Europea, en el marco del Acuerdo de Cotonú. ✓ Se establecen los compromisos para iniciar las negociaciones de los Acuerdos de Asociación entre la Unión Europea y América Central, y Unión Europea y la Comunidad Andina. ✓ Se impulsa la aprobación del Plan de Acción 2002-2004 que tiene como objetivo la creación de un espacio común de enseñanza superior Unión Europea – América Latina y el Caribe.
III Cumbre Guadalajara (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avance en las negociaciones comerciales y acuerdos de asociación entre la UE y ALC. ✓ Inicio de proceso de evaluación para una futura Asociación UE-Centroamérica y UE-Comunidad Andina. ✓ Se dio inicio a las negociaciones para un acuerdo de Asociación Económica entre la UE y CARIFORUM. ✓ Avance en el proceso de negociación para el acuerdo de Asociación Interregional entre la UE-MERCOSUR. ✓ Acuerdan extender hasta el 2008 el Plan de Acción 2002-2004 para construir un Espacio Común de Educación Superior entre ALC-UE. ✓ Ofrecen seguimiento de apoyo a los programas AL-Invest, @Lis, URB-AI, AIFA y ALBAN. ✓ -Se lanza el programa EUROsocial
IV Cumbre Viena (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Favorecer la decisión de la Cumbre Mundial de 2005 sobre la creación del Consejo de Derechos Humanos. ✓ Reforzar la promoción y protección de los derechos humanos mediante las políticas nacionales de cada uno de los Estados miembros de la cumbre UE-ALC. ✓ Reafirmar la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing, y la Declaración de Beijing+5, para garantizar la plena igualdad de género. ✓ Crear una Asamblea Parlamentaria Euro-Latinoamericana. ✓ Apoyar a la Misión de Estabilización de las Naciones Unidas en Haití y al Grupo de Amigos de Haití. Llamamiento a la comunidad internacional para garantizar la cooperación con Haití. ✓ Aplicar las disposiciones extraterritoriales de la Ley Helms-Burton, como rechazo a las medias coercitivas de carácter unilateral. ✓ Instar a los Estados a ser parte de los trece convenios y protocolos internacionales sobre terrorismo. ✓ Realizar una reunión a finales de 2006, con el fin de realizar una revisión al Plan de Acción de Panamá acordado en 1999 y de los ámbitos de actuación de Lisboa, con

- el propósito de erradicar el tráfico ilícito de drogas.*
- ✓ *Poner en marcha, UE y ALC, un diálogo a nivel político para intercambiar puntos de vista sobre temas medioambientales de mutuo interés.*
 - ✓ *Continuar la elaboración de un régimen internacional sobre acceso a los recursos genéticos y la distribución de beneficios para aplicar así los objetivos de la Convención sobre Diversidad Biológica.*
 - ✓ *-Apoyar la continuidad de las negociaciones entre UE y el Foro de los Estados del Caribe (CARIFORUM).*
 - ✓ *Finalizar en 2006 las negociaciones iniciadas en Doha, acorde a lo establecido en la Conferencia Ministerial de Hong Kong de la Organización Mundial del Comercio.*
 - ✓ *Organizar foros periódicos sobre cohesión social que fomente el diálogo y la cooperación entre la UE y ALC en temas de igualdad, erradicación de la pobreza e inclusión social.*
 - ✓ *Crean el Programa Euro-Solar.*
-
- ✓ *Establecimiento de una Asociación Estratégica UE-México.*
 - ✓ *Se cerraron las negociaciones del Acuerdo de Asociación Económica UE-CARIFORUM.*
 - ✓ *Se flexibilizaron las negociaciones para avanzar en el Acuerdo UE- Comunidad Andina.*
 - ✓ *Se inicia la implementación de la Alianza Global contra el Cambio Climático de la UE, orientada a países menos desarrollados y a los pequeños Estados Insulares en Desarrollo para beneficio de los países del CARIFORUM.*
 - ✓ *Se acordó una cooperación energética birregional en torno a la diversificación de fuentes, el desarrollo de energías limpias y renovables, el mejoramiento de la eficiencia energética y la promoción de redes de interconexión.*
 - ✓ *Se crea el programa EUROclima.*
- V Cumbre
Lima
(2008)

Fuente: Elaboración propia, basado en las declaraciones de las Cumbre de Ministros de Educación (ECES-UEALC).

5: Evaluación global del proceso de Bolonia.

En este capítulo se pretende desarrollar una evaluación crítica del desarrollo del Proceso de Bolonia teniendo como referencia sus objetivos fundamentales y sus impactos sociales en su aplicación.

En este capítulo se tratan los siguientes temas:

- 5.1. Evaluación crítica del proceso de Bolonia
- 5.2. Los discursos dirigidos al proceso de Bolonia
- 5.3. Movimiento estudiantil anti Bolonia
- 5.4. La Organización Mundial del Comercio en el contexto de la Declaración de Bolonia.

5.1. Evaluación crítica del proceso de Bolonia

Haciendo un recorrido por las principales bases de datos¹⁰⁴, nos encontramos con una gran variedad de artículos que tratan sobre el Proceso de Bolonia y de abordajes variadas. Fueran identificados más de un ciento de artículos publicados en la década 1999-2010.

Para este breve estudio se ha utilizado las bases de datos internacionales Scopus; Journal Citation Reports; Web of Science y ERIC (Education Resource Information Center), y fueran adoptados criterios de busca con las siguientes combinaciones de palabras clave: “*Críticas al Proceso de Bolonia*”; “*reflexiones al Proceso de Bolonia*”; “*evaluación del Proceso de Bolonia*” y “*calidad en el Proceso de Bolonia*”, con el fin de enmarcar el tema para este estudio. En una mirada preliminar hemos constatado que hay un marco histórico, divisor de la producción intelectual sobre el Proceso de Bolonia, establecido en el año de 2007. Tomando como referencia a este punto, hemos creado dos fases de recopilación de artículos, o sea, lo que se ha producido antes de 2007, como primera fase y lo que se ha producido a partir de 2007, como segunda fase.

En la primera fase, identificamos con gran frecuencia enfoques inspirados por la política y el marco regulatorio. Sin embargo, es posible identificar otros enfoques que orbitan alrededor de este tema: como por ejemplo, aspectos sociales del Proceso de Bolonia (Kladis, 2003; Nyborg, 2005); relatos descriptivos de la adaptación de los países firmantes al proceso de Bolonia (Reichert Y Tauch, 2004); aspectos positivos y negativos del proceso (Amaral y Magalhaes, 2004), informes de tendencias, análisis de los factores que han allanado el camino para las naciones para dar cabida a la convergencia de los sistemas de educación superior (Huisman y van der Wende, 2004) y reflexiones personales sobre el progreso del Proceso de Bolonia (Froment, 2003; Wächter, 2004).

En un primer momento, podemos ver que las inquietudes planteadas con el proceso de convergencia son cada vez más disponibles, más aún si percibe una escasez de producción, especialmente en los enfoques más críticos. Esto solo va a incrementarse a partir de la segunda fase, después de 2007, coincidiendo con la intensificación del proceso de adaptación de las instituciones de enseñanza superior de los países firmantes, a las directrices del Proceso de Bolonia. En esa segunda fase fue posible una comprensión más clara respecto de los elementos clave de la crítica del Proceso de Bolonia. Pero aun es bastante insipiente en comparación con la amplitud de todo el Proceso. Cabe señalar que sólo unos pocos de los estudios hicieron adoptar una postura reflexiva sobre el Proceso y, aún menos, los que utilizaron un punto de vista crítico como su principal objetivo.

¹⁰⁴ Fueron elegidos cuatro bases de datos principales para esta investigación: Scopus; Journal Citation Reports; Web of Science y ERIC (Education Resource Information Center, EBSCOhost),.

Es exactamente en esta frontera histórica de estas dos fases de producciones, que está situado el artículo del austriaco Hans Pechar (2007), cuyo contenido resulta de una conferencia en la *reunión anual de 2006 de la Sociedad Canadiense para el Estudio de la Educación Superior*, en la que afirma que el proceso de Bolonia es la innovación más importante de la política de educación superior a nivel europeo en el momento. Sin embargo, señala en su introducción que América del Norte ha observado esta reorganización de la educación europea con cierto escepticismo e, incluso con ironía. Pero, el éxito evidente en la creación del "*Espacio Europeo de Educación Superior*" ha aumentado el interés de los americanos en esa reestructuración Educacional. A continuación, hace breve visión general de los objetivos iniciales del proceso de Bolonia y el estado actual en que se encuentra, también habla de las dificultades enfrentadas en todo el proceso hasta aquel momento.

Como punto de partida para sus consideraciones específicas, hace referencia a la paradoja de la integración europea y reconoce el éxito de este proceso no sólo para el crecimiento económico, cuanto para reducir el nacionalismo imperante y, en consecuencia, la hostilidad entre diferentes naciones. Como ya se ha mencionado, través de otros autores, Hans Pechar (2007), identifica algunas de las principales razones pelas cuales la Unión Europea ha desarrollado interés en desempeñar un papel más intenso en la educación superior, es decir, el aumento de la empleabilidad, la movilidad y la competitividad de la fuerza laboral en el ámbito internacional. Para el, una de las acciones en esa dirección ha sido mejorar la competitividad de sus instituciones de educación superior en un mercado global e el aumento la movilidad de académicos entre los sistemas nacionales de educación superior. Sin embargo, para mantener la política de integración aún se encuentra con resistencia en una variedad de actores, sobre todo, según él, prevalecen las mentalidades nacionales (Hans Pechar 2007).

En una postura más reflexiva y crítica, Wihlborg & Teelken, (2010) exploran la corriente principal y las cuestiones tangenciales a fin de emitir una luz más crítica sobre los resultados del proceso de Bolonia y la construcción del EEES. Estos mismos autores también desarrollan un estudio de las producciones al derredor del Proceso con el propósito de facilitar una vista general de los enfoques más relevantes de la producción teórica respecto al Proceso de Bolonia. Los estudios de estos autores presentan un resultado interesante porque distinguirse tres elementos clave para el análisis de la producción teórica más crítica que evalúan e Proceso de Bolonia, lo que tomamos prestado para establecer una ruta teórica preliminar para nuestra reflexión inicial, o sea, *los desafíos, las tensiones y los puntos de vista críticos*. Estos enfoques, por lo tanto, guiarán nuestra investigación.

En cuanto a los desafíos, los artículos que pertenecen a este tema están mostrando puntos de vista acerca de los problemas que pueden ser considerados como posibles dificultades para el sistema de educación superior. Un ejemplo de eso es redactado por Greenwood (2009), cuya discusión que lleva

su artículo está sobre la cuestión, “*si las instituciones de educación superior están preparándose para el futuro*”, y que consecuencias son esperadas. Estas consecuencias esperadas segundo él, se esbozan y se compara en términos de cómo las cosas podrían resultar. Algunos autores analizan los avances del proceso, para comprobar lo que se ha logrado y lo que no. En ese sentido si constata que algunos estudios presentan una perspectiva bastante suave, como por ejemplo Rauhvargers, (2011), que constata que no todos los objetivos del Proceso se han logrado. Otro artículo que aborda el tema de los desafíos, esta vez en términos de una comparación entre Finlandia y Austria, es el estudio de Andrea Bernhard (2011). Ella utiliza entrevistas a expertos para centrarse en los retos de aseguramiento de la calidad en la educación superior.

Sobre las tensiones, las publicaciones hacen referencia a la incompatibilidad de determinadas medidas y la forma en que están haciendo frente a la globalización (Bernhard, 2011). También se han desarrollado las discusiones sobre el hecho de que no todos esos logros fueron compartidos y, también, el problema de la masificación en oposición a la calidad educativa (Cernetic, 2011). Las discusiones se hacen aún más interesante, cuando se hacen las referencias a varios países, tales como el estudio sobre Rumania que ofrece una visión general de la situación actual (Damián, 2011). También, el estudio sobre Ucrania y Rusia que hace hincapié en la diferencia entre la documentación oficial y la situación real (Luchinskaya y Ovchynnikova, 2011), y un tercer estudio sobre Serbia, ofrece una aún más crítica evaluación de Bolonia (Despotovic, 2011).

Con respecto a los estudios más críticos, podemos ver que, en general, están relacionados con los enfoques departamental, institucional y organizacional, regional o nacional. Los estudios en estos temas ahora toman un punto de vista crítico, ya la luz de esto, discuten, problematizar y escrutan las consecuencias actuales del Proceso de Bolonia. Un ejemplo muy interesante es el estudio crítico de Dahl et al (2009), que nos proporciona una visión general de los tres sistemas de clasificación en los países escandinavos, las consecuencias de la adaptación al Proceso de Bolonia, especialmente el sistema de crédito ECTS. El artículo muestra una visión general de los daños en el sistema de clasificación de Suecia y Noruega y deja claro cómo se supone que la transparencia propagada por las únicas funciones del Proceso de Bolonia en el nivel superficial, lo que demuestra que la creación de la transparencia no es más que una ilusión (Dahl et al, 2009).

Otro ejemplo es el artículo de Luchinskaya y Ovchynnikova (2011), que proporciona una visión general del estado actual del Proceso de Bolonia en el nivel de políticas nacionales en dos países más periféricos en este contexto, Rusia y Ucrania. Su artículo sugiere que Ucrania puede haber implementado más de los objetivos generales del proceso de Bolonia, incluyendo ECTS y los ciclos de grado, Rusia ha hecho progresos en el suplemento al título, y ambos países están en un nivel similar de garantía de calidad. Sin embargo, más adelante, describen una inversión de la retórica oficial, iniciado por el presidente Putin, expresando su temor de que el nuevo sistema de grados puede arruinar lo que queda del sistema soviético de la educación.

Vale señalar el amplio estudio desarrollado por Westerheijden et al (2010), lo cual nos mostró que, aunque el Proceso de Bolonia juega un papel importante en todos los desarrollos en los sistemas de educación superior, se constató grandes diferencias en el ritmo de ejecución y adaptación entre los distintos países, lo que resultó en un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con diferentes etapas de desarrollo y niveles de compromiso. Otro ejemplo es el artículo de Portela et al (2009), que trata que investiga las preferencias de los estudiantes españoles a la hora de elegir su programa académico y las ventajas y desventajas de una estructura común de títulos por medio de una encuesta. Los resultados de este estudio confirman un impacto positivo del proceso de Bolonia en la demanda de programas, que varía con el tamaño del programa y entre los campos de estudio. El estudio de Portela et al (2009), revela que la aplicación del Proceso de Bolonia provocó tensiones en la coexistencia de los sistemas antiguos y nuevos, favoreciendo el aumento de la controversia sobre su aplicación entre los estudiantes y los mercados de trabajo.

Un importante enfoque crítico es abordado por Inmaculada Egido Gálvez, I.; Fernández Díaz, M. J. y Galán, A. (2014), de la Universidad Complutense de Madrid. En este documento se ponen de relieve la dimensión social en el EEES, aseverando que este enfoque es uno de los aspectos menos conocidos del proceso de Bolonia, sin embargo, segundos ellos, es uno de los elementos clave, lo que implica un proceso de inclusión de los estudiantes, independientemente de su condiciones personales y sociales, proporcionando acceso y condiciones para completar sus estudios. Sus abordajes nos llevan una evaluación sobre el concepto de la dimensión social en las universidades españolas en relación a tres colectivos con escasa presencia en la enseñanza universitaria: adultos, inmigrantes y personas con discapacidad

Para un estudio más amplio, primero hacen una definición precisa de estos colectivos y luego comienzan a evaluar los tres momentos específicos en sus trayectorias académicas, es decir, *el acceso a los estudios universitarios, la evolución de sus estudios y, finalmente, la inserción en el mundo del trabajo*. Con el fin de apoyar el estudio, citan Jacques Delors¹⁰⁵ y el concepto clásico de igualdad de oportunidades educativas¹⁰⁶.

Para contextualizar sus estudios antes, sin embargo, presenta un recorrido histórico del proceso de la evolución de la dimensión social, a través de documentos producidos en las reuniones de ministros, durante todo el proceso. Según el estudio, a pesar de los documentos iniciales no rebotan en esta

¹⁰⁵ Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.

¹⁰⁶ También hicieron uso de otras fuentes para apoyar sus estudios como: El *Observatorio de la vida y participación de los estudiantes*, la Encuesta presentada por este observatorio en 2011, sobre *Condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios en España*; el *Observatorio Universidad y Discapacidad*, promovido por la fundación ONCE y la Universidad Politécnica de Cataluña, con el fin de elaborar estudios sobre la situación de los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas.

dimensión social, ha habido una pequeña evolución de la incidencia de este enfoque en los documentos: en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), con especial énfasis en las conferencias de Londres (2007), Lovaina (2009) y Bucarest (2012), que, a su vez, hacen referencias para facilitar servicios adecuados a los estudiantes y más flexible y ampliar la participación; proporcionar condiciones adecuadas para los estudios de infrarrepresentados; y la necesidad de que todos los países miembros deben crear condiciones que favorezcan de estos grupos. En sus conclusiones, afirman que la dimensión social constituye el eje central del proceso de Bolonia, también es un elemento importante de la política de la UE y uno de principales pilares de cohesión social. En su base están los principios de accesibilidad, igualdad de oportunidades y la no discriminación social. También principios básicos para garantizar los derechos de los colectivos de educación superior (Egido Gálvez, Fernández Díaz, Galán, A. 2014).

Otro enfoque crítico importante fue publicado por un autor dinamarqués, de la *University of Aarhus*, Stavros Moutsios, que afirma categóricamente que "*el Espacio Europeo de Educación Superior está diseñado para dismantelar la autonomía académica en todo el continente*" (Moutsios 2013, p. 22). Al principio, sus análisis se centran en la terminología "*europaización*" y la cuestión de la autonomía académica. Afirma que lo que distingue a la Universidad Europea de otras instituciones en otras partes del mundo, es precisamente su autonomía académica. Sostiene que la autonomía académica surgió en diferentes períodos de la historia de Europa y fue construido en el siglo XIX, como una posibilidad de que sus miembros establezcan sus propias normas, como elemento clave para la universidad (Moutsios 2013). Moutsios distingue tres períodos que llevaron a la construcción de la tradición autonomía académica. En la antigüedad, citando la creación de la Academia de Platón, que se encuentra en oposición a la "*Polis ateniense*." El segundo período coincide con la fundación de las primeras universidades de la Edad Media, sobre todo para la fabricación de formas frontales de la autoridad establecida. El tercer momento citado en la que la autonomía académica está en primer plano, se encuentra a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, donde se cita algunos autores de tendencia filosófica idealista, señalando que estaba allí, un pensamiento común en torno la libertad de pensamiento y la autonomía académica, y que el estado debe crear las condiciones para el desarrollo de las actividades académicas.

Una fuerte crítica se dirige a los Informes del Grupo del Seguimiento de Bolonia, compartida por algunos autores. En sus perspectivas, los Informes, además de superficiales sugieren ser poco realista y suavizan la imagen política de los sistemas de educación superior y sus instituciones¹⁰⁷. Según ellos, los resultados optimistas presentados en las etapas iniciales (Por ejemplo, de Grupo de Seguimiento de Bolonia 2007) son un exceso de confianza y podría ser considerado ambigua o incluso engañosa, ya que están elaborados de manera

¹⁰⁷ También comparten de esta opinión: Neave y Amaral (2008); Huisma (2009); Teelken y Wihlborg (2010)

muy prometedor dibujada en estos informes tanto es demasiado prometedor, incluso que, según estos informes, a partir de 2007 el Proceso de Bolonia ingreso en una etapa más madura (Wihlborg & Teelken, 2014, P.1085).

Sin embargo, es interesante observar que las declaraciones más recientes disminuyen el tono más optimista y son más realistas, como es el caso de la declaración de Declaración de Lovaina 2009, que reconoce en su apartado de “*Logros y consolidación*”, que no todos los objetivos se han cumplido por completo.

Los objetivos fijados por la Declaración de Bolonia y las políticas desarrolladas en los años posteriores siguen siendo válidos hoy en día. Puesto que no se han alcanzado completamente todos los objetivos, su plena y adecuada aplicación a nivel europeo, nacional e institucional exigirá un mayor impulso y compromiso más allá de 2010 (Declaración de Lovaina, 2009).

Del mismo modo, la Declaración de Budapest-Viena (2010) reconoce la crítica y hacer una evaluación independiente de los informes de las partes interesadas y afirma que las voces críticas deben ser escuchadas.

6..... Las recientes protestas en algunos países, dirigida en parte contra la evolución y las medidas no relacionadas con el proceso de Bolonia, nos han recordado que algunos de los objetivos y las reformas de Bolonia no han sido adecuadamente implementado y explicado. Reconocemos y escucharemos las voces críticas planteadas entre el personal y estudiantes. Observamos que los ajustes y seguir trabajando, con la participación del personal y estudiantes, son necesarias a nivel europeo, y especialmente los niveles de las instituciones nacionales para realizar el Espacio Europeo de Educación Superior como prevemos ella (Declaración de Budapest 2010).

Como se ilustra Pitarch (2011) en el artículo publicado en la Revista de Docencia Universitaria, el proceso de Bolonia venía impregnada de un sentido de esperanza y optimismo y la anticipación de grandes oportunidades y de señalización a una tierra prometida que sería el final de su primera fase en 2010.

Poco más de 10 años después, el primer objetivo pretendido en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se ha alcanzado. Las universidades de los países participantes en el proceso armonizador comparten la estructura y la manera en que ofertan sus estudios universitarios, en las enseñanzas de grado al menos. Sin embargo, son muchos a los que lo sabe a poco este logro y piensan que la renovación de la oferta académica realizada se ha preocupado más del cambio formal de la oferta de nuevas enseñanzas que del fondo de la cuestión, que no basta con cambiar los nombres de las titulaciones y actualizar en parte

algunos de los contenidos. ¿Qué pasa con las metodologías?, ¿basta con proclamar el predominio del aprendizaje sobre la enseñanza para lograrlo (Pitarch, 2011, p 11)

Como se puede percibir, a pesar de haber logrado importantes éxitos, el proceso de Bolonia ha sido objeto de numerosas críticas a lo largo de su trayectoria. Al principio se presenta como un ambicioso proyecto, lo cual subrayamos algunas dimensiones importantes que merecen destaque y edifican los pilares de ese proceso. Entre estas dimensiones, enfatizamos: la Implementación del Sistema de Créditos (ECTS); Títulos comparables; Movilidad de estudiante y profesores; Aprendizaje permanente; Cooperación europea en la garantía de calidad; Dimensión social y, en particular, una dimensión que se ha hecho evidente en la práctica, pero que no aparece claramente en las propuestas del proceso de Bolonia que es la relación con las empresas, que se refleja en la declaración de la competitividad y la empleabilidad.

Sobre eso, hay una cuestión polémica en el interior del Comunicado de Bolonia, ya que se expresa de manera enfática, con respecto a la enseñanza dirigida para la empleabilidad. No hay duda que los cambios en el sistema productivo en la actualidad han sido los principales argumentos de las autoridades gubernamentales para plantearse reformas educativas de cara a las nuevas exigencias de la economía mundial. Entre los tópicos reformistas se encuentra con mucha frecuencia el argumento de la formación para el trabajo, teniendo en cuenta la nueva sociedad, impulsada por las nuevas tecnologías, métodos y las formas de organización de los procesos de producción. Además, la Declaración de Bolonia establece como objetivo general, aumentar la competitividad de la universidad europea. De hecho, uno de los principales cambios que se propone Bolonia, está en el foco del proceso enseñanza-aprendizaje, o sea, Bolonia sitúa el concepto de competencias en el centro de la formación de los estudiantes universitarios. Es decir, en lugar de centrarse en la enseñanza, la propuesta del nuevo sistema sugiere la centralización en el aprendizaje de las competencias del alumnado, de una manera sensible al mercado laboral.

Para dar un seguimiento adecuado a esta discusión, es importante discutir el concepto de competencia en el ámbito europeo. En este sentido, los autores Puerta y Moya (2012) hacen un estudio sobre los términos relacionados a la "*competencia*" en diferentes idiomas europeos y la conclusión de que todos ellos hacen referencia, más modos de acción que el conocimiento académico, es decir, la realización de tareas.

Algunos conceptos se presentan para confirmar este hallazgo. entre ellas podemos destacar Gijón y Hernández (2010), para quien "*capacidad de movilizar recursos personales de cualquier tipo para la resolución de problemas o la realización de tareas en contextos determinados*" Por otra parte Du Crest (1999), afirma que "*competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado*".

De hecho, la empleabilidad y la obsolescencia de los conocimientos, están inmanente asociados con las propuestas que vienen del comunicado de Praga, en 2001; del comunicado de Londres en 2007 y del comunicado de Lovaina en 2009. Por detrás de sus propuestas está implícita la idea de una educación orientada a satisfacer las demandas profesionales. También se puede concluir que esa orientación está impulsada por la velocidad de desarrollo de la tecnología y la dificultad en la formación y el mantenimiento de profesionales cualificados en esta nueva realidad y, en consecuencia, el mantenimiento de la productividad. Y esto sin duda importa significativamente al sector empresarial.

Aprender a través de Competencia cerca de la universidad con el ámbito laboral. Así las nuevas propuestas en el marco del EEES, conecte directamente con el ámbito de las cualificaciones a través de un modelo competencial y tiene profundas implicaciones metodológicas en las áreas de aprendizaje, las estructuras del plan de estudios y la práctica docente

Por los defensores de Bolonia, está el reconocimiento de que hay una revolución pedagógica en el proceso cuando se sustituye un método excesivamente memorístico y duro, típico de un sistema de educación tradicional, por una propuesta educativa que se centra en el desarrollo de las habilidades y competencias del estudiante. Esta no es la misma comprensión de Rivo (2012), para quien, en artículo publicado en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, Bolonia no ha desarrollado ninguna metodología de enseñanza específica. Para el, lo que se presenta como una supuesta metodología fue establecido por un proyecto iniciado en 2000 por un grupo de universidades y ha tenido la colaboración de la Asociación Europea de Universidades y fue patrocinado económicamente por la Comisión Europea¹⁰⁸. La metodología, sin embargo, sufre severas críticas porque, en su concepción, enfatizó el propósito de la formación por competencias. Para Rivo (2012)¹⁰⁹ la dimensión pedagógica esencial se queda fuera, o no se ha prestado la debida atención, dada su importancia del tema. Lejos de ello, lo que es más evidente en el Proceso de Bolonia, según ese autor, es el énfasis en el sistema de homologación de títulos para facilitar la movilidad y con ello promover el empleo y la competitividad dentro de la Unión Europea. En otras palabras, lo que se presenta como un cambio de paradigma, se resume en la formación para adquirir habilidades y capacidades, para acceder al mundo laboral. De acuerdo con este autor, el Proceso de Bolonia promueve tres líneas de acción: La primera promueve la estructuración de las titulaciones en tres ciclos secuenciados respectivamente; el grado, máster y doctorado. La segunda línea de acción fue el establecimiento de un sistema de crédito que se ha llamado ECTS y, por último, "*diseño de criterios de y metodologías comparables*".

¹⁰⁸ Aquí, Rivo (2012) hace referencia al Proyecto Tuning, que se comprometió a establecer una metodología que cubre los criterios educativos y estrategias de enseñanza para ser utilizado en el EEES.

¹⁰⁹ Artículo publicado en la Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa [1989-8754] yr:2012 iss:5 pg:41 -66

Otra afirmación de los defensores de Bolonia es que va a producir mejores profesionales y con ello facilitar el acceso al mercado de trabajo y mejores condiciones. En este sentido, Rivo (2012) se pregunta si este énfasis no simplifica en exceso y alteraría la educación de la misión superior. Estas preguntas conducen a la conjetura de que en una "cosmovisión" economicista, transforma al estudiante en un producto y el maestro en un factor de producción. En su crítica, Rivo (2012) reconoce la necesidad de que la Universidad formar buenos profesionales para servir a la sociedad. Sin embargo, advierte que:

un sesgo exclusivamente laboral puede obviar otros elementos cognoscitivos, puramente formativos que, aunque estén desprovistos de una utilidad profesional inmediata, es necesario que sean ofrecidos en la formación universitaria, sobre todo en titulaciones que, a diferencia de aquéllas que sí tienen un carácter hiperespecializado y una orientación marcadamente profesional, son más generalistas. No hacerlo así entrañaría el riesgo de convertir a la universidad exclusivamente en «una especie de Centro de Formación Profesional de Grado Superior Rivo, 2012, p 125).

En opinión de Joan María Senent Sanche¹¹⁰, profesor de la Universidad de Valencia, "El Cambio metodológico Debería Ser el principal escaparate del Proceso de Bolonia." Para apoyar esta afirmación, recuerda la Declaración de la Sorbona, cuyo documento que parte de la constatación de que el aspecto metodológico, no hubo cambios profundos en ocho siglos. Para él, la innovación metodológica, incidiendo sobre la manera de aprender y enseñar debe figurar más visible en el Proceso de Bolonia, ya que, según él, este tipo de ajuste se percibe de forma más impactante tanto por los alumnos y para los profesores. Joan María muestra sorprendido al darse cuenta de que sólo en los últimos años los debates en el marco del proceso de Bolonia, han generado discusiones sobre el componente metodológico, mientras que esta discusión ya se había incluido dentro de la universidad española, habían sido desde hace mucho tiempo. Para este autor la discusión se extiende a percibir que los cambios metodológicos se asocian con cambios en las estructuras físicas para adaptarse a los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, según Joan María, nada es adecuada a las nuevas metodologías, particularmente con respecto a los espacios con conexiones virtuales y el acceso a las plataformas de información y comunicación virtual entre el profesor y los estudiantes entre los grupos. Para completar menciona la falta de planificación y mejora de la labor del profesor y llega a la conclusión de que la universidad es muy poco preparada para la misión que se requiere de ella en el siglo XXI.

¹¹⁰ Profesor Titular con docencia en Educación Comparada y Educación Social Comparada. Coordinador de Convergencia Europea en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.

5.2. Los discursos dirigidos al proceso de Bolonia

En un artículo publicado en la Revista Española de Educación comparada¹¹¹, César Fernández Cascante, analiza los discursos que se han generado en torno al proceso de Bolonia, producidos a lo largo de su desarrollo en toda Europa. Para Cascante, los discursos a favor de la creación del EEES se explican abordándose más allá de su retórica en que se aplican las categorías básicas del discurso neoliberal. Para Cascante, en el discurso neoliberal, sujeto altruista de la educación moderna se sustituye por el consumidor y "competitivo" en el sentido darwiniano de la cosmovisión neoliberal. Para Cascante, el proceso de Bolonia tiene el único propósito, aprobar los títulos universitarios europeos y promover la movilidad de estudiantes e incluso reclamar más dinero público a las universidades en general y para las becas, en particular. Cascante sugiere un debate más profundo que pueda relacionar la crisis del capitalismo y el papel de la universidad. Según ello, en el sistema capitalista la educación debe ser equiparada a las grandes industrias, cuyo producto, cada uno debe consumir y durante toda la vida. En sus palabras:

La educación es un negocio que podrá alcanzar el volumen de las mayores industrias, con la ventaja añadida de que es subvencionada en un porcentaje muy alto por el Estado. Un negocio cuyas mercancías debemos consumir todos/as a lo largo de toda nuestra vida, es decir, un negocio en el que todos somos permanentes clientes (educación para todos a lo largo de toda la vida (Cascante Fernández, 2009 pg. 140).

Para este "lucrativo negocio emergente", según Cascante, están invitados a participar "Los sindicatos, las ONGs, las fundaciones, las asociaciones, las empresas pequeñas o grandes, las grandes y pequeñas universidades públicas o privadas, los centros educativos públicos y privados" (Cascante Fernández, 2009 pg. 140). Esta estrecha colaboración entre la empresa, interpretado como beneficioso, se evalúa desde la perspectiva del capital humano cuya interpretación muestra que la empresa ha estado dictando la formación, en particular la formación profesional. En este sentido, todo el proceso se basa en un discurso racional de la Ilustración que, según Cascante, que forma parte de un sujeto preexistente dotado de una razón universal cuyo principal enemigo es la ignorancia expresada por la falta de "educación" de la superstición, ideología o sentimientos fácilmente manipulados, que anublan la razón. (Cascante Fernández, 2009 pg. 143). De acuerdo con este discurso, la educación tendrá la misión de proveer a los estudiantes de los conocimientos científicos para lograr la condición de "ciudadano". En realidad, gran parte del sistema universitario se mueve dentro de ese discurso académico cuyo objetivo final es lograr la formación profesional.

¹¹¹ Para obtener más información, consulte: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec.htm>

En un debate en la Revista Internacional de Sociología, sobre el modelo dominante de organización universitaria, Charles Heckscher y Carlos Martín Ríos (2014), proponen una reflexión sobre este modelo de organización universitaria dominante y detalla los requisitos para la introducción de un sistema descentralizado y presentar una propuesta para evitar un mayor control burocrático y avance para un modelo organizativo más colaborativo. Reflexionan sobre los avances sociales que se traducen en un aumento de las demandas externas, que reclaman controles más burocráticos para garantizar una mayor eficacia en la enseñanza y la investigación. Sin embargo, según ellos, la consolidación de este modelo implicaría sacrificar la capacidad de respuesta innovadora académico. En este sentido, ofrecen una propuesta de refundición de los principios de organización académica, guiando por un modelo de universidad permeable a las necesidades de la sociedad y de las diversas partes interesadas, a través de la implementación de prácticas organizacionales de colaboración.

Heckscher y Martin-Rios (2014), apoyan la tesis de que las universidades deben superar modelos de asociaciones y comercios, y afrontar los retos de un modelo de colaboración en torno a diversas "stakeholders" en el que los proveedores de servicios trabajan juntos para diseñar y ofrecer un programa educativo unificado. Esa tesis é compartida por Niclas erhardt e Iván Manev, de la Universidad de Maine Business School - EE.UU, pero resaltan la importancia de introducir modelos de colaboración en la organización universitaria, como vital para la sostenibilidad y el desarrollo, sugiere que no es trata de plantear una solución excluyente en las alternativas de organización, pero una mejor combinación de los dos modelos, es decir, "*el colaborativo y el control administrativo*", que puede mejor contribuir para una transformación necesaria en la gestión universitaria. Las universidades deben mejorar su eficacia y eficiencia para cumplir con los retos del futuro. De acuerdo con este punto de vista, la implementación de un modelo que combina la gestión y el control de colaboración responsabilidad y resultados, puede ayudar a prevenir el colapso final de la Universidad. (ERHARDT e MANEV 2014 p. 230).

Saburu (2014) analiza la propuesta de considerar el modelo burocrático y el modelo de agremiación para la gestión de la Universidad, y notas que no son adecuados para su aplicación a la universidad debido a su especificidad. Para él, las diferencias son evidentes, así como sus propósitos. Sin embargo, no significa que no debe ser el más eficiente y eficaz posible. Para él, el propósito fundamental de la Universidad es la generación y transmisión de conocimiento mientras que la empresa privada actúa de acuerdo con las comodidades del mercado. Con respecto al EEES, Salaburu, (2009), nos dice que hay mucha ignorancia sobre lo que es la iniciativa del Espacio Europeo de Educación Superior - EEES. Para él, esta falta de conocimiento parece aún dominan gran parte de la opinión pública e incluso significativo contingente del movimiento estudiantil y el mundo académico europeo. En el caso de España, en particular, un estudio publicado por la Fundación Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA) en 2006 muestra que, a pesar del vencimiento de siete años desde la

implementación del proceso, más de la mitad de los estudiantes (54,4%) nunca ha oído hablar del "*Espacio Europeo de Educación Superior*". Además, muchos profesores e investigadores nunca habían tenido acceso a los informes y documentos relacionados con el tema. Esta imagen parece comenzar a cambiar como resultado del crecimiento natural que resulta de la conciencia de los primeros efectos concretos de los cambios en curso en las rutinas académicas y repercusión en los medios de comunicación, las protestas estudiantiles. Hay una diversidad de opiniones y puntos de vista en Europa sobre el EEES. La mayoría de los profesores, sin embargo, reacciona sin energía, dejando a plomo por los acontecimientos; los estudiantes se destacan más propensos a las reclamaciones de orden corporativo y la ganancia material, preocupándose menos a cuestionar los fundamentos del proceso en su conjunto. Ellos prefieren centrar su crítica a la falta de apoyo en cuestiones relacionadas con la financiación de los programas académicos y permanencia de becas y movilidad (Salaburu, 2009).

5.3. Movimiento estudiantil anti Bolonia

Hace mucho tiempo que non nos damos cuenta de tanta agitación dentro del movimiento estudiantil europeo como se ha visto con el proceso de Bolonia. En comparación con lo que ocurrió en mayo del 1968, cuando los estudiantes franceses salieron a las calles pidiendo reformas en la educación, paradójicamente, los protestos son por los cambios que propone el proceso de Bolonia.

Ahora, el epicentro de las manifestaciones no es Francia, pero España, donde el movimiento anti-Bolonia comenzó con la edición de la Ley Orgánica de Universidades - LOU. Esta ley representó la primera reforma universitaria española con el fin de adaptar sus estructuras al Proceso de Bolonia. Las protestas comenzaron de inmediato a la edición de la Ley, entre los años 2001 y 2002 en algunas facultades y luego fueron organizándose y se consolidando a nivel nacional y en una estructura asamblearia. Al mismo tiempo se creó un sitio web oficial para la publicación de acciones manifiestos y protestas. El movimiento se desarrolló un ciclo de movilizaciones en las universidades españolas entre los años 2005-2010, siendo el período comprendido entre 2008-2009, lo que alcanzó los más intensos niveles de dinámica conflictiva. Aunque el objetivo más obvio del movimiento fue la paralización del Proceso de Bolonia, non logro éxito, pero sus argumentos se produjeron en otros niveles. Primero la idea hegemónica entre los miembros del movimiento que sostenía que la universidad fue sometida al control y la lógica del mercado y que las nuevas titulaciones ofertadas fueran diseñadas por las empresas de acuerdo con esta lógica y sus necesidades. Segundo que el Plan de Bolonia está orientado a promover una privatización de la educación pública mediante la reducción de la relevancia del pregrado básico, atribuyendo a los estudiantes la carga de una formación más específica. O sea, la cualificación específica vendría más tarde en

los programas de maestrías y especializaciones de dos ciclos, dirigida al mercado de trabajo y los Doctorado, con carácter más académico. Para Tohil Delgado, secretario general de la Unión de Estudiantes de Madrid, la carrera universitaria básica, con lo que propone Bolonia, sólo daría acceso a asegurar puestos de trabajo destinados a los de familias trabajadoras beneficiando a los que tienen más recursos para invertir en un curso de especialización. En general, lo que Bolonia quiere es permitir la aprobación inmediata de los títulos en todo el continente, lo que facilita la movilidad de los estudiantes en cualquier país miembro para completar o ampliar su formación académica. El proceso también tiene un claro objetivo de atraer a más jóvenes al mercado de trabajo, con la ampliación de los cursos de especialización profesional existentes¹¹².

Entre 2008 y 2009, hubo manifestaciones de estudiantes de toda Europa, algunos violentos, como en Grecia e en Italia. En octubre de 2008, Roma, Milán, Nápoles, Cagliari, Catania y Torino fueron sacudidos por una huelga que paralizó el 90% de los institutos superiores levantamientos italianos y estudiantiles siguieron, movimientos acompañados por los profesores, los trabajadores, e incluso los patrones alcalde, más de un millón personas movilizadas en las calles contra la nueva Ley de Educación del gobierno de Berlusconi - La Ley de la llamada "*Gelmini*" (en referencia al nombre de la Ministra de Educación, Maria Stella Gelmini). Esta ley implica no sólo la adecuación del sistema universitario italiana a las normas del Espacio Europeo de Educación Superior, según lo previsto recortes sustanciales en los presupuestos públicos a las universidades del país. En Francia, los estudiantes aprovecharon las celebraciones del 1 de mayo de 2009 y ocuparon durante 45 minutos, el Hôtel de Ville (Ayuntamiento de París), expresando su protesta contra las iniciativas gubernamentales a favor de los cambios en francés de la educación superior pública y la reestructuración correspondiente del sistema universitario. En el otro lado de los Pirineos, cerca de 10.000 universitarios madrileños anti-Bolonia marchó marcha hacia Colombo Square para el Ministerio de Educación, sosteniendo en sus carteles el lema "En defensa de la educación pública. La crisis de pagar los capitalistas.

En mayo y junio, una red de acción fuerte, que abarca más de un centenar de lugares en todo el territorio alemán, estudiantes unidos, familias, maestros y otros activistas en protesta contra la mercantilización de la educación superior - que fue acusado el Proceso de Bolonia - y en favor de la educación pública gratuita y el aumento de la financiación estatal para el sistema universitario alemán. Las acusaciones y quejas, como El aclamado en España contra el aumento abusivo de los derechos de matrícula y contribuciones - el ejemplo del aumento del 23% en la graduación de inscripción en Madrid y Salamanca y € 2.000 que cobra nuevos cursos de máster de la Universidad de Sevilla - no dejaron de fortalecer la opinión pública en todo el continente (gracias al impresionante efecto de las medidas) contra una supuesta privatización en curso del europeu.9 sistema universitario.

¹¹² Entrevista publicada en la web del Sindicato de los Estudiantes - <http://www.sindicatodeestudiantes.net/>

Los partidarios de Bolonia creen que el plan va a preparar mejor a las nuevas generaciones para el mercado de trabajo y la unificación de los acuerdos académicos también dará un nuevo impulso al programa de movilidad Erasmus, entre los países que componen el EEES. Por otro lado, aquellos que se oponen al Bolonia creen que la universidad estará más lejos de su verdadera vocación social. Por la parte de algunos profesores, la lectura es que las nuevas metodologías desarrollan un proceso de infantilización de los estudiantes universitarios.

Reacciones de expresión anti Bolonia son diversas y resuenan preguntas sobre el destino de lo que se considera uno de los mayores del patrimonio cultural y la riqueza social de Europa: sus universidades. Las reacciones críticas son una variedad de enfoques que podrían ser agrupados por una gama de enfoque tales como:

- ✓ *comercialización y privatización de las universidades públicas;*
- ✓ *la falta de financiación adecuada a los programas y objetivos del Acuerdo;*
- ✓ *la falta de democracia y transparencia en la conducción del proceso;*
- ✓ *la pérdida de la autonomía y la calidad de la enseñanza y la investigación;*
- ✓ *el agotamiento de la diversidad sistémica, la adopción de patrones estandarizados de configuración y operación de la academia regional.*

Todos estos enfoques suscitan grandes discusiones y son factores desencadenantes de movimientos contra el Proceso de Bolonia. La mayor parte de la crítica, sin embargo, se centra en la “comercialización de la universidad pública”, reforzada por una campaña de persuasión sistemática de la sociedad sobre la necesidad de “abrir” las instituciones de educación superior (en especial las públicas) a los dictados de la nueva “*sociedad del conocimiento*”.

5.4. La Organización Mundial del Comercio en el contexto de la Declaración de Bolonia.

No parece ninguna coincidencia que los gérmenes del Proceso de Bolonia hayan aparecido en la OMC - Organización Mundial del Comercio¹¹³, en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio y los Servicios, General

¹¹³ Aunque **sus** primeros pasos se remontan a 1944, la OMC fue establecida formalmente en 1995, basada en tres tratados:

- GATT (General Agreement of Trade and Tariffs), Fue establecido en 1947 para armonizar las políticas aduaneras de los Estados signatarios.
- TRIPS (Trade Related Intellectual Property Rights). Entró en vigor en 1994 como resultado de las negociaciones de la Ronda de Uruguay.
- GATS (General Agreement on Trade and Services). Entró en vigor en 1995 como resultado de las negociaciones de la Ronda de Uruguay.

Agreement on Trade and Services (GATS)¹¹⁴ incluyendo, en la lista de los servicios, los educacionales.

En vigor desde 1995, el GATS despertó poco la curiosidad fuera del mundo económico, porque en las negociaciones para la apertura de nuevos mercados incluía únicamente los elementos tales como los servicios en las áreas de telecomunicaciones, financiero, transporte marítimo y movilidad de los individuos. Pero a principios de septiembre de 1997, la OMC, a través del Consejo del Comercio de Servicios, presentó un documento a los gobiernos miembros, llamado (S/C/W/49)¹¹⁵, que expondría las bases de la discusión para la liberalización del comercio de servicios educativos.

Este documento propone el encuadramiento de la educación en todos los niveles y modalidades, además de los servicios de apoyo como transporte, comidas, evaluación etc. sobre la base de la lógica empresarial del mercado, como una actividad comercial que debe ser regulada, por lo tanto, bajo su égida. Este acuerdo multilateral, poco conocido en el mundo académico y también de los políticos y el público en general, incluye la educación, en todos los niveles en la lista de servicios cuya comercialización internacional debe ser progresivamente librada de obstáculos.

Poco después de la presentación del documento de la OMC, se lleva a cabo en París, en 09 de octubre de 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, organizada por la UNESCO. A la conferencia asistieron representantes de más de 180 países, los cuales, aprobaron dos documentos: "*Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*" y "*Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*". En estos dos documentos, el desarrollo futuro de la enseñanza superior se enmarcó en el nuevo papel del conocimiento como instrumento fundamental para el desarrollo sostenible de las sociedades modernas y como una herramienta esencial para la construcción del futuro de toda sociedad. En la declaración final habían proclamado la educación superior como un bien cuyo Estado conserva la

¹¹⁴ El General Agreement on Trade in Services (GATS) tenía como objetivo la liberalización progresiva del comercio de servicios. La lista incluye los servicios educativos entre los 22 artículos de comercio. El acuerdo establece cuatro formas en que se puede llevar a cabo el comercio de servicios: el suministro transfronterizo, el consumo de servicios en el extranjero, la presencia comercial (instalación directa de una entidad extranjera en el país) y la presencia de personas físicas.

¹¹⁵ El documento S/C/W/49 (WTO, 1998) define las nuevas reglas para la educación superior. En este texto, los servicios educativos se dividen en cuatro categorías: servicios de educación primaria, servicios de educación secundaria, servicios de enseñanza superior (terciaria) y la educación de adultos. El documento se refiere a "cambios" que se han producido en la educación", que pueden afectar significativamente a la finalidad y el concepto mismo de la educación." También menciona las innovaciones, "las estructuras nacionales e internacionales" del mercado que están desarrollando actividades en estrecha proximidad a los servicios educativos, como "servicios de pruebas educativas, programas de intercambio de estudiantes y servicios para facilitar los estudios en el extranjero"(consultado en 02.07.2010 - Disponible en: World Trade Organization - www.wto.org/tratop-e/serv-e/sanaly-e.htm.)

función esencial en la financiación, pero considera la diversificación de financiación como un fortalecimiento para el desarrollo de ese tipo de enseñanza.

La financiación de la educación superior requiere recursos públicos y privados. El Estado conserva una función esencial en esa financiación.

a) La diversificación de las fuentes de financiación refleja el apoyo que la sociedad presta a esta última y se debería seguir reforzando a fin de garantizar el desarrollo de este tipo de enseñanza, de aumentar su eficacia y de mantener su calidad y pertinencia. El apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para asegurar que las misiones educativas y sociales se llevan a cabo de manera equilibrada (UNESCO 1998, art. 14).

En los referidos documentos se enfatiza la autonomía de las instituciones de enseñanza superior, la libertad académica en su seno y el papel de los estados nacionales en el sostén y el fortalecimiento de dichas instituciones. Ello significa, asignarle a cada estado un papel predominante en la financiación de las instituciones superiores. Otro documento, el S/C/W/49, de circulación limitada, hacia consumado el entendimiento de que la educación es una mercancía en el ámbito del GATS. Paradójicamente con el apoyo de representantes de algunos gobiernos que estaban presentes en la conferencia de París y aprobaron la declaración final.

De manera inequívoca, la Declaración de la UNESCO como resultado de la reunión de París, define la educación como un servicio público y señaló que se debe basar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades. En su preámbulo, la declaración hizo hincapié en que la importancia de la educación superior para operar cambios en la sociedad y para todo el proceso de desarrollo. De acuerdo con él.

La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones (UNESCO 1998).

Si bien algunos países han asumido compromisos en el GATS en relación con el ámbito educativo (cerca de 40 países de los 144 miembros de la OMC), la presión para continuar el proceso ha aumentado desde finales de 2000, con las propuestas individuales de los países que tenían mayor interés por la

comercialización de productos educativos, incluidos los Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, especialmente, en función del calendario de aplicación del acuerdo, que preveía el año 2005 como fecha límite para la finalización de las negociaciones.

Según el diseño general de la propuesta de GATS, la educación superior, al igual que cualquier otro servicio público, podrán ser delegados a los grupos comunitarios o individuos, siempre dentro de la ley para mantener el carácter de servicio público. Sin embargo, la OMC, haciendo uso de sofisma como un recurso, concluye que desde el momento en que las instituciones privadas fueron aceptas como proveedores de educación, esto es un negocio, aplicando para él las normas de la OMC. En aquel momento la motivación de la OMC, se basó en una estimación primaria del mercado global en la educación superior, que presentaron cifras de alrededor de 100 millones de estudiantes de grado de todo el mundo, con proyección para alrededor 125 millones hasta 2020. De estas cifras, cursan en el ámbito privado, el 31,5%, con mayor porcentaje en los países en desarrollo (Hermo y Pittelli, 2008).

Es importante destacar que el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) establece el marco regulatorio para la prestación de servicios y de comercio a 144 países miembros de la OMC, que representan el 95% del comercio mundial. Entre estos servicios, la educación, especialmente la educación superior, se presenta como un mercado atractivo y pujante. De acuerdo con Sobrino (2004), se estima que el comercio de servicios educativos es más de treinta mil millones de dólares sólo en los países bajo la égida de la OCDE. Sólo la facturación de Estados Unidos en la matrícula de estudiantes extranjeros en la educación superior, este alrededor de 14 mil millones de dólares. Estos factores explican, en parte, el crecimiento del comercio de servicios educativos, a través de iniciativas de alta rentabilidad por parte de los proveedores transnacionales.

De acuerdo con los datos oficiales del Instituto de Estadística de la UNESCO, en 2001, los alumnos matriculados en la educación superior en todo el mundo, representaba una cifra de alrededor de 68 millones. En los tres años siguientes esta cifra se ha duplicado, pasando los 132 millones. De estos, más de la mitad de los alumnos de educación terciaria del mundo se encuentra en las regiones, Asia Oriental y el Pacífico y América del Norte y Europa Occidental; y cada una de estas regiones representa más de un cuarto del total mundial de alumnos en este nivel (*véase gráfico*). La región de Asia Oriental y el Pacífico tiene el mayor aumento en número absoluto de estudiantes de educación superior, con un ascenso de 25 millones en el lapso que va de 1991 a 2004. Las cifras se duplican por lo menos en Asia Meridional y Occidental, América Latina y el Caribe, los Estados Árabes y África Subsahariana. La región de Asia Central fue la única donde el número de estudiantes se mantuvo estable, en 2 millones aproximadamente (UNESCO. compendio mundial de la educación 2006)

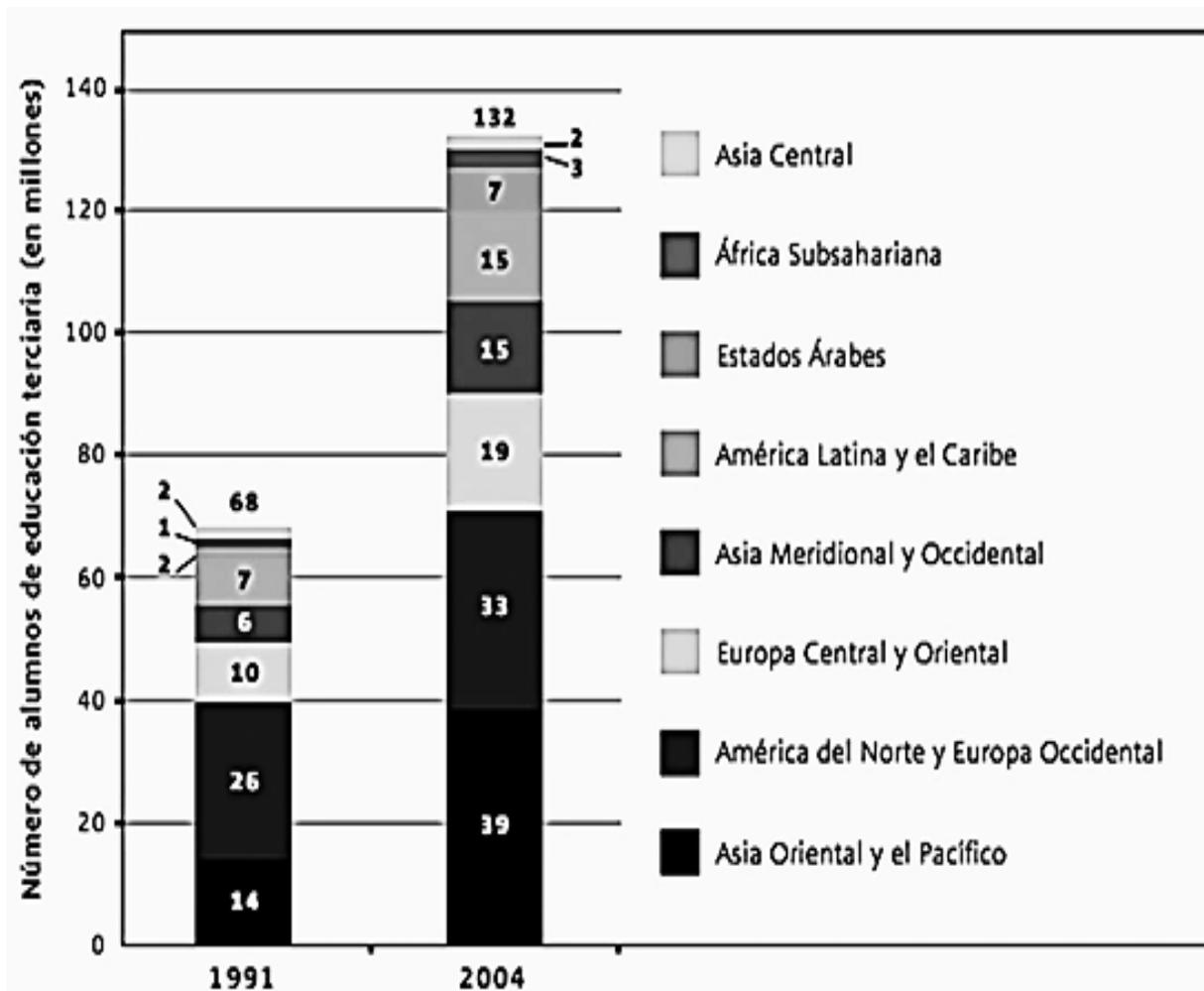


Figura 11. Número absoluto de alumnos de nivel terciario, 1991 y 2004, en millones
 Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO. <http://es.unesco.org/gem-report/estad%C3%ADsticas>

Por estas cifras, no es de extrañar que los servicios de enseñanza y en particular los relacionados con la enseñanza superior, según su denominación en el Acuerdo General de Comercio de Servicios, hayan sido incluidos como un sector a ser regulado en el marco de las negociaciones internacionales del comercio de servicios, a petición de varios países que se beneficiarían con la expansión acelerada del sector.

No tardaron en llegar las respuestas provenientes de la esfera de la educación, sobre la inclusión de la educación superior entre los elementos, los cuales, la OMC tendría propósitos de control. Poco a poco, estas respuestas fueran manifestándose de diferentes maneras, a partir de distintas partes a través de varias instituciones. Inmediatamente la Internacional de la Educación (IE), organización que representa a 26 millones de miembros a través de 310 organizaciones afiliadas, Estableció como un objetivo central de sus reivindicaciones, la exclusión de la educación superior de la agenda del GATS,

por considera de fundamental importancia que la educación superior sigue siendo una atribución de responsabilidad del Estado.

En la secuencia de las manifestaciones de protestos en contra la mercantilización de Educación Superior, ha sido propuesto en febrero del 2002, un pacto en el Foro Social Mundial¹¹⁶. La propuesta llegó través de los participantes en la “*Jornada Ciencia y tecnología, un instrumento para la paz en el siglo XXI*”, En este mismo sentido, en abril del mismo año, fue aprobada una declaración en la III Reunión Cumbre de Rectores de Universidades Públicas Iberoamericanas¹¹⁷. La cuestión central en este fórum, según Sabatier (2003), fue la propuesta de inclusión de la enseñanza superior entre los servicios comerciales reglamentados por la Organización Mundial del Comercio. Este tema central prevaleció en el texto de la declaración, la cual fue enviada a los gobiernos de España, Portugal y países de América Latina, en que reafirman los compromisos asumidos por los gobiernos y la comunidad académica internacional en la Conferencia Mundial de París de 1998, la consideración de la educación superior como bien público y solicitan a los gobiernos de sus países que no suscriban ningún compromiso en esa materia en el ámbito del GATS.

En esa misma reunión, una participación ampliada de rectores, directores de instituciones y asociaciones de educación superior y autoridades académicas suscribieron la Carta de Porto Alegre que enfatiza la preocupación frente a las políticas de la OMC que llevan a favorecer la comercialización de la educación superior con las consecuencias de abandono por parte del Estado de las funciones específicas vinculadas a la orientación y dirección en áreas de responsabilidad social y las referidas a la calidad y especificidad de la educación. La Carta de Porto Alegre fue suscrita entre otras por:

- ✓ *Associação Brasileira de Universidades Estaduais y municipais (ABRUEM),*
- ✓ *Associação de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM);*
- ✓ *Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES);*
- ✓ *Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXECI);*
- ✓ *Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo (ILADES);*

¹¹⁶ El Foro Social Mundial ha sido realizado en febrero de 2002 Porto Alegre. En ese foro se adoptó una resolución proponiendo un pacto global que asegurara la consolidación de los principios de acción aprobados por la UNESCO, en París, en 1998, y la exclusión de la educación superior del Acuerdo sobre Servicios.

¹¹⁷ En abril del 2002 se realizó en Porto Alegre la IIIª Cumbre de Rectores de Universidades Públicas. El tema general de la fue Universidad Pública: Educación y Desarrollo, tratado por cuatro grupos de trabajo estructurados sobre ejes como “Formación para el Mundo del Trabajo”, “Ciudadanía, Cultura, Ética e Inclusión Social”, “Desarrollo Social y Económico” y “Cooperación Internacional para el Desarrollo (Sabatier, 2003)

- ✓ *Organización Universitaria Interamericana con sede en Canadá (OUI);*
- ✓ *Varias Universidades de España, Portugal y América Latina (GUARGA, 2008, pg. 9-19).*

En julio del 2002 se desarrollaron dos reuniones en Lima, en que participaron la *Association of European Universities* y la *Asociación de Universidades Latinoamericanas*. En dichas reuniones, a pesar de no concluir con una declaración, hubo varias ponencias destacando la preocupación por la mercantilización de la educación superior¹¹⁸, en el marco de la OMC (GUARGA, 2008).

Una de las más fuertes reacciones en contra de la inclusión de la educación entre los servicios que son objeto de comercialización ha sido por parte de cuatro organizaciones universitarias de relevante representatividad en Europa, Canadá y los Estados Unidos¹¹⁹. Las Instituciones son:

- ✓ *Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC)*
- ✓ *La Asociación Europea de Universidades (European University Association)*
- ✓ *El Consejo Americano de Educación (American Council on Education - ACE)*
- ✓ *Consejo de Acreditación de Educación Superior (Council for Higher Education Accreditation - CHEA)*

En un documento firmado por representantes de esas instituciones y entregado al representante en la OMC y los gobiernos de los estados europeos, el 28 de septiembre de 2001, las autoridades dicen que se deben adoptar en materia de servicios educativos los pactos y acuerdos establecidos en el ámbito de la UNESCO. Instó a las autoridades de sus países a no contraer compromisos en los servicios de educación superior o categorías relacionadas con la educación de adultos y otros servicios de enseñanza en el ámbito del GATS.

¹¹⁸ La reunión se desarrolló en la Universidad de Lima. Entre otras exposiciones de interés general, algunas relacionadas con el tema de la mercantilización de la educación superior como las de: Jane Knight, "Servicios de Educación Superior: Implicaciones del GATS"; Carmen García Guadilla (GATS), educación superior y América Latina. Algunas ideas para contribuir a la discusión" y Julio Chan Sánchez "La educación superior y el comercio de servicios: un punto de vista peruano"

¹¹⁹ La Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior de Canadá representa el 92 universidades e instituciones de educación superior públicas y privadas sin ánimo de lucro de Canadá. La Asociación Europea de Universidades (European University Association) representa las 30 conferencias nacionales de rectores y 537 universidades particulares en el continente. El Consejo Americano de Educación (American Council on Education) representa 1.800 instituciones de educación superior y universidades en los Estados Unidos. El consejo de certificación para la Educación Superior (Council for Higher Education Accreditation Consejo de Acreditación de Educación Superior), lo que representa 3.000 instituciones de educación superior y las universidades y certificado 60 certificación de las instituciones y establecimientos de programas de educación superior en los Estados Unidos

El hecho que el tema aparezca con tanta fuerza en la agenda internacional actual es consecuencia de su creciente significación económica en esta fase del desarrollo capitalista y por el sector presentar fuertes vínculos con los mercados globales y, en particular, con los que están ligados a la tercerización de servicios. Se trata, por lo tanto, de sectores de punta del cambio en marcha.

Aunque haya sospechas de que la Declaración de Bolonia se trata de un proyecto político-económico, debemos tener en cuenta que este es un acto de increíble magnitud en lo que respecta al ambiente “*geopolítico social*” en el que será desarrollado. O sea, a pesar de que sea un continente relativamente pequeño, Europa presenta un ambiente cultural muy diverso. Aunque existen algunas similitudes entre sus miembros, también tiene una variedad de sistemas de enseñanza y la educación en Europa se considera una responsabilidad nacional y tiene un papel importante en la construcción de una identidad nacional. Cada país tiene un sistema de educación, e incluso algunos tienen más de un sistema como es el caso de Bélgica, en que opera uno francés y flamenco. Con precisión, el Profesor. Dr. Marco Ferreira de la Universidad de Coimbra, describe la diversidad de la enseñanza superior en Europa.

Organizado principalmente a nivel nacional y regional, el panorama universitario europeo se caracteriza por una gran heterogeneidad, que se refleja en términos de organización, gestión y condiciones de funcionamiento, en términos de la situación y condiciones de empleo, la contratación de profesores y los investigadores. Esta heterogeneidad entre los países debido a las diferencias culturales y legislativas, sino también dentro de cada país, teniendo en cuenta que las universidades no tienen todas las mismas misiones y no reaccionan del mismo modo y con la misma rapidez a los cambios en la sociedad en general y la educación, en particular (Comissão europeia, 2003)

Podríamos seguir presentando el panorama de las especificidades educativas de los países signatarios del Proceso de Bolonia, pero nuestra intención aquí es poner de relieve la complejidad de la armonización de los diferentes sistemas educativos en Europa y la magnitud que representa el desarrollo del proyecto de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, el cual, se describe en el capítulo siguiente.

SEGUNDA PARTE - La adaptación de España al Proceso de Bolonia y el caso específico de la Universidad de Valladolid

Contenidos:

Capítulo 6: El EEES y su implementación en España:

Capítulo 7: La adaptación de la Universidad de Valladolid al EEES – Estudio de Caso.

6: *El EEES y su implementación en España*

En este apartado tenemos la intención de presentar los cambios que fueron previstos en el Proceso de Bolonia, teniendo en cuenta los aspectos sociológicos que posiblemente se vieron afectados durante los ajustes y adaptaciones, en este caso la adaptación de España y la puesta en marcha del Proceso de Bolonia. Este enfoque, nos permitirá profundizar el objeto de estudio y de manera gradual inferir elementos para contrastar con la teoría de la racionalización de la sociedad a través del proceso de formación, en este caso, mediante el Espacio Europeo de Educación Superior y su influencia en la configuración social. Para este propósito, se relacionan las temáticas que creemos son importantes en los cambios producidos en los diez años del proceso.

En este capítulo se tratan los siguientes temas:

- 6.1. El proceso de adhesiones al EEES.
- 6.2. Los cambios en España con el objetivo de adaptarse al EEES
- 6.3. Las dimensiones del cambio
 - 6.3.1 La estructura de las enseñanzas universitarias en el EEES
 - 6.3.2. El sistema de créditos
 - 6.3.2.1. La metodología que subyace a la idea del nuevo crédito ECTS
 - 6.3.2.2. El papel del Profesor en la metodología ECTS
 - 6.3.3. Los programas de movilidad
 - 6.3.4 Garantía de la calidad

6.1. El proceso de adhesiones al EEES.

Con la Declaración Budapest-Viena se pone en marcha de manera oficial el Espacio Europeo de Educación Superior, aunque en muchos países no se ha completado el proceso de adaptación. Esta nueva etapa se inicia con la firma del compromiso de más de 10 años de reformas. A pesar de caracterizarse como un evento de celebración y para efectos de la apertura oficial del Espacio Europeo de Educación Superior, el encuentro quedó lleno de significado con la puesta en marcha de una nueva etapa del Proceso de Bolonia y, ahora, ya con cerca de 47 países involucrados y muchos otros mostrando interés en formar parte del proceso.

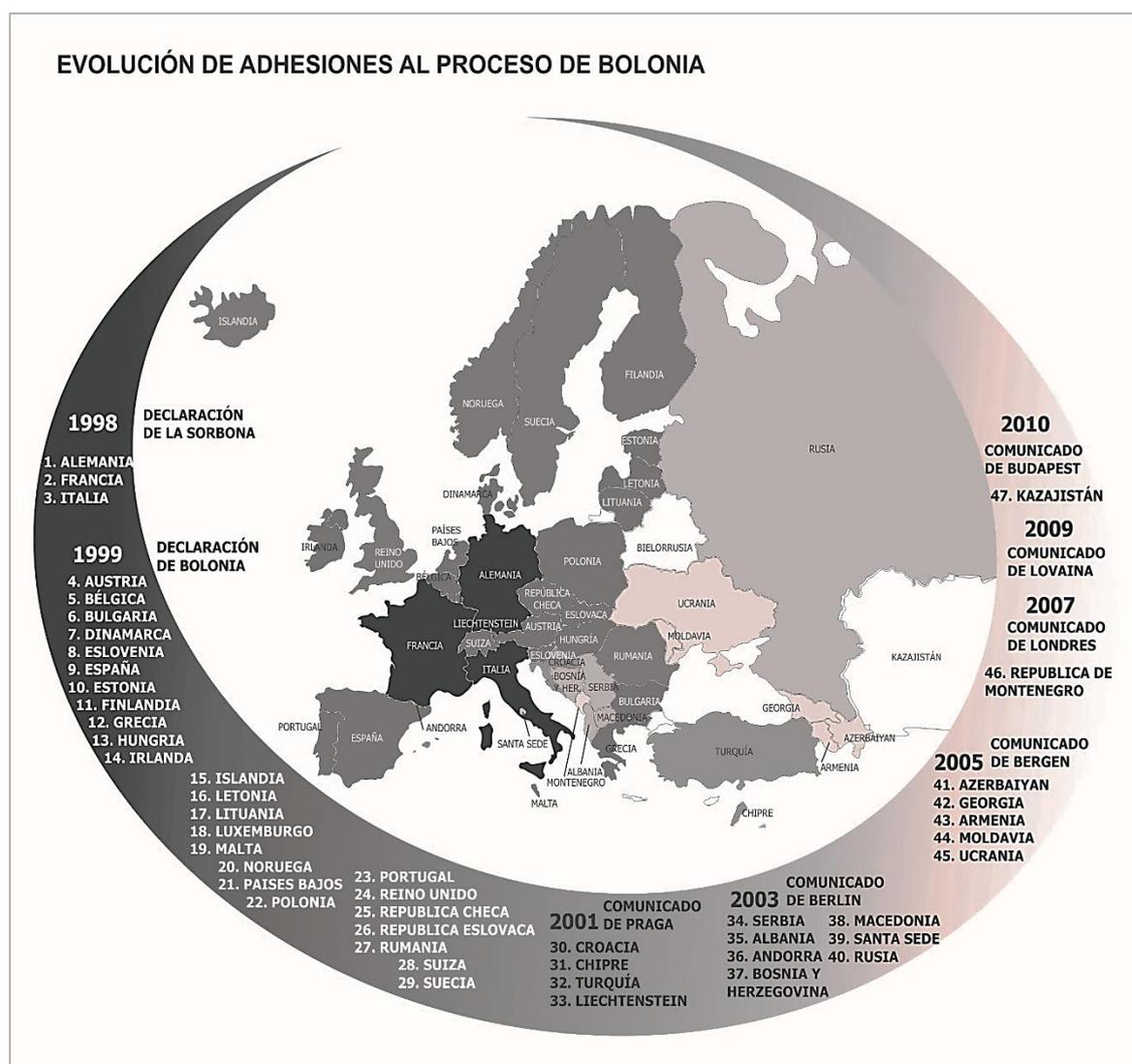


Figura 12. Evolución de los países adherentes al proceso de Bolonia
Fuente: Elaboración propia, basado en las Declaraciones del Proceso de Bolonia.

A lo largo del proceso, el número de signatarios ha crecido incluyendo al final de la primera fase, con alrededor de 5.600 instituciones públicas y privadas con más de 16 millones de estudiantes, entre ellos Rusia y el sudeste de Europa, extendiéndose mucho más allá de la UE, como demuestra su trayectoria en el siguiente gráfico:



Figura 13. Números relacionados con el proceso de Bolonia
Fuente: Elaboración Propia

Se tenemos en cuenta que, en la actualidad, el mundo poblado posee 198 países, de los cuales 47 están ingresados en el EEES, representa al derredor de 23% de los países existentes. Esta cifra constituye una suma considerable y expone una dimensión sorprendente en un proyecto de política internacional.

6.2. Los cambios en España con el objetivo de adaptarse al EEES

De Acuerdo con Guy Haug (2011) con la importante cantidad de países adheridos al proceso, Bolonia Podría interpretarse como una nueva Unión

Europea, o sea, un proceso paralelo de unión, pero involucrando las universidades. Esto dijo, demuestra una de las principales razones para el desarrollo, reforma y modernización de la universidad en los países de la UE y, al mismo tiempo crea las condiciones necesarias para el éxito de la "*Estrategia de Lisboa*". Continúa:

Al mismo tiempo, a condición de que los países y las universidades que tienen una distancia más larga que recorrer para entrar en el EEES dispongan del tiempo y de los apoyos específicos necesarios, el Proceso de Bolonia tiene la potencialidad de reunificar finalmente a la totalidad de la comunidad universitaria europea, con un claro objetivo: crear las condiciones favorables para su pleno desarrollo en la era del conocimiento y de la globalización (Guy Haug, 2011,68)

De los países que firmaron la Declaración de Bolonia en su hito inicial en 1999, España se presenta como uno de los países con más dificultades para adaptarse al proceso. Estas dificultades según Salaburu (2011) se presentan en dos niveles: el primer se refiere la distancia del modelo universitario español y el modelo propuesto por Bolonia y en segundo lugar la mala comprensión de los procesos y actividades de desarrollo tan improductivos

El sistema de educación superior español posee un total de 70 universidades públicas, y de ellos sólo 20 son privados y contando con sólo el 6% del total de estudiantes. Estas universidades, a pesar de estar gobernado por las comunidades autónomas en cuestiones organizativas y financieras, los títulos conferidos tienen carácter nacional. Este proceso de autonomía que se alcanza al final de los años 80, tanto en temas didácticos / pedagógicos, como en lo que respecta a la gestión de los recursos financieros.

Aunque España se ha incorporado a Bolonia desde el principio, la adaptación de Proceso, para algunos autores, fue un proceso lento y poco práctico. En cualquier caso, España siempre estuvo presente en el desarrollo del EEES, tal y como les ha sucedido a todos los países que debieron poner en marcha el sistema del EEES antes de finalizar el año 2010, y a pesar de las críticas se deben resaltar la transparencia, la coordinación y el consenso.

Para hacer frente a los cambios en la educación superior española, con el fin de adaptarse al EEES, debemos establecer un punto de referencia, que se asocia a un cambio de lugar de interés social, político y legal, que hemos establecido con el proceso de democratización en el período entre 1975 y la aprobación de la nueva Constitución democrática de 1978. Debido a los profundos cambios políticos, transcurridos de la presente Constitución, tanto los aspectos generales como en relación a la educación, especialmente en la universidad. En este sentido, merece destacar dos principios constitucionales que afectan a la organización de la universidad española. Es decir, por un lado, el principio de la autonomía universitaria, consagrada en el artículo 27.10,

rompiendo la centralización administrativa, causando una profunda transformación en el modelo de la universidad española. Por otro lado, la eliminación de la competencia exclusiva del Estado sobre la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, contenido en el artículo 149.1.30. Además de estos principios es pertinente mencionar la descentralización política, lo que implica una profunda reforma de las estructuras existentes.

Desde la aprobación de la Constitución, en los años inmediatamente siguientes se establece transformaciones profundas dentro de la Universidad que irán culminar, en la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), Ley Orgánica de 11/1983, de 25 de agosto. Esa ley dotaba a las Universidades de personalidad jurídica propia y concretaba su autonomía en varios planos diferenciados, siempre dentro de los términos establecidos para cada caso por la propia Ley:

- ✓ *Estatutario, concretado en la elaboración de sus Estatutos y demás normas de funcionamiento interno;*
- ✓ *Autogobierno, que comprende la elección, designación y remoción de sus órganos de gobierno y administración;*
- ✓ *Financiero, dirigido a la gestión y administración de sus recursos;*
- ✓ *De gestión de personal, mediante el establecimiento y la modificación de sus plantillas y la selección, formación y promoción de su personal docente, investigador y de administración y servicios (LRU, 1983).*

La ley aclara los diferentes tipos de enseñanza practicado en todo el país, a través de la creación de un catálogo de títulos oficiales, así como el establecimiento de las directrices generales que habrán de cumplir los planes de estudios dirigidos a su obtención. Así, mientras que en la tradición normativa profundamente centralizadora a la que anteriormente se hizo referencia, el título universitario y el correspondiente plan de estudios dirigido a su obtención respondían a una concepción unitaria, ahora se diseña un sistema en el que coexisten una diversidad de planes, netamente diferenciados entre sí pero conducentes a la obtención de un mismo título.

A principios de los años 90 se implementa un sistema de evaluación institucional con el propósito de dar cuenta a la sociedad con respecto a la financiación pública, con el propósito de utilizar bien los recursos públicos en la educación superior. En el mismo período se inicia el proceso de reforma del sistema de educación superior, con la "Aplicación de algunos proyectos piloto en algunas universidades públicas. Estos proyectos han prestado apoyo a la elaboración del Plan Nacional de Evaluación de las Universidades - PNECU en sus versiones I y II, con resultados exitosos.

En diciembre de 2001 aprobó la Ley Orgánica de Universidades - LOU, trayendo un conjunto de atributos que caracterizan a la autonomía universitaria

en los aspectos de gestión de personal, recursos financieros y económicos y, sobre todo la elección directa del Rector. La LOU puede interpretarse como un primer intento de crear un nuevo modelo de universidad con el propósito de cohesionar la acción de la Administración del Estado y Comunidades Autónomas como poderes públicos con responsabilidad en el sector y fortalecer la autonomía de las propias instituciones universitarias, además de conseguir un mayor grado de relación y vinculación de éstas con el resto de la sociedad. En su Exposición de Motivos:

- ✓ *Establece como una de las finalidades del diseño de la nueva arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español la de “integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzando a configurar”.*
- ✓ *Manifiesta que “la sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el espacio europeo común de enseñanza superior”.*
- ✓ *Reconoce como uno de los objetivos esenciales de la Ley “impulsar la movilidad, tanto de estudiantes, como de profesores e investigadores dentro del sistema español, pero también del europeo e internacional”.*
- ✓ *Declara que el estado ejercerá su responsabilidad de vertebración del sistema universitario mediante la financiación de programas orientados a dar cumplimiento a los objetivos previstos en la Ley entre los que incluye el de “promover la integración de las Universidades en el espacio europeo de enseñanza superior” (LEY ORGÁNICA 6/2001)*

A través de la LOU España se compromete a adoptar las medidas necesarias para la integración del sistema educativo al EEES. En su artículo 88 establece que el Gobierno adaptará la estructura de sus enseñanzas a las líneas generales que resulten del EEES.

- ✓ *A fin de promover la más amplia movilidad de estudiantes y titulados españoles en el espacio europeo de enseñanza superior, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, adoptará las medidas que aseguren que los títulos oficiales expedidos por las universidades españolas se acompañen del suplemento europeo al título.*
- ✓ *Asimismo, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, establecerá las normas necesarias para que la unidad de medida del haber académico, correspondiente a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, sea el crédito europeo.*
- ✓ *El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades fomentarán la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo de enseñanza superior a través de programas de becas y ayudas y créditos al estudio o, en su caso,*

complementando los programas de becas y ayudas de la Unión Europea (Art. 88, LOU, 6/2001).

Como se puede observar, el artículo 88.2 contiene una habilitación al Gobierno para el cumplimiento de los criterios que surjan del proceso de construcción del espacio europeo, pueda establecer o reformar la estructura de las enseñanzas y títulos oficiales. Asimismo, el artículo 89.5 (reformado en el 2007) dispone que «el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del EEES.

El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior (Art. 89.5, LOU, 6/2001).

Así a las competencias que ya tenían las Universidades se venían a añadir otras relativas a la contratación del profesorado, el reingreso en el servicio activo de sus profesores, la creación de centros y estructuras de enseñanza a distancia, el establecimiento de los procedimientos para la admisión de sus estudiantes, la constitución de fundaciones y otras figuras jurídicas para el desarrollo de sus fines y la colaboración con otras entidades para la movilidad de su personal.

Por su parte a las Competencias ya ostentadas por las Comunidades Autónomas, se suman, entre otras, la regulación del régimen jurídico y retributivo del profesorado contratado, con capacidad para establecer retribuciones adicionales, la aprobación de programas de financiación plurianual conducentes a contratos programa y la evaluación de la calidad de las Universidades de su ámbito de responsabilidad.

Por lo demás, la arquitectura básica del sistema no presenta singularidad alguna respecto de la anteriormente vigente, manteniéndose la misma estructura de enseñanzas y títulos que ya ha sido comentada, aunque bien es cierto que se contiene en la Ley una referencia a la estructura de enseñanzas que sea necesario adoptar como consecuencia

Con respecto a la estructura de la educación, a pesar de estar ya en un momento posterior a la Declaración de Bolonia, la LOU repite el esquema clásico proveniente de la LRU (Diplomado, Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto y Doctor), con lo que el problema de la reforma a un nuevo modelo se difiere para un momento posterior y pierde la oportunidad de modelar ya en la propia Ley un nuevo esquema de enseñanzas y títulos. También se introduce, de manera objetiva, la evaluación institucional como la promoción y garantía de calidad en las áreas de docencia, investigación, gestión, servicios y programas.

Como primera respuesta a ese compromiso de adaptación al proceso de Bolonia, en febrero del 2003, el Ministerio de Educación, publicó el documento marco: “*La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*”, Este documento proponía ya armonizar la estructura de las enseñanzas española, con el esquema de dos niveles proclamado por la Declaración de Bolonia, o sea, un primer nivel de grado y un segundo nivel de posgrado. También incluye una serie de propuestas para conseguir la plena integración del sistema universitario español en el espacio europeo de educación superior. Entre dichas propuestas esta la implantación del sistema de créditos europeos, como la unidad de referencia sobre la que se organizan los currículos de los estudios universitarios en la mayor parte de los países europeos.

Los principales documentos que establecieron la adecuación normativa al EEES en España, se ordenan cronológicamente de la siguiente manera:

- ✓ *Documento Marco de integración del sistema universitario español en el EEES, del 10 de febrero de 2003.*
- ✓ *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades españolas del Suplemento Europeo al Título.*
- ✓ *Real Decreto 1125/2003, de 5 de agosto, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las situaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*
- ✓ *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de grado (modificado por el Real Decreto 1509/2005).*
- ✓ *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado (Modificado por Real decreto 1509/2005).*
- ✓ *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Deroga el Real Decreto 55/2005 y el Real Decreto 56/2005, sin perjuicio del periodo transitorio hasta el año 2015.*

Dichos documentos incorporan y regulan los principios y retos del Proceso de Bolonia para estructurar y desarrollar la Educación Superior en España en el marco del EEES¹²⁰

El documento-marco, siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea, propone sustituir esta noción de crédito por la estipulada en la declaración de Bolonia, denominada crédito europeo. La diferencia entre ambos sistemas estriba en que el crédito europeo, a diferencia del que se aplica actualmente en España, no es una medida de duración temporal de las clases impartidas por el profesor, sino una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas, que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como el

¹²⁰ Los documentos están disponibles en: <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>.

esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes. En resumen, la atención se centra en el trabajo del estudiante, en su aprendizaje, y no en las horas de docencia de los profesores.

El concepto de crédito vigente en España hasta la puesta en marcha del EEES venía determinado por el artículo 27 del Real Decreto 1497/1987, y se definían en función de las horas de docencia, teórica o práctica, impartidas por los profesores, la cuales correspondía a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias. Esta definición difiere del crédito ECTS, ya que se trata de unidades de acumulación que tienen en cuenta tan solo las horas de docencia y en ningún caso comprenden las horas de dedicación por parte del estudiante. Sin embargo, España ha venido participando desde el principio en los programas de movilidad ERASMUS, por lo que la normativa de los ECTS se adoptó por parte de las universidades, aun con las dificultades de adaptación al sistema nacional, y se utilizaba en paralelo al sistema nacional para los intercambios, por lo que, en principio, existía una buena base para utilizar los créditos europeos. De hecho, través del Decreto Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre,¹⁷ se puso en marcha el establecimiento tanto del crédito como del sistema de calificaciones europeo, poco después de la aprobación del Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto,¹⁸ que regulo los procedimientos por los cuales se expedirá el Suplemento Europeo al Título Superior. Este real decreto establece que el suplemento será expedido por la propia universidad previa solicitud del interesado, e incluye recomendaciones respecto al formato y la seguridad del documento y al contenido que debe tener. El decreto profundiza en la concepción y expresión de la autonomía universitaria ya que ofrecen la posibilidad de ofrecer, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno. Además, adopta una serie de medidas compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior y flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades.

Los dos primeros Reales Decretos sobre los nuevos títulos se aprobaron en el 2005. El Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, establecía la estructura de las enseñanzas universitarias y regulaba los estudios universitarios oficiales de grado. Era un real decreto muy general, y que prácticamente no llegó a aplicarse, puesto que se hizo más hincapié, por parte del ministerio, en la aplicación del segundo real decreto, relativo a los posgrados: el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. En septiembre del 2006 el MEC publica un documento de trabajo, denominado "*La organización de las enseñanzas universitarias en España*¹²¹", donde se recogen las principales ideas sobre la organización de las enseñanzas

¹²¹ Disponible en:

http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/EEES/guia_adaptacion/1a_organizaci%F3n_ensinanzas_mec.pdf

universitarias, través de sugerencias de las universidades. Su principal objetivo fue servir de base para la difusión y debate sobre la organización de las Enseñanzas Universitarias en España en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria y servir de base para la regulación normativa llevada cabo posteriormente por el Gobierno.

Tras el proceso de adaptación a través de la legislación, se aprobó la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, dando un avance significativo en este proceso. Esta ley, conocida como Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades - "LOMLOU", infiere en los elementos más relevantes promocionado por el Proceso de Bolonia, es decir, con respecto a la enseñanza, la investigación, la transferencia de tecnología, la gestión, la gobernanza y la participación. Define la nueva estructura de las enseñanzas universitarias en tres ciclos, es decir, de licenciatura, maestría y doctorado. Articula un nuevo procedimiento para el diseño, verificación, evaluación y registro de los nuevos títulos oficiales y aumenta la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de las funciones. Para ello se modifica el sistema de selección del profesorado, permitiendo que las universidades seleccionen a los profesores previamente acreditados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) fortaleciendo así aún más su papel. La ley también define un nuevo sistema de relación entre la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las universidades de acuerdo con las competencias establecidas en la Constitución y en los Estatutos de Autonomía, mediante la creación del Consejo de Universidades para la cooperación y coordinación en el ámbito académico y la Conferencia General de Política Universitaria para articular las relaciones intergubernamentales (Ley orgánica 4/2007).

La LOMLOU se ha ido desarrollando a través de distintos decretos y normativas relacionadas con la acreditación y selección de profesorado, sobre el acceso a los estudios universitarios, sobre la verificación y registro de títulos, entre otros. En consecuencia, se aprueba el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que sustituye el RD 55/2005 y RD 56/2005), por el que se establece la ordenación y el desarrollo de la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, Máster y Doctorado. Además, contiene normas relativas a la expedición de los títulos, reconocimiento y transferencia de créditos, así como las directrices, condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación, que deberán superar los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos, previamente a su inclusión en el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

En octubre de 2008 el Gobierno español, través del Ministerio de Ciencia e Innovación, diseñó una estrategia de modernización para las universidades y se presentó a los dos órganos colegiados de representación. La estrategia se ha denominado de *Estrategia Universidad 2015 - EU2015*, con el subtítulo "*El camino para la modernización de la universidad*". Su propósito inicial fue completar el desarrollo normativo de la "LOMLOU" y reforzar el carácter de servicio público de la Educación Superior e incrementar la dimensión social de la

universidad. Determina la responsabilidad académica colectiva para promover las mejoras necesarias que faciliten su eficiencia y eficacia sociales e incrementen su contribución socioeconómica. Tiene como punto de partida el pleno desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior y la coordinación de la I+D académica en el marco del Espacio Europeo de Investigación. La estrategia está apoyada en dos pilares fundamentales que son:

- ✓ *Definición de las líneas de actuación, agrupadas en los cuatro ámbitos naturales del sistema universitario.*
- ✓ *Definición de un sistema de evaluación y monitorización que permita seguir el despliegue de las líneas de acción y que medirá el grado de avance hacia el posicionamiento proyectado para 2015.*

La EU2015 se estructura en cuatro grandes ámbitos, cada uno de los cuales se divide en ejes estratégicos; cada eje se halla integrado por líneas de actuación. Como se ilustra en la tabla siguiente

Tabla 22. Ámbitos y ejes estratégicos de la EU2015.

Misiones	Personas	Fortalecimiento de Capacidades	Entorno
Formación Adaptación de las Enseñanzas al EEES	Docente e Investigador (PDI) Estatuto PDI	Financiación y Gobernanza Internacionalización	Universidad- Ciudad-Territorio Contribución Socioeconómica Entorno
Formación a lo largo de la vida	Estudiantes Estatuto Estudiante Universitario Observatorio de Becas y Ayudas	Evaluación (individual y colectivo)	Inclusivos, sostenibles y saludables
Investigación Doctorado Ley de la Ciencia, la Tecnología y la innovación	Personal de Administración y Servicios (PAS)	Comunicación Universitaria	
Tercera Misión Transparencia de conocimiento y tecnología Responsabilidad Social Universitaria			

Fuente: Elaboración propia, basado en la EU2015

Junto con la Estrategia Universidad 2015, se creó un sistema de seguimiento y evaluación, con el fin de supervisar su aplicación. El instrumento fue creado para cumplir con las tareas de control y evaluación de la Estrategia en su conjunto, analizar todas sus fases, desde su diseño hasta el impacto de las medidas puestas en marcha, pasando por la gestión de las actuaciones y de los

resultados obtenidos en primera instancia. Para este propósito ha establecido los siguientes objetivos específicos:

- ✓ *Actualizar la misión y las funciones básicas de las universidades españolas en el contexto actual, así como el nuevo papel de las universidades públicas como servicio público promotor de la educación superior universitaria y de la generación de conocimiento.*
- ✓ *Desarrollar plenamente la formación universitaria, atendiendo a los criterios de calidad y adecuación social, en el contexto del marco europeo y de la nueva sociedad del conocimiento.*
- ✓ *Incrementar la capacidad investigadora y el impacto de la misma en el progreso, el bienestar y la competitividad de España.*
- ✓ *Mejorar las capacidades de las universidades para que sirvan a las necesidades sociales y económicas del país, así como a la vitalidad cultural y el progreso humano.*
- ✓ *Mejorar la competitividad de las universidades españolas en Europa e incrementar su visibilidad y proyección internacional.*
- ✓ *Diseñar un nuevo modelo sostenible de financiación universitaria adecuado a las necesidades del Sistema Universitario Español, y mejorar la política de becas, ayudas y préstamos a los estudiantes.*
- ✓ *Aumentar la autonomía y la especialización de las universidades, así como su rendición de cuentas a la sociedad.*
- ✓ *Apoyar el desarrollo profesional y la valoración social del personal universitario (Estrategia universidad 2015, junio de 2010).*

Con la consecución de estos objetivos, se pretendía mejorar todo el sistema universitario español, con el fin de posicionar las mejores universidades españolas, entre las 300 más competitiva del mundo, y entre los 150 mejores de Europa.

Como se puede observar, la Estrategia Universidad 2015 estaba dirigida fundamentalmente a obtener cambios estructurales y culturales en las universidades españolas para adecuarlas a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad actual. Señala entre sus objetivos que los proyectos deberían presentar innovaciones en el terreno de la sostenibilidad y de la gestión medio ambiental, las condiciones de seguridad y salud en el trabajo, y una atención especial a los miembros de la comunidad universitaria con discapacidades. En esta línea, y para potenciar el desarrollo de los espacios universitarios de calidad, excelencia, responsabilidad y sostenibilidad, se puso en marcha el “Programa Campus de Excelencia Internacional”¹²², que promueve la elaboración

¹²² El programa Campus de Excelencia Internacional consistía en la agregación de o universidades, institutos de investigación, centros tecnológicos, organismos públicos de

de proyectos estratégicos conjuntos entre universidades, empresas y administraciones públicas, con el objetivo de integrar la universidad a su entorno. Más tarde el programa fue renovado por el Programa INNOCAMPUS¹²³ con fondos de incentivos a los mejores proyectos de los Campus de Excelencia Internacional en beneficio del conjunto de la sociedad, teniendo como principales objetivos la especialización, la diferenciación y la internacionalización del sistema universitario español, como vías para alcanzar la excelencia.

Con el pretexto de mejorar la eficiencia de las Administraciones Públicas en el uso de los recursos públicos, fue publicado el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, *de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo*. Las medidas propuestas afectan a todos los ámbitos educativos y combinan medidas de carácter excepcional, cuya aplicación vienen justificadas por la actual coyuntura económica y, supuestamente tienen el objetivo de mejorar de forma la eficiencia del sistema educativo español.

Así, en el ámbito de las enseñanzas no universitarias, se fija con carácter mínimo el horario lectivo que deberá impartir el profesorado en los centros docentes públicos en garantía del cumplimiento de los objetivos, competencias básicas y contenidos de las distintas enseñanzas, concretados en los currículos; se posibilita un grado razonable de flexibilidad en el número de alumnos por aula, en tanto subsistan en la normativa básica en materia de oferta de empleo público las medidas limitativas de incorporación de personal de nuevo ingreso; se vincula el nombramiento de personal interino y sustituto a ausencias de duración superior a los diez días, por considerar que las ausencias cortas pueden y deben ser cubiertas con los recursos ordinarios del propio centro docente. Además,

a) un incremento de las tasas de matriculación;

b) un descenso de un 11% en la concesión de becas;

c) una tendencia a suprimir las titulaciones con poco alumnado, por lo que se pone en riesgo la Filosofía, dado su carácter minoritario, contribuyendo así a la devaluación del humanismo;

investigación e instituciones de excelencia de la comunidades autónomas con proyección estratégica cuyo objetivo se basó en la calidad de su actividad docente, en la excelencia científica, en su vocación internacional y en su transformación del conocimiento en innovación (Secretaría de estado de investigación desarrollo e innovación). Disponible en: <http://www.idi.mineco.gob.es>. Consultado en 30.10.2013

¹²³ El Programa INNOCAMPUS tenía el propósito de mejorar las universidades y conducir hasta la excelencia a los mejores campus en beneficio del conjunto de la sociedad, teniendo como principales objetivos la especialización, la diferenciación y la internacionalización del sistema universitario español. Los proyectos de ayuda deberían responder a la ejecución de acciones encuadradas dentro de los Planes Estratégicos de las Universidades de conversión a Campus de Excelencia Internacional, abordando una o varias de las acciones definidas en los objetos de ayuda: (Secretaría de estado de investigación desarrollo e innovación). Disponible en: <http://www.idi.mineco.gob.es>. Consultado en 30.10.2013

d) una nueva distribución de la carga lectiva, que exige más carga docente y que implica una precarización de los profesores;

e) la determinación de los sexenios como criterio para consagrar o devaluar a los profesores;

f) un giro psicopedagógico en la educación, que burocratiza en exceso las asignaturas y los planes formativos y que tiene un efecto disuasorio de la actividad investigadora (Real Decreto-ley 14/2012).

Las conclusiones derivadas de estas medidas convergen principalmente a disminuir la autonomía de las universidades. También se incrementará el costo de la matrícula universitaria para todas las titulaciones, y además dificulta el acceso a extranjeros y extracomunitarios. Incrementa un mayor control sobre los presupuestos y el gasto en la contratación de personal docente e investigador, y la regulación central de la actividad docente. Transfiere a las comunidades autónomas una mayor rendición de cuentas sobre el costo de las becas. Finalmente, se abre la posibilidad penalizar a las universidades que no cumplan con las disposiciones.

Numerosos colectivos han reaccionado, con diferente intensidad, según el impacto de estas medidas en su actividad laboral específica.

En respuesta al Real Decreto 14/2012, en abril de 2012 se creó un comité de expertos para discutir la reforma del sistema universitario español, que se tradujo en un documento titulado “*Propuestas para la Reforma y Mejora de la Calidad y Eficiencia del Sistema Universitario Español*”¹²⁴. Ese documento inicia reconociendo el progreso realizado por la universidad española durante las últimas décadas y su contribución a la corrección de las desigualdades sociales, el documento considera que actualmente la calidad del Sistema Universitario Español es muy insuficiente, por lo que plantea la necesidad de emprender su “*profunda reforma*” al objeto de que las universidades puedan cumplir con su papel. Según el informe, esta reforma ha de fundamentarse en la consideración de la universidad como servicio público destinado a satisfacer las necesidades de los estudiantes y el conjunto de la sociedad y no de los miembros de la comunidad universitaria, debiendo abarcar, al menos, 5 grandes ámbitos de actuación:

- ✓ *la selección del personal docente e investigador,*
- ✓ *la evaluación de la calidad,*
- ✓ *el sistema de gobierno,*
- ✓ *la financiación y*
- ✓ *la oferta de estudios y títulos.*

¹²⁴ El informe fue entregado al Ministro de Educación, Cultura y Deportes, D. José Ignacio Wert Ortega, el 12 de febrero de 2013

Respecto a la selección de personal, propone la adopción de un sistema de acceso del personal docente e investigador por dos vías: por una parte, la acreditación pública nacional mediante comisiones seleccionadoras de ámbito estatal y con una oferta moderada de plazas, modificando tanto los procedimientos como los baremos del actual sistema de acreditación; por la otra, el incremento de la capacidad de las universidades para contratar directamente a doctores de prestigio, tanto nacionales como extranjeros, así como su capacidad para incentivar el rendimiento. También propone mejorar la selección y eficacia del PAS introduciendo criterios de calidad y rendimiento en sus procesos de selección.

En cuanto a la evaluación de la calidad de las universidades, plantea que esta debe fundamentarse en la investigación e innovación, más que en la docencia, con el objetivo de conseguir a medio plazo un nuevo mapa universitario en el que exista una docena de universidades de calidad en condiciones de competir internacionalmente, un grupo de 25 o 30 universidades especializadas en algunas áreas determinadas, y el resto de las universidades caracterizadas por poner mayor énfasis en la enseñanza con algunos buenos departamentos investigadores. Para ello, propone realizar una evaluación de la calidad de las universidades cada cuatro años sobre la base de tres grandes componentes: los rankings internacionales existentes, los sexenios del personal docente e investigador y los proyectos de investigación y demás financiación externa. Complementariamente, también estima necesaria considerar la empleabilidad como indicador de la calidad de la enseñanza, para lo cual propone la creación del observatorio nacional de empleo de los egresados universitarios con difusión pública de los resultados alcanzados a estudiantes y empleadores.

En el ámbito del gobierno de las universidades, el documento considera necesario reforzar la autonomía de las universidades; incrementar sus niveles de transparencia y de rendición de cuentas; reducir el número, tamaño y atribuciones de los órganos de gobierno, y tender a una creciente profesionalización de la gestión. Para ello propone sustituir los actuales Consejos de Gobierno y Consejos Sociales por Consejos de la Universidad de tamaño reducido en el que estén representados los intereses académicos y de la sociedad. La elección del 50% de sus miembros correspondería al Claustro, aunque con requisitos de elegibilidad para el personal docente e investigador y presencia de al menos 1 estudiante y 1 miembro del PAS. Otro 25% lo designaría la Comunidad Autónoma entre “personas de elevado prestigio profesional o académico” y el restante 25% sería propuesto por los dos grupos anteriores entre “personas internas o externas a la Universidad que sean de interés para el desarrollo de los proyectos universitarios”. La pertenencia a este nuevo Consejo de Gobierno sería incompatible con tener o haber tenido en los 4 años anteriores a su nombramiento cualquier tipo de cargo político, empresarial o sindical. El Consejo elegiría al Rector, que tendría que ser un académico de reconocido prestigio, bien de la propia Universidad o de fuera de ella, tanto nacional como extranjero, después de la convocatoria de un proceso de selección con publicidad internacional. Se recomienda, además, reforzar la

autoridad del Rector y que sea éste quien nombre no solo a su equipo de gobierno sino también a los decanos y directores de centros docentes, mientras que el gerente sería designado por el Consejo a propuesta del Rector. Finalmente, el Claustro de la Universidad, de carácter consultivo, reduciría considerablemente el número de sus miembros (60-70 miembros para las universidades de mayor tamaño) y estaría compuesto por PDI en un 80%, por estudiantes en un 10% y por miembros del PAS en otro 10%.

En cuanto a financiación, el documento propone, por una parte, la necesidad de disponer de una financiación suficiente, sostenible y estable basada en contratos programas y planes de financiación plurianuales en la que se reduzca su grado de vinculación a los costes estructurales de la oferta y se refuerce su componente asociado a la demanda y a los resultados alcanzados; y, por la otra, la mejora y ampliación de la política de becas, apostando decididamente por las becas-préstamo, como medio para compensar el mayor esfuerzo de las familias por el aumento de los precios públicos, así como diversificar las fuentes de ingresos de las universidades, para lo cual propone mayores dotaciones para proyectos competitivos de investigación, con incremento de los porcentajes de retención de las universidades por “overheads”, y una nueva ley de mecenazgo que incentive la inversión privada en las universidades.

Por fin, en lo que respecta a los estudios y títulos, el informe propone una revisión a fondo de todo el proceso de Bolonia con el fin de pasar del actual sistema de 4+1 años existente en España al 3+2 que se ha adoptado en la mayoría de los países europeos y, al mismo tiempo, reducir significativamente la elevada oferta de títulos actualmente existente en la universidad española¹²⁵. También se plantea el mantenimiento de los títulos propios para la realización de una oferta de formación continua de calidad y el reforzamiento de la interdisciplinariedad y la internacionalización de las enseñanzas ofertadas. Para este proceso de reconversión universitaria el documento aboga por la fusión o eliminación de centros docentes cuando sea necesario y la formalización de acuerdos y alianzas en el marco de una programación nacional de las necesidades de formación universitaria a medio y largo plazo (*Propuestas para la Reforma y Mejora de la Calidad y Eficiencia del Sistema Universitario Español – 2013*).

Aunque todavía no se conoce el alcance efectivo de las propuestas realizadas por la Comisión y su traducción en reformas legislativas concretas, resultado enormemente polémico.

Todo ese proceso, sin duda, tendría un impacto importante en toda la estructura social de España y, en general de los países asociados, los cuales, aunque dotados de distintas características, una vez ingresados en el EEES, incorporan un sentido común de cooperación, lo cual se guía por cuatro propósitos fundamentales que dan sostenibilidad a la ideología política del EEES,

¹²⁵ Actualmente, en España, hay 2.541 títulos de grado, 3.292 másteres y 1.751 programas de doctorado.

que son: *Promover la movilidad de estudiantes, graduados, profesores e investigadores en todo el ámbito europeo; Formar graduados universitarios para responder mejor a las demandas sociales y para facilitar su incorporación a l mercado laboral europeo; Garantizar la calidad en la enseñanza superior con criterios y metodologías comparables; Ofrecer a los estudiantes los conocimientos y estrategias necesarias de aprendizaje permanentes.*¹²⁶

Tabla 23. Síntesis los principales desarrollos normativos del EEES en España

Ano	Ley
2001	✓ Ley Orgánica de Universidades - LOU
	✓ Documento Marco de integración del sistema universitario español en el EEES
	✓ Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades españolas del Suplemento Europeo al Título.
2003	✓ Real Decreto 1125/2003, de 5 de agosto, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las situaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
	✓ Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de grado (modificado por el Real Decreto 1509/2005).
2005	✓ Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postrado (Modificado por Real decreto 1509/2005).
	✓ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Deroga el Real Decreto 55/2005 y el Real Decreto 56/205, sin perjuicio del periodo transitorio hasta el año 2015.
2007	
	✓ Estrategia Universidad 2015 EU2015, con el subtítulo <i>El camino para la modernización de la universidad.</i>
2011	

Fuente - Elaboración Propia

6.3. Las dimensiones del cambio

Las transformaciones operadas en la enseñanza superior, establecidas en el EEES, han promovido cambios en los siguientes elementos:

- ✓ *La estructura de las enseñanzas universitarias en el EEES;*

¹²⁶ <http://www.eees.es/es>. Consultado el 14.04.2011

- ✓ *El sistema de créditos;*
- ✓ *Los programas de movilidad;*
- ✓ *Garantía de la calidad;*
- ✓ *El aprendizaje permanente.*

Para realizar este ajuste, el sistema español de educación superior, ha llevado a cabo una serie de cambios estructurales necesarios para enmarcar en la propuesta de Bolonia, que se discute a continuación.

6.3.1 La estructura de las enseñanzas universitarias en el EEES

La enseñanza superior en el ámbito del EEES, se estructura en ciclos divididos en tres: denominados, grado, máster y doctorado. En líneas generales, los estudios de grado ofrecerán una formación académica y profesional con el propósito de capacitar para la incorporación al mundo laboral. A los estudios de máster se asigna una formación especializada orientada al ámbito de la investigación o al mundo profesional. Los estudios de doctorado tendrán el objetivo de proporcionar una formación avanzada en técnicas de investigación. En España eso está ordenado por Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que se estructuran en ciclos, como se muestra a continuación.

Tabla 24. Estructura de la enseñanza superior en España

Ciclo	Titulación	Exigencias
1º CICLO	Título: Graduado Duración: 4 Años Créditos: 240 ECTS	<ul style="list-style-type: none"> • Formación teórica y práctica: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, Trabajos de Fin de Grado –TFG-, etc. • 60 créditos ECTS (mínimo) de formación básica, 36 vinculados a las materias de la rama concretados en asignaturas de 6 créditos o más, ofertadas en la primera mitad del plan de estudios. • 60 créditos ECTS. (máximo) de prácticas externas. • Elaboración y defensa de Trabajo Fin de Grado, entre 6 y 30 créditos ECTS. Evaluación competencias asociadas a la Titulación. • Otras actividades universitarias, 6 créditos ECTS. (máximo) • En el caso de títulos que habilitan para el ejercicio de actividades profesionales reguladas se debe, además de cumplir la normativa dictada por el Gobierno, o en su caso la Disposición Transitoria 4ª del RD 1393/2007, incluir la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión.
2º CICLO	Título: Master Duración: 1 a 2 años Créditos: 60 a 120 ECTS	<ul style="list-style-type: none"> • Acceden quienes posean Título oficial, titulados en otros países sin necesidad de homologación si acreditan nivel de formación suficiente. Licenciados, Arquitectos, Ingenieros, Diplomados, Ingenieros Técnicos. • Admisión: la Universidad podrá definir para cada Título complementos de formación en función de la formación acreditada por cada estudiante. • Concluirá con la elaboración y defensa del Trabajo Fin de Máster TFM, entre 6 y 30 créditos ECTS.
3º CICLO	Título: Doctorado Duración: 3 a 4 años	<ul style="list-style-type: none"> • Incluye periodo de formación y periodo de investigación, éste último con elaboración y defensa de la correspondiente Tesis Doctoral. • Distintas posibilidades de acceso: • Periodo de formación: similar sistema de acceso que al Máster. • Periodo de investigación: • Máster Universitario o similar en España, UE u otros países. • 60 créditos ECTS de un mismo Máster Universitario o de varios, de acuerdo con la oferta de la Universidad. • Título de Graduado o Graduada cuya duración, conforme a normas de derecho comunitario sea de, al menos, 300 créditos ECTS

Fuente: Elaboración propia basado en el Real decreto 1393/2007

Como hemos visto, la estructura de las titulaciones posee tres características principales: Un conjunto de títulos universitarios homogéneos; Enseñanza basada en ciclos del aprendizaje y un sistema común de créditos. De acuerdo con el Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre, los tres niveles de enseñanza superior, tienen el siguiente reglamento:

Artículo 9. Enseñanzas de Grado.

1. Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.

2. La superación de las enseñanzas previstas en el apartado anterior dará derecho a la obtención del título de Graduado o Graduada, con la denominación específica que, en cada caso, figure en el RUCT.

3. La denominación de los títulos de Graduado será: Graduado o Graduada en T por la Universidad U, siendo T el nombre del Título y U la denominación de la Universidad que expide el título. En el Suplemento Europeo al Título, de acuerdo con las normas que lo regulen, se hará referencia a la rama de conocimiento en la que se incardine el título. En todo caso, las Administraciones Públicas velarán por que la denominación del título sea acorde con su contenido, y en su caso, con la normativa específica de aplicación, coherente con su disciplina y no conduzca a error sobre su nivel o efectos académicos ni a confusión sobre su contenido y, en su caso, efectos profesionales.

Artículo 10. Enseñanzas de Máster.

1. Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, con una orientación a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.

2. La superación de las enseñanzas previstas en el apartado anterior dará derecho a la obtención del título de Máster Universitario, con la denominación específica que figure en el RUCT.

3. La denominación de los títulos de Máster será: Máster Universitario en T por la Universidad U, siendo T el nombre del Título y U la denominación de la Universidad que expide el título. En todo caso, las Administraciones Públicas velarán por que la denominación del título sea acorde con su contenido y en su caso, con la normativa específica de aplicación, y no conduzca a error sobre su nivel o efectos académicos ni a confusión sobre su contenido y, en su caso, efectos profesionales.

Artículo 11. Enseñanzas de Doctorado.

1. Las enseñanzas de Doctorado tienen como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrán incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación.

2. La superación de las enseñanzas previstas en el apartado 1 anterior dará derecho a la obtención del título de Doctor o Doctora, con la denominación que figure en el RUCT.

3. La denominación de los títulos de Doctor será: *Doctor o Doctora por la Universidad U*, siendo *U* la denominación de la Universidad que expide el título.

4. Así mismo, de acuerdo con lo que establezca la normativa sobre expedición de títulos, se incluirá información que especifique la disciplina en la que se ha elaborado la Tesis Doctoral (Real decreto 1393/2007).

En general los países se han adoptado estructuras de 3 años para el grado y de dos años para máster. En España, El Real Decreto 1393/2007 del Ministerio de Educación e Ciencia de España, adopta la estructura de Grado = 4 años + Máster = 1/2 año, la cual formula la siguiente estructura:

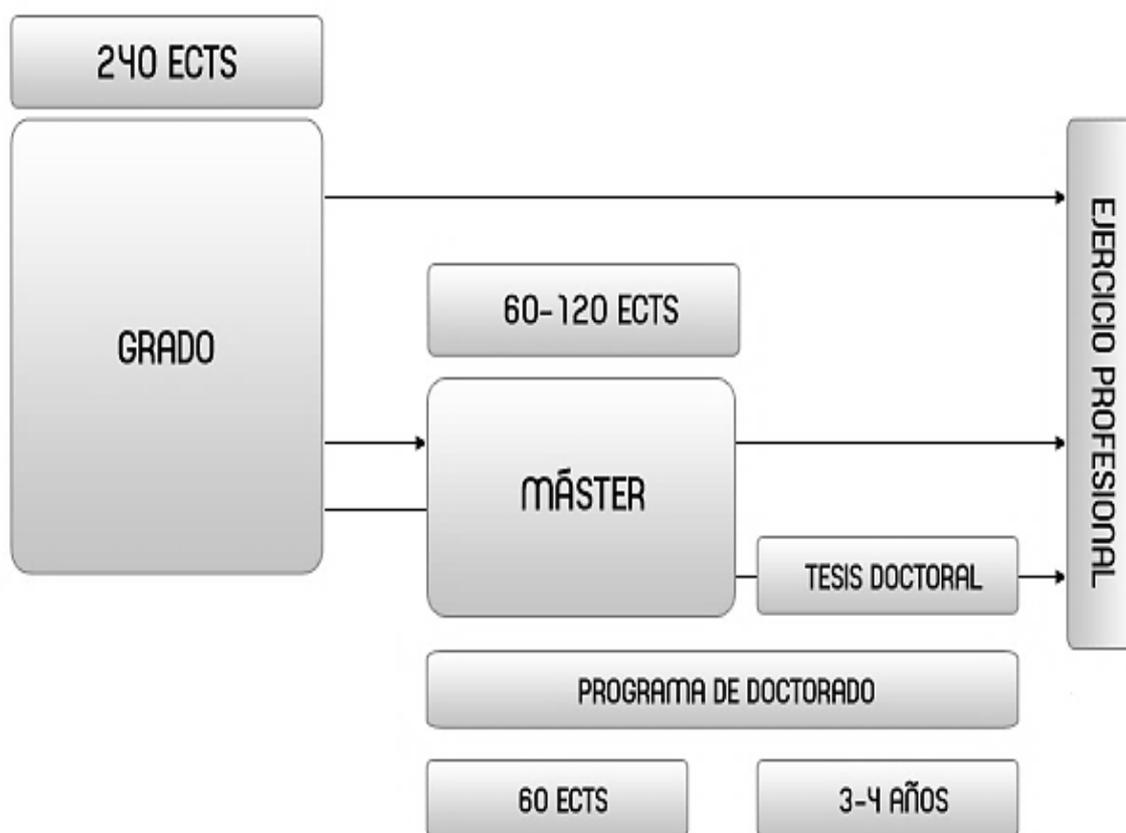


Figura 14. Estructura general de titulaciones en el EEES
Fuente: EEEU. Recuperado de <http://www.uma.es/ees/>

En todos los ciclos el proceso de aprendizaje será medido por la cantidad de horas de trabajo efectivo del estudiante, convertidos en créditos, en un contexto

metodológico que tenga en cuenta la evaluación constante de los conocimientos y las competencias que el estudiante ha adquirido dentro y fuera de las aulas, durante su formación¹²⁷.

El decreto también establece las líneas generales de las directrices para la preparación de planes de estudio en los tres ciclos, teniendo en cuenta algunas ramas de conocimiento adecuado a cada ciclo y los importes de los créditos relacionados con ellos, así como su reconocimiento. Asimismo, establece la forma de ingreso a cada nivel de la educación (Real Decreto 1393/2007).

Tabla 25. Estructura de la enseñanza superior en España – anterior y actual

ESTRUCTURA ANTIGUA			ESTRUCTURA NUEVA		
1º Ciclo	3 años	Diplomado/a Ingeniero/a Técnico/a Arquitecto/a Técnico/a	1er Ciclo	4 años	Graduado/a (240 ECTS)
2º Ciclo	2 años	Licenciado/a Ingeniero/a Arquitecto/a	2º Ciclo	1 - 2 años	Máster (60 - 120 ECTS)
3º Ciclo	2 años 3 - 4 años	Doctor/a DEA (Diploma de Estudios Avanzados) Tesis	3er Ciclo	3 - 4 años	Doctor/a
1 crédito = 10 horas lectivas			1 crédito ECTS = 25 horas de trabajo del alumno		

Fuente: EEES – www.eees.es.

Es importante destacar que para el inicio de los cambios en las estructuras curriculares, el Proyecto Tuning,¹²⁸ implementado por la Universidad de Deusto,

¹²⁷ Disponible en EEES – www.eees.es. Consultado en 10.05.2011.

¹²⁸ En inglés, “tune” significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir el “afinamiento” de los distintos instrumentos de una orquesta de modo que los intérpretes puedan interpretar la música sin disonancias. En el caso del Proyecto

significa acordar puntos de referencia para organizar las estructuras de la educación superior en Europa, sin dejar de reconocer que la diversidad de las tradiciones es un factor positivo en la

fue de suma importancia para la articulación de la comunidad académica y fomento de los debates con respecto a las estructuras curriculares y áreas de estudio e instituciones de educación superior que, con el objetivo de contribuir a la reforma de la educación superior en Europa, en el contexto del proceso de Bolonia y promover las sinergias, las cuales, de acuerdo con Gonzales, J., Wagenaar, R. (2006), es la conciencia de los maestros y los estudiantes con sus conocimientos y experiencia capaces de desarrollar estrategias que mejor produce innovaciones. De acuerdo con Gonzales, J., Wagenaar, R. (2006), el proyecto no tenía la intención de proponer o buscar programas de estudios unificados, sino más bien, identificar los aspectos comunes y las referencias en sus programas y su desarrollo respetó los gobiernos y la autonomía académica de las instituciones, en consonancia con su lema¹²⁹.

En su primera fase 2000-2002 ha reunido a un grupo de 135 profesores calificados de reconocidas instituciones de educación superior de 27 países europeos, y en conjunto define los aspectos esenciales del objeto de estudio, sobre todo el perfil. En la opinión de los participantes a dibujar un perfil de las titulaciones. Se llevó a cabo un estudio con un con una comisión de involucrados (profesores, profesionales y empleadores), en cada una de las áreas de especialización a saber, Administración de Empresas, Química, Educación Ciencia, Historia, Geología; Ciencias de la Tierra, Matemáticas y Física. Los resultados de este estudio mostraron que la habilidad más importante es la capacidad de análisis y síntesis o la capacidad de aprender y la capacidad para resolver problemas. Entre los profesionales y empresarios de relieve, la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos. También constituye un problema en su etapa inicial, los estudios sobre el papel del crédito y la organización del proceso de aprendizaje.

La metodología desarrollada por el proyecto Tuning, para facilitar la comprensión de los planes de estudios y sus comparaciones mutuas, inicialmente incluyó cinco ejes de abordaje definidos para organizar la discusión en las áreas de conocimiento que son:

- ✓ *competencias genéricas (académicas de carácter general),*
- ✓ *competencias específicas de cada área,*
- ✓ *la función de ECTS como un sistema de acumulación*
- ✓ *enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación, y*

creación de un área de educación superior común y dinámica. Para más información: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

¹²⁹ El lema del Proyecto Tuning – Educational Structures in Europe es: Armonización de las estructuras y programas educativos respetando su diversidad y autonomía.

- ✓ *la función de la promoción de la calidad en el proceso educativo (insistiendo sobre sistemas basados en una cultura de la calidad institucional interna).*

Las actividades de la comisión se desarrollaron en tres etapas, en el que se ocupan de manera secuencial de los ejes predefinidos y el tercer ciclo (doctorado). En la primera fase (2000-2002) del proyecto se han ocupado de los tres primeros ejes. Ya en la segunda fase (2003-2004), los otros dos ejes de acción. Una tercera fase se concentró en el tercer ciclo (doctorado) y, también, para desarrollar estrategias para la implementación del proyecto en las instituciones de educación superior, tanto en términos general, y en disciplinas particulares.

Cada eje se trabajó de acuerdo a un proceso predefinido, que comenzó con la actualización de la información sobre el contexto de Europa, a continuación, se reunieron en grupos de expertos en los campos del conocimiento. Las actividades del comité fueron validadas por sus redes europeas, que buscaban un punto de vista, el contexto y las conclusiones se consideran válidos a nivel europeo. Juntos, los cinco ejes se permiten a las universidades a "*armonizar*" sus planes de estudios sin perder su autonomía y al mismo tiempo aumentar su capacidad de innovación.

Luego fue creado un proyecto modelo para la implementación y aplicación del plan de estudios en una institución o en combinación con dos o más instituciones, desarrollados en los siguientes pasos:

1. Cumplimiento de las condiciones básicas:

Para todos los programas de estudios:

- ✓ *¿Se ha identificado la necesidad social que se tiene del programa a nivel regional, nacional o europeo? ¿Se ha hecho tal cosa consultándose a las partes interesadas: ¿empleadores, profesionales y organismos profesionales?*
- ✓ *¿Tiene el programa el suficiente interés desde un punto de vista académico? ¿Se han identificado puntos de referencia comunes?*
- ✓ *¿Se dispone de los recursos necesarios para el programa dentro de la institución o instituciones (asociadas) implicadas o, si hubiere lugar para ello, fuera de ellas? Para programas internacionales de titulación ofrecidos por más de una institución:*
- ✓ *¿Se han comprometido lo suficiente las instituciones implicadas? ¿De qué modo: mediante un convenio (oficial) o una alianza estratégica?*
- ✓ *¿Se tienen garantías suficientes de que el programa será reconocido a efectos legales en los diferentes países?*
- ✓ *¿Se ha llegado a un acuerdo sobre la extensión del programa que vaya a diseñarse en términos de créditos ECTS basados en el trabajo del estudiante?*

1. *Definición del perfil conducente al título.*

- ✓ *Descripción de los objetivos del programa y de los resultados de aprendizaje (en términos de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades) que deberán cumplirse.*
- ✓ *Identificación de las competencias genéricas y específicas de cada área que deberían alcanzarse en el programa.*
- ✓ *Traducción al plan de estudios: contenido (temas que habrán de cubrirse) y estructura (módulos y créditos)*
- ✓ *Traducción a unidades y actividades educativas para alcanzar los resultados de aprendizaje definidos.*
- ✓ *Definición de los enfoques de enseñanza y aprendizaje (tipos de métodos, técnicas y formatos) y de los métodos de evaluación (en caso necesario, desarrollando el material didáctico)*
- ✓ *Desarrollo de un sistema de evaluación concebido para incrementar de modo constante su calidad (Tuning Educacional Structures in Europe, 2006, pg. 06-07).*

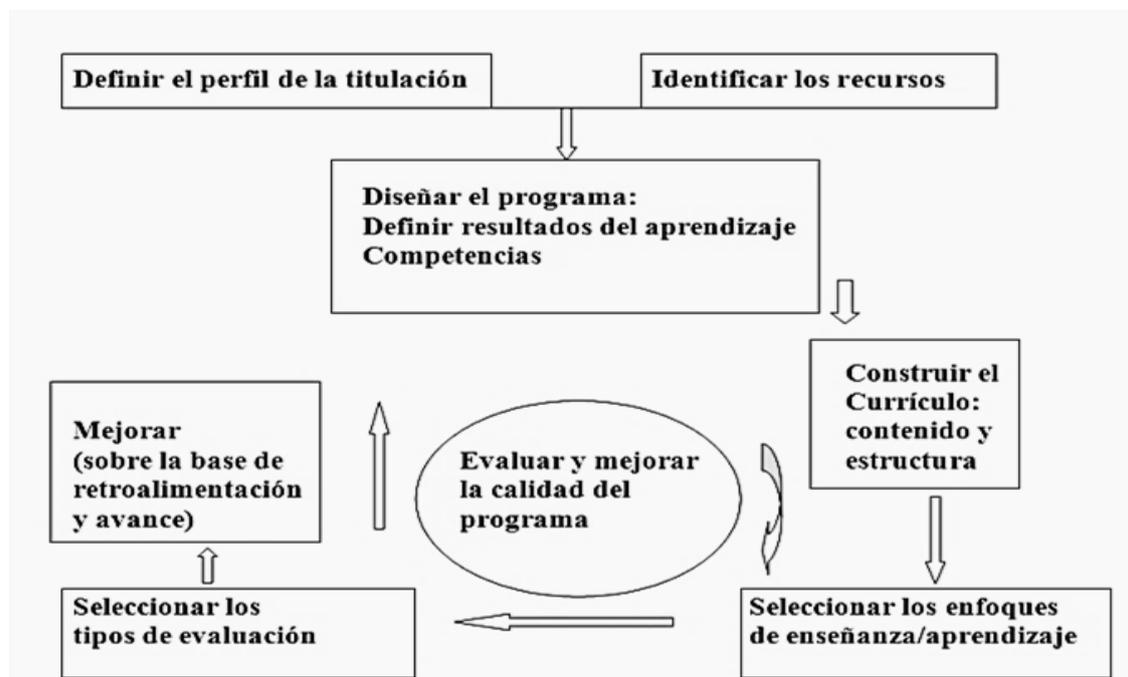


Figura 15. Ciclo de desarrollo dinámico de la calidad Tuning.

Fuente: BAJO SANTOS, Nicolás (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. Anuario Jurídico y Económico Escurialense. México XLIII 431-456 / ISSN: 1133-3677.

Por sus esfuerzos, el Proyecto Tuning ofreció grandes contribuciones al sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Entre los resultados de la primera etapa del proyecto en Europa sigue siendo importante destacar las definiciones producidas por los participantes en sus resultados y competencias de aprendizaje.

6.3.2. El sistema de créditos

Uno de los pasos clave para la construcción del EEES fue el establecimiento del sistema de créditos europeos ECTS (*European Credit Transfer System*), en los cursos oficiales, tanto de grado como de postgrado. Se había utilizado este sistema, con mucho éxito, de los programas de movilidad de estudiantes, lo cual que facilita la equivalencia y el reconocimiento de estudios en el extranjero.

Ese sistema se ha desarrollado a través de varias etapas desde su creación en 1987 a través del Programa Erasmus. En principio se ha establecido para la transferencia de créditos través del reconocimiento de periodos de estudios en el extranjero, fomentando así la calidad y el volumen de la movilidad estudiantil en Europa. Después el ECTS se desarrolló como un sistema de acumulación de haberes académicos aplicado a nivel institucional, regional, nacional y europeo.

A pesar de los problemas iniciales para reconocimiento de estudios, ha tenido éxitos parciales. Pero dos años más tarde, después de su creación, en 1989, se inicia un programa piloto de créditos ECTS, con el fin de introducir un sistema que permitiera el pleno reconocimiento de los estudios hechos en otro país. El éxito de ese programa viene sólo se 1995 con la creación del Programa SÓCRATES, cuando entonces se pasa a hacer uso generalizado del sistema ECTS en todas las instituciones de la Unión Europea, constituyendo, por lo tanto, como el elemento clave para la movilidad de los estudiantes.

Con la generalización del sistema ECTS fue necesario crear una guía para la utilización del sistema de créditos de una manera más apropiada. Así se creó el 31 de marzo de 1998, "*Sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) – Guía del Usuario*". El guía fue creado con la intención "*facilitar su aplicación práctica*", a través de los Centros y facilitar el reconocimiento de los resultados académicos de los estudiantes, través de un sistema de ponderación comprendido por todos. Su segundo párrafo de la introducción trae el texto siguiente:

El reconocimiento de los estudios y los títulos constituye una condición previa para la creación de un espacio europeo abierto en materia de educación y formación, en el que los estudiantes y los profesores puedan desplazarse sin obstáculos. Con este fin se desarrolló el Sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS, en sus siglas en inglés), en forma de proyecto piloto en el marco del

programa Erasmus, con el objetivo de facilitar el reconocimiento académico de los estudios cursados en el extranjero. Una vez demostradas de manera concluyente, gracias a la evaluación externa del ECTS, las posibilidades que ofrece el sistema, la Comisión Europea decidió integrar el ECTS en el programa Sócrates, en concreto dentro del Capítulo I, consagrado a la enseñanza superior (Erasmus). Finalizada la fase piloto, de aplicación limitada, el ECTS se abre ahora a una utilización mucho más amplia como un elemento de la dimensión europea en la enseñanza superior¹³⁰

De acuerdo con el Guía del Usuario, la aplicación del Sistema tiene “*carácter voluntario y confianza mutua*”, posee una interdependencia entre los centros asociados y se basa en 3 pilares fundamentales para su sustentación y éxito. Por otra parte, para dar más seguridad y transparencia a su aplicación, se establecieron 4 instrumentos esenciales en el seguimiento del proceso, lo que se describe a continuación:

Tabla 26. Pilares e Instrumentos para la aplicación del sistema europeo de transferencia de créditos’ (ECTS) – guía del usuario.

Pilares Básicos	Instrumentos Esenciales
<i>La información sobre los programas de estudios y los resultados de los estudiantes;</i>	<i>Los créditos ECTS representan, en forma de un valor numérico asignado a cada unidad de curso, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de ellas (véase al respecto la sección “Los créditos ECTS”).</i>
<i>El acuerdo mutuo entre los centros asociados y los estudiantes;</i>	<i>El catálogo informativo proporciona al estudiante y al personal docente informaciones útiles sobre los centros, las facultades y departamentos, la organización y estructura de los estudios, así como sobre las unidades de curso (véase la sección “El catálogo informativo”).</i>
<i>La utilización de créditos ECTS, valores que representan el volumen de trabajo efectivo del estudiante.</i>	<i>La certificación académica presenta de manera clara, completa y fácilmente transferible entre ambas instituciones, los resultados académicos del estudiante (véase la sección “La certificación académica”).</i>
	<i>El contrato de estudios describe el programa de estudios que el estudiante deberá seguir, así como los créditos ECTS que se le concederán una vez cumplidas las condiciones requeridas, y tiene carácter vinculante tanto para los centros de envío y acogida como para el estudiante (véase la sección “El formulario de candidatura del estudiante/contrato de estudios”).</i>

Fuente: Guía ECTS, versión 2009.

Con la creación de la Guía del Usuario ECTS, su uso si potencializa, llevando a su recomendación, tanto en la Declaración de Bolonia (1999), cuanto en Praga (2001), lo llevó a su incorporación en el proceso, hasta el punto de convertirse en una herramienta esencial en la organización de la educación superior en

¹³⁰ Unión Europea (UE), Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ects) – guía del usuario, Comisión Europea. Bruselas, 1998).

europea. Por ese motivo, una nueva versión de la Guía ECTS, se produjo en 2005. En ese momento el uso del ECTS se había expandido a más de 30 países y siendo utilizado por más de mil instituciones. Un gran número de países han adoptado el ECTS por la ley como un sistema de acumulación dentro de sus propios sistemas de educación superior y otros estaban en proceso de hacerlo. En algunos países ECTS se ha convertido en un requisito para la acreditación. Además, los 40 Estados signatarios del Proceso de Bolonia han identificado ECTS como uno de los pilares del Espacio Europeo de Educación Superior.

La última Guía ECTS, se presenta en 2009 para ampliar y promover la actualización de la versión de 2005, teniendo en cuenta el desarrollo del proceso de Bolonia, sobre todo en la *“creciente importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, el diseño de marcos de cualificaciones y el uso creciente de los resultados del aprendizaje”*. Esta nova Guía tiene 6 apartados. El primer se sitúa en el contexto del EEES, refiriéndose al papel del sistema ECTS en el marco de las cualificaciones. El segundo apartado presenta las principales características del ECTS (también disponible en folleto aparte), es también una visión de conjunto y sus principales funciones. El tercero apartado se dedica a detallar las características del ECTS, expuestas en el segundo. El cuarto aparte se dedica a dar una orientación general respecto a la forma de aplicación del ECTS en las instituciones, mientras que en la quinta parte se explica cómo el sistema ECTS constituye una herramienta complementar para garantizar la calidad de la enseñanza en las instituciones. La última parte, se dedica a proporcionar los documentos necesarios para el trámite del ECTS y, por fin, presenta algunas sugerencias para ampliar la información sobre el tema y un glosario de los términos utilizados en el Guía (Guía del usuario ECTS, 2009).

Como ya hemos dicho, el ECTS ha sido un elemento fundamental en la construcción del EEES, se constituyendo como uno de los pilares a lo largo del Proceso de Bolonia.

En España, para formalizar el sistema de créditos y para alinearse con el Proceso de Bolonia, se edita el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. De acuerdo con el Decreto,

Artículo 3. Concepto de crédito.

El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras

actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Artículo 4. Asignación de créditos.

1. El número total de créditos establecido en los planes de estudios para cada curso académico será de 60.

2. El número de créditos de cada titulación será distribuido entre la totalidad de las materias integradas en el plan de estudios que deba cursar el alumno, en función del número total de horas que comporte para el alumno la superación o realización de cada una de ellas.

3. En la asignación de créditos a cada una de las materias que configuren el plan de estudios se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes. En esta asignación deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.

4. Esta asignación de créditos, y la estimación de su correspondiente número de horas, se entenderá referida a un estudiante dedicado a cursar a tiempo completo estudios universitarios durante un mínimo de 36 y un máximo de 40 semanas por curso académico.

5. El número mínimo de horas, por crédito, será de 25, y el número máximo, de 30.

6. El Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, fijará el número mínimo de créditos que deban ser asignados a una determinada materia en planes de estudio de enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales con validez en todo el territorio nacional (Real decreto 1125/2003)

El sistema de créditos ECTS puede utilizarse en todo tipo de planes de estudio (no importa su duración), y puede referirse a estudios organizados en períodos anuales o más cortos. En lo referido a la escala de calificaciones, el sistema ECTS clasifica a los estudiantes en grandes grupos: Inicialmente distingue entre dos grupos: PASS (aprobado) y FAIL (desaprobado). PASS (aprobado) se divide en 5 subgrupos: A (el 10% mejor), B (siguiente 25% mejor), C (30%), D (25%) y E (10% restante). FAIL (desaprobado) se divide a su vez en: FX (se requiere algo

más de trabajo para obtener los créditos) y F (mucho más trabajo es requerido para la obtención de los créditos).

El uso de la escala ECTS no es obligatoria, pero sí muy recomendada para que la universidad obtenga la así llamada "*ECTS label*", una mención otorgado por la UE para destacar el perfil de las instituciones que apliquen el sistema ECTS demuestren un grado de excelencia en todas sus titulaciones.

Un crédito ECTS es por consiguiente una forma de cuantificar los resultados del aprendizaje, que son conjuntos de habilidades que representan lo que el estudiante sabe, comprende y es capaz de aplicar después de la finalización del proceso de aprendizaje, sea corto o de larga duración. Los créditos ECTS sólo se pueden obtener tras la finalización de los estudios necesarios con una evaluación favorable de los resultados del aprendizaje. El tiempo requerido para completar un ciclo de estudios, corresponde entre tres a cuatro años y la carga de trabajo total necesario para obtener un diploma de primer ciclo, equivalente a 240 créditos - ECTS.

Para obtener los créditos ECTS necesarios para concluir un ciclo de estudio, los estudiantes deben desarrollar actividades que incluyen, además de las actividades de clase en el aula, las actividades adicionales, individuales y fuera de las aulas tutoradas y evaluadas por el profesor, dentro de las normas establecidas previamente.

Además de ser una unidad de medida y la evaluación de rendimiento de los estudiantes, el ECTS representa un cambio de concepción de la práctica docente, lo cual afecta, sobre todo la metodología de enseñanza, teniendo en cuenta el nuevo concepto de educación propuesto con su implantación. En ese sentido se acuñó el término "*metodología ECTS*," para referirse a la nueva metodología exigida en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto implica nuevas formas de planificación de la enseñanza y esta tarea recae principalmente sobre el profesor, lo cual tendrá que revisar su práctica como un todo, para que pueda adaptarse a las demandas de un perfil docente enmarcado en la nueva propuesta del EEES. En este sentido, cambia el papel del docente considerablemente, teniendo que diseñar su práctica más allá del contenido de la exposición y el examen de los estudiantes para demostrar el aprendizaje. Es decir, además de proporcionar fuentes de información, recursos para la práctica del auto aprendizaje, guiar en el desarrollo dichas prácticas, conducir tutoría personalizada, siempre que sea posible, también tendrá que evaluar constantemente su propia práctica docente para corregir las distorsiones y mantenerse actualizado.

6.3.2.1. La metodología que subyace a la idea del nuevo crédito ECTS

La metodología propuesta por ECTS proporciona a los actores, los instrumentos apropiadas para favorecer la transparencia, fomenta las relaciones entre las instituciones y aumenta las opciones de los estudiantes. Este sistema se basa en tres elementos clave:

- ✓ *Información (en los programas de estudio y los logros de los estudiantes);*
- ✓ *un acuerdo mutuo (entre los centros asociados y los estudiantes);*
- ✓ *El uso de los créditos ECTS (para indicar el volumen de trabajo efectivo del estudiante).*

Para la mayoría de los países europeos, la implementación del sistema de crédito ECTS implica un cambio significativo en los paradigmas educativos, es decir, el proceso de formación deje de estar centrado en la enseñanza y se enfoca en el aprendizaje estudiantil. Además, la carga de trabajo de los estudiantes en este sistema consiste en el tiempo requerido para completar todas las actividades de aprendizaje previstas, tales como conferencias, seminarios, estudio personal, preparación de proyectos, exámenes, etc.;

La metodología de aprendizaje que subyace a obtener crédito ECTS, debe proporcionar no sólo el desarrollo de habilidades específicas, sino que también debe tener capacidades horizontales y habilidades, como aprender a pensar, el pensamiento crítico, el aprendizaje para mantener la capacidad para analizar situaciones, resolución de problemas, habilidades de comunicación, el liderazgo, la innovación, la integración del equipo, adaptación al cambio, etc.

Los créditos ECTS expresan la cantidad de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con la cantidad total de trabajo necesario para completar un año de estudios en el establecimiento, es decir, conferencias, trabajos prácticos, seminarios, pasantías, investigaciones o estudios, trabajo personal en biblioteca o en casa, y los exámenes u otras actividades de evaluación. Así pues, el ECTS se basa en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita sólo a las horas de clase o por contacto directo con el profesor.

Sobre la base del ECTS está la convención de que 60 créditos representan el volumen de trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. La carga de trabajo de un estudiante con un programa de estudios a tiempo completo en Europa asciende en la mayoría de los casos a 36/40 semanas por año. La carga de trabajo representa el tiempo en que un estudiante promedio alcanza los resultados del aprendizaje requeridos. En general las titulaciones se calculan sobre la base de una carga de 60 créditos anuales, que equivalen a un año completo de estudios por parte de un estudiante. Considerando que los 60 créditos equivalen a 1 año de trabajo del estudiante y, por ejemplo, que el programa anual de una titulación dada es igual a 1500/1800

hs/año (por estudiante), entonces un crédito ECTS equivale a aproximadamente 25/30 hs. de trabajo del estudiante.

Los créditos en el sistema ECTS sólo se pueden obtener después de completar con éxito el trabajo requerido y la evaluación de los resultados del aprendizaje. Estos resultados se expresan en grupos de competencias, que determinan el conocimiento de que el estudiante debe obtener, sus capacidades y habilidades correspondientes a los objetivos de la formación predefinida. La transparencia de este proceso está garantizada por los siguientes instrumentos:

- ✓ *Información de Archivo - proporciona información a los estudiantes y al personal de las instituciones, los departamentos / facultades, la organización y estructura de los estudios, así como módulos.*
- ✓ *Contrato de estudio - se describe el programa de estudios que el estudiante deberá seguir, así como los créditos ECTS que se asignarán después de que las condiciones necesarias. A través de este acuerdo, el estudiante se compromete a seguir el programa de estudios en el extranjero considerándolo como parte de su educación superior y el establecimiento de origen se compromete a garantizar el pleno reconocimiento académico de los créditos obtenidos en el extranjero y, por último, la entidad se compromete acogida de garantizar los módulos definidos, sujeto a una remodelación de horario.*
- ✓ *Expediente académico - presenta, de forma clara, completa y comprensible para todos "los resultados académicos de los estudiantes .. La transferencia de créditos en el marco del ECTS se lleva a cabo a través del intercambio entre" el "establecimiento de origen y el de acogida," boletines de evaluación de estudiantes. Estos informes indican los resultados de los estudiantes ECTS antes y después del período de estudios en el extranjero y en las listas, para cada módulo seguido por el estudiante, no sólo a los créditos ECTS, sino también las notas obtenidas de acuerdo con el sistema de clasificación y locales, si es posible las calificaciones según la escala ECTS. La combinación de estas calificaciones y créditos ECTS, es de alguna manera un columpio, respectivamente, "cualitativa y cuantitativa" del trabajo realizado por los estudiantes ECTS (Guía del usuario ECTS, 2009).*

La asignación de créditos a las distintas disciplinas del año escolar en una evaluación realista de la carga de trabajo requiere un estudiante promedio, a fin de alcanzar los resultados de aprendizaje establecidos para cada disciplina. En ciertos casos, la asignación de créditos ECTS se reduce a una simple operación aritmética, mientras que otros requieren considerables negociaciones en el Centro, Departamento o establecimiento. Créditos ECTS deberían asignarse a todos los módulos disponibles - ya sea obligatorio o facultativo. También debe ser acreditado al trabajo práctico, los proyectos de los estudios y prácticas en empresas, si estos módulos son parte del programa oficial de estudios, incluidos los estudios de postgrado, y el trabajo de los estudiantes son evaluados.

Como se indicó anteriormente, la asignación de créditos a los módulos opcionales se debe hacer bajo las condiciones descritas para el módulo de unión o base, es decir, sobre la base de la cantidad de trabajo que relativamente

representa la carga de trabajo total de un año de estudio. Un módulo opcional o en un establecimiento bien puede ser un módulo básico o un módulo obligatorio en otro. Mientras que el módulo opcional es parte del curso, donde una alternativa en la elección del tema, el módulo opcional en algunos centros de estudio no se considera en el estándar de plan de estudios, y puede ser seguido como un suplemento.

Dentro de Europa coexistir múltiples sistemas de clasificación. Por otra parte, la transferencia de notas resultó ser un tema de gran preocupación para los estudiantes que participan en el ECTS y, en términos generales, a los que estudian en el extranjero. Había, por lo tanto, la necesidad de crear un sistema que transferir fácilmente las notas de un sistema a otro con el fin de promover la movilidad de los estudiantes. En consecuencia, se elaboró una escala común de calificaciones de ECTS, lo que facilita la comprensión y la comparación de las calificaciones dadas de acuerdo a los diferentes sistemas nacionales. La "escala comum" implica sin embargo que:

- ✓ *La "escala", "está suficientemente bien definida para que cada uno podría utilizar para establecer y asignar calificaciones a los ECTS asignaturas cursadas en virtud del mismo;*
- ✓ *Así pues, el grado ECTS complementar la información dada por la puntuación establecimiento determinado, sin sustituirla;*
- ✓ *La escala de calificación ECTS se entendía por otros establecimientos que bien puede asignar el grado apropiado de acuerdo a su propia escala, a cualquier estudiante o el retorno a partir de grados ECTS;*
- ✓ *El reporte, que muestra los resultados académicos de cada estudiante antes y después del período de estudios en el extranjero, véase la Nota ECTS, teniendo en cuenta la calificación otorgada por el establecimiento que emitió el informe ((Guía del usuario ECTS, 2009).*

Tabla 27. Escala común de calificaciones ECTS

Notas ECTS	(%)	Definición
A	10	Un excelente rendimiento con sólo unos pocos insuficiencias menores
B	25	Por encima de la media, a pesar de una cierta serie de deficiencias.
C	30	Trabajo sólido, en general, a pesar de un número importantes deficiencias
D	25	Trabajo razonable, pero con diferencias importantes.
E	10	El rendimiento cumple con los criterios mínimos
FX		Es necesario trabajo extra para la asignación de un crédito
F		Es necesario trabajo extra considerable.

Fuente: Guía ECTS, versión 2009.

Los estudiantes recibirán créditos completos correspondientes a los cursos realizados con éxito, y ellos pueden transferir de una institución a otra con la base de la equivalencia entre el contenido de los programas, siempre que haya acuerdo previo entre las instituciones.

Los estudiantes pueden ir a una institución de un Estado miembro, llevar sus estudios durante el periodo de tiempo limitado, y luego regresar a la institución de origen. Sin embargo, puede decidir permanecer en la institución de acogida y completar sus estudios allí. O puede ser también una tercera posibilidad en la que los estudiantes deciden continuar sus estudios en una tercera institución. En cualquiera de estos casos, los estudiantes deben cumplir con las normas del país y de la institución académica en obtener el título. La transferencia de créditos se lleva a cabo cuando el estudiante regresa a su país después de completar el programa de estudios previamente aprobado por la institución de origen y de la institución de destino, y luego puede continuar sus estudios sin pérdida de tiempo y de créditos.

El cálculo de la hora estimada de la carga de trabajo se obtiene de la siguiente manera: Cada módulo se basa en una serie de actividades educativas que pueden ser definidas considerando los siguientes aspectos:

- ✓ *Tipo de cursos: lectura, investigación, seminarios, prácticas, trabajos de laboratorio, estudio personal o tutores; etapas, trabajo de campo, etc.*
- ✓ *Tipos de actividades formativas: conferencias, la realización de tareas específicas; técnica o trabajo de laboratorio, trabajos escritos, libros y*

documentos de lectura, aprender a hacer una crítica constructiva de la obra de otros, reuniones, etc.

- ✓ *Tipos de evaluación: oral y escrita, presentaciones, exámenes, frecuencias, tesis, informes sobre cursos y / o trabajo de campo, la evaluación continua, etc. (Guía del usuario ECTS, 2009).*

6.3.2.2. El papel del Profesor en la metodología ECTS

De todos los cambios propuestos en la metodología de la enseñanza para el EEES, el mayor impacto, sin lugar a dudas, es la modalidad de enseñanza centrada en el estudiante. Este método, que respeta los estilos cognitivos y de aprendizaje de cada alumno individualmente, no es algo completamente nuevo, ya que prevaleció en el ambiente educativo hasta la revolución industrial. Fue abandonado debido a la necesidad de estandarización de los procesos de enseñanza con el fin de atender a un mayor número de estudiantes a la vez, con el fin de satisfacer las necesidades de capacitación para el nuevo modelo de producción industrial.

Recientemente, los educadores e investigadores, ofrecen nuevas aportaciones respecto de este tipo de educación¹³¹, que indican claramente la dirección del futuro de los modelos pedagógicos, lo que sugiere la necesidad de una reanudación de la actividad centrada en la satisfacción de las peculiaridades de cada alumno. El principal problema que enfrenta este tipo de educación se encuentra en el alto costo, el tiempo que le es dado, y, especialmente, las calificaciones de los profesores. Estos problemas se están solucionando en parte mediante el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. De hecho, muchos expertos creen que, con el rápido crecimiento de la tecnología de la información y la comunicación, estaríamos aptos a desarrollar a gran escala, la aplicación del modelo de aprendizaje centrado en el estudiante. Sin embargo, el mayor obstáculo se presenta es la formación docente.

Todo esto, además del cambio brusco en la concepción de la educación, sugiere un replanteamiento acerca de la actuación docente. De hecho, no se puede pensar en la aplicación de estos cambios sin pensar en la formación docente ya que su eficacia depende de esta nueva metodología. Este problema ya había sido anticipado por el autor estadounidense, Carl Rogers, en dos obras fundamentales sobre este tema publicados en portugués en los años 70 y 80, "*Liberdade para Aprender*" (1973) y "*Liberdade de Aprender em Nossa Década*" (1986), en las cuales el desarrolla sus principios fundamentales sobre las mejores maneras para facilitar el proceso de aprendizaje y pone el estudiante en

¹³¹ Las principales aportaciones se presentan través de: las múltiples inteligencias de Gardner, las competencias de Perrenaud, las ventanas de la oportunidad y las descubiertas en el campo de la neuroeducación.

el centro das consideraciones, en contraste con un modelo tradicional en el que todo gira al derredor a la figura del profesor. Los principios fundamentales establecidos por el autor son los siguientes:

- ✓ *No se puede enseñar, sólo podemos facilitar el aprendizaje;*
- ✓ *El aprendizaje significativo se produce cuando el tema es percibido por los estudiantes como relevante para sus fines, lo que significa que el estudiante aprenda lo que percibe como importante para ellos;*
- ✓ *Aprendizaje que implica un cambio en la percepción de amenaza de sí mismo, tiende a la resistencia;*
- ✓ *Los aprendizajes se aprenden mejor y se asimila cuando las amenazas externas a la propia se reducen a un mínimo;*
- ✓ *Aprendizaje cualitativo que ocurre cuando el estudiante participa responsablemente en este proceso;*
- ✓ *Aprendizaje que implica la libre iniciativa de los estudiantes y toda la persona, es decir, las dimensiones afectivas e intelectuales, se vuelve más resistente y sólida;*
- ✓ *Cuando la autocrítica y la autoevaluación se facilitan, y la evaluación de los demás se vuelve secundario, la independencia, la creatividad y la auto-realización es posible;*
- ✓ *El aprendizaje se entrega en forma completa cuando el maestro es una auténtica relación pedagógica;*
- ✓ *Para un aprendizaje adecuado, es necesario que el alumno aprenda a aprender, significa que, además de la importancia del contenido, el más importante de Rogers es una persona la capacidad de interiorizar el proceso constante de aprendizaje;*
- ✓ *El ser humano contiene dentro de sí un potencial natural para el aprendizaje;*
- ✓ *Aprendizaje más significativo es adquirida por las personas en la acción, es decir, por su experiencia (Rogers, 1986: 11-137).*

De acuerdo con este autor, para que los principios que guían esta metodología estén presentes en la relación pedagógica es fundamental que el profesorado se convierta en un "*facilitador*" del proceso de aprendizaje. Para que esto suceda es esencial que el profesor posea unas características fundamentales. La primera característica se refiere a la autenticidad del facilitador, que Rogers considera como el más básico, donde el facilitador ha de ser real y no un jugador con características superiores. La segunda característica consiste en aceptación y confianza, y se expresa en la capacidad del profesor de aceptar la persona del estudiante, sus sentimientos, sus opiniones, su propio valor y confiar en él sin juzgar. Por último, la tercera característica se refiere a la capacidad de comprender de manera empática el estudiante, o entenderlo desde su marco

interno de referencia. En palabras de Rogers, la comprensión empática que sucede,

Cuando el profesor tiene la capacidad de comprender las reacciones del estudiante, tiene una conciencia sensible de cómo el proceso de enseñanza y aprendizaje se presenta al estudiante (Rogers, 1986: 131).

El principio que guía este proceso de aprendizaje es que *"el acto de aprender es siempre un acto individual"*, lo que significa que lo que se aprende cada persona adquiere un significado e importancia individual. De acuerdo con este principio, el aprendizaje se refleja en un proceso de construcción en el que el estudiante tiene un papel clave en el desarrollo de sus conocimientos con una participación activa, siempre con la guía del profesor en el papel de facilitador.

Por lo tanto, para desarrollar un perfil de facilitador y, para cumplir con los nuevos criterios del EEES, basados en la *metodología ECTS*, los profesores tendrán que cambiar radicalmente las prácticas utilizadas hasta entonces. Es decir, cambia la actividad docente caracterizada por una acción pedagógica individual y fuera de sintonía con el contexto global de un determinado programa educativo. Sobre esto nos dice Mateos y Montaneros, (2008).

En efecto, hasta ahora las enseñanzas de una titulación no solían tener explicitados sus objetivos ni su perfil del graduado que se deseaba formar. Esto hacía que cada asignatura se programara de acuerdo a la visión parcial del profesor o profesores responsables de esa asignatura, de lo que debía ser los objetivos finales del título. En el nuevo escenario es necesario acordar y explicitar los objetivos formativos de cada titulación como primer paso para programar sus enseñanzas. Al final, cada asignatura trabaja varios de los objetivos formativos de la titulación y, para ello, se deben programar actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que conlleven un tiempo de trabajo de estudiante correspondientes a los ECTS que tenga esa asignatura (Mateos y Montanero, 2008, pg. 237).

Igual que Mateos y Montaneros (2008), muchos coinciden en que la planificación de una asignatura, teniendo en cuenta lo que está previsto en la metodología ECTS, adecuada al nuevo marco regulador, *"no garantiza el éxito de estas innovaciones, ni asegurar la calidad de la enseñanza"*, aunque el proceso pone esa actividad en el interior de una racionalidad técnica adecuada a las nuevas demandas. Creemos que, precisamente por esta razón, las instituciones dentro del EEES, han puesto en marcha los experimentos piloto basados en las directrices de la "metodología ECTS". También creemos que mucho más allá de la finalidad de uniformizar los procedimientos de los profesores, lleva el germen de la racionalidad impuesta de manera sutil en el universo académico. De acuerdo con esa "racionalidad" los "Planes Piloto", fueron acciones con el objetivo de planificar las asignaturas de

los Planes de Estudio en vigor, de conformidad con lo dispuesto en el nuevo sistema ECTS.

Con o establecimiento de esta práctica, se constituye, por lo tanto, la base de un conjunto armónico que permite la comunicación entre los procesos académicos en el EEES, teniendo como “*célula madre*” el crédito ECTS y todos los elementos que le rodean. Estas acciones se basaron en los siguientes criterios.

- ✓ *Explicitar los objetivos y las habilidades y competencias asociadas al título,*
- ✓ *Diseñar cada asignatura en coherencia con el propósito del programa,*
- ✓ *Determinar La secuencia de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para lograr los objetivos propuestos,*
- ✓ *Indicar el tiempo total de trabajo requerido para cada actividad, etc. (Guía del usuario ECTS, 2009).*

Cabe señalar que la metodología ECTS, tiene como protagonista el estudiante en la adquisición de habilidades y competencias, definidas previamente en un programa de contenido apropiado para desarrollar un perfil deseado. Es decir, el nuevo concepto de la educación superior, requiere, fundamentalmente, un cambio en la concepción del proceso enseñanza/aprendizaje y, por lo tanto, un cambio radical en la organización de contenidos y la práctica pedagógica até entonces utilizada. Para situar el estudiante en el centro de ese proceso, la guía ECTS, en sus características principales propone lo siguiente:

- ✓ *Establece un fuerte vínculo entre los programas académicos y las necesidades del mercado laboral mediante el uso de los resultados del aprendizaje, lo que promueve que los estudiantes tomen decisiones informadas;*
- ✓ *Facilita el acceso y la participación al aprendizaje a lo largo de la vida al flexibilizar los programas y facilitar el reconocimiento de los logros anteriores;*
- ✓ *Facilita la movilidad dentro de una institución o un país concreto, entre instituciones, entre países y entre diferentes ámbitos educativos y contextos de aprendizaje (es decir, aprendizaje formal, no formal e informal (Guía del usuario ECTS, 2009).*

Dentro de este nuevo sistema educativo, la labor fundamental del profesor pasa a ser la de ‘*enseñar a aprender*’, o sea, no se limita a la metodología tradicional de transmitir conocimientos, sino que ha de organizar tareas académicas, para fomentar la adquisición de conocimientos, capacidades y destrezas que permitan a los estudiantes responder adecuadamente, sobre todo, a las futuras demandas de su desempeño profesional

Si consideramos que el papel del profesor en este nuevo contexto es el de *enseñar a aprender*, su práctica debe demostrar conocer con claridad la esencia del significado, cuya origine proviene del latín y la etimología de la composición de estos dos verbos tienen el siguiente significado: El verbo "*enseñar*" viene de "*insignīre*" que significa marcar, distinguir, señalar. El verbo "*aprender*" proviene de la composición, "*prehensio-oni*", que significa el acto de retener. Estos conceptos, sugiere una forma particular de rumbo del proceso educativo, lo cual define lo que se debe saber y la manera de adquisición y mantenimiento del conocimiento adquirido. El profesor pasa a ser un guía en ese camino para que el alumno pueda identificar e retener un conocimiento específico.

En la sociedad del conocimiento, y debido a la enorme cantidad de información disponible, es necesario que el sistema educativo establezca un rumbo, si quieres seguir teniendo significado para la sociedad porque, a pesar de la disponibilidad de información, no parece claro a la sociedad, cómo manejar esta información. Debe quedar claro que, si bien se complementan mutuamente, información y el conocimiento, no se trata de sinónimos. Hay un límite muy preciso entre estos dos conceptos, a saber,

La información forma la base de conocimiento, pero la adquisición de ello, implica, en primer lugar, el inicio de una serie de operaciones intelectuales, que ponen los nuevos datos en relación con la información previamente almacenada por el individuo. El conocimiento se adquiere cuando la información esta interrelacionada con las demás creando una red de significados que se interioriza. En la actualidad, un trastorno causado por los medios de comunicación es el hecho de que el hombre moderno cree que tienen un acceso significativo a los hechos, simplemente porque han recibido información acerca de ellos (Pellicer, 1997:88)

Como lo demuestra más arriba, el papel actual de la educación no es simplemente transmitir información, sobre todo porque está disponible y se distribuí ampliamente en el ciberespacio lo cual es de fácil acceso. También es claro que la información no es garantía de conocimiento. Lo que queda, por lo tanto, es desarrollar la capacidad de la construcción del conocimiento de manera significativa, es decir, definir qué tipo de información se quiere coger y promover el enlace de modo que se conviertan en significados relevantes para su aplicabilidad en un contexto dado.

Como ya decimos anteriormente, el principal problema que eso nos plantea es si el profesor está preparado para dar ese salto cualitativo y dotarse de habilidades para llevar a cabo este proceso, es decir, capacidad para dirigir con habilidad el desarrollo de los estudiantes para que adquieran autonomía, responsabilidad y criticidad, proporcionando las habilidades y competencias que permitan el acceso a la información de una manera juiciosa. Este

cuestionamiento nos lleva a pensar que hay un gran barco, con una gran tripulación, al borde de quedarse a la deriva.

6.3.3. Los programas de movilidad

En el nuevo escenario creado por el EEES, la movilidad de los estudiantes se convierte en una línea fundamental para la creación de un tejido universitario europeo, lo cual tiene muchos más aspectos que la educación puramente académica, es decir, los tramites que envuelven la movilidad académica presupone una mayor ampliación entre los centros de educación superior y, también, moviliza el potencial intelectual de los estudiantes y los profesores, además promueve una revitalización de los procesos administrativos. Sin embargo, a pesar de estos aparentes beneficios para a educación superior, el porcentaje de estudiantes, que cuenta con programas de movilidad en la UE, está muy lejos de la meta cuantitativa propuesta en el Proceso de Bolonia, es decir, en la media, sólo el 10% del total de estudiantes.

Según Michavila y Parejo (2008), incluso con las políticas estructurales llevadas a cabo, el problema de la financiación persiste en la cuestión de la movilidad de los estudiantes, de acuerdo con ellos, sigue siendo el principal obstáculo para la movilidad en el continente europeo.

La carencia de financiación sigue siendo el talón de Aquiles de los sistemas de educación superior en Europa, para que la movilidad deje de ser un privilegio y se convierta en un derecho con garantías. La movilidad es un factor de cohesión de Europa... (Michavila y Parejo, 2008 p. 100),

La movilidad se ha debatido intensamente en varios encuentros en todo el proceso. Muchos comunicados hacen referencia a la concesión de becas y créditos, pero persiste el problema, acerca de una solución adecuada y definitiva para desplazamiento y manutención de alumnos e investigadores.

Actualmente en el ámbito de la EU, se desarrollan algunos programas de movilidad con presupuestos públicos los cuales se relacionan abajo:

Tabla 28: Programas actuáis de movilidad Académica

Programa	Descripción
Leonardo da Vinci.	<i>Programa de apoyo a la formación profesional, en especial de pasantías para jóvenes trabajadores y formadores en las empresas fuera de su país de origen y los proyectos de cooperación entre instituciones de formación profesional y empresas;</i>
Erasmus.	<i>Programa de movilidad y la cooperación entre las universidades. Desde su creación en 1987, Erasmus contó con la participación de uno y medio millones de estudiantes.</i>
Sócrates	<i>Es un programa de investigación titulado "Social Realm of Teaching (and Learning) System" iniciativa de la Comisión Europea. El programa se inició con un proyecto entre los años 1994 y 1999 y posteriormente entre 2000 y 2006. Actualmente está en su tercera fase 2007-2013 y corresponde al Programa de Aprendizaje Permanente.</i>
Erasmus Mundus	<i>Permite a los jóvenes titulados y académicos de todo el mundo obtener una maestría en los cursos de consorcios de al menos tres universidades europeas;</i>
Grundtvig	<i>Programa de apoyo a los programas de educación para adultos, sobre todo asociaciones, redes y actividades de movilidad transnacional;</i>
Comenius.	<i>Programa de cooperación entre las escuelas y los maestros.</i>

Fuente: Elaboración propia

Aunque no abarca toda la comunidad académica, merece apenas destacar el Programa Erasmus, para la movilidad estudiantil. Este programa se inició en 1987 y se desarrolló con bastante éxito en sus propósitos de desplazamiento estudiantil en el ámbito europeo. Ese programa tiene como nombre oficial: "European Region Action Scheme for the Mobility of University Students" y se caracteriza por ser un Plan de Acción de la Comunidad Europea para apoyar y facilitar la movilidad de estudiantes y profesores. Sabiamente el programa lleva el nombre del teólogo y humanista Erasmo de Rotterdam (1465-1536), que representa el espíritu pionero de la movilidad académica, debido a sus viajes por Europa, pasando por centros de excelencia, tales como: Cambridge, Lovaina y París. Otro elemento importante en la biografía de ese humanista fue el hecho de dejar, través de testamento, toda su fortuna para la universidad, promoviendo otro hecho pionero que ha sido la creación de becas universitarias.

De hecho, Erasmus fue el primer programa creado en el ámbito europeo para la movilidad de estudiantes y profesores, con efectos directos en los intercambios lingüísticos y culturales y la promoción de la integración europea a través la educación, constituyendo, uno de los pilares fundamentales de la Unión Europea. Adquiere más fuerza e importancia desde marzo de 1995 cuando entra en vigor el Programa *Sócrates-Erasmus*, incluyendo una amplia gama de medidas para apoyar las actividades en el ámbito de la enseñanza superior, en especial la movilidad y el intercambio de sus estudiantes y de su personal docente. La filosofía de ese programa parece clara, en la medida en que tiene como objetivo desarrollar la dimensión europea a través del contacto entre los estudiantes y profesorado.

Más tarde, en 2003 se convirtió en el programa Erasmus Mundus, con varios objetivos, destacando la posibilidad de mejorar la calidad de la educación superior europea y en particular para fomentar la cooperación con otras áreas a fin de fortalecer las relaciones de las universidades europeas con instituciones similares en otras áreas del mundo para permitir la creación de redes y consorcios para la preparación de desarrollar programas conjuntos con doble titulación.

De acuerdo con el libro "*Casos Prácticos para la gestión de la Internacionalización en Universidades*", Elaborado en el ámbito del Proyecto SAFIRO II¹³²

Erasmus ha logrado un altísimo impacto en el marco del proceso de integración regional de la Unión Europea en general y en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en particular. Se ha convertido en un símbolo fundamental de la integración, a través del fomento de la cooperación transnacional entre universidades de los países miembros de la Comisión Europea (Proyecto safiro II).

Esta publicación destaca una serie de logros obtenidos con el programa Erasmus y pone de relieve la importancia de este programa para la construcción del EEES. Refuerza esta información con una cita del Presidente de la Comisión Europea, José Manuel Barroso. De acuerdo con él,

Erasmus se ha convertido en algo más que un programa educativo. Da a muchos universitarios europeos la oportunidad de vivir en un país extranjero por primera vez, y se ha convertido en un fenómeno social y cultural. Es un ejemplo excelente de lo que la coordinación europea puede lograr en el ámbito de la educación, y presagia el éxito del recientemente propuesto Instituto Europeo de Tecnología,

¹³² El Proyecto SAFIRO II busca ofrecer soporte teórico y práctico para las instituciones de educación superior que posean interés en crear o perfeccionar la dimensión internacional en sus prácticas cotidianas, en especial en las universidades de Latinoamérica.

que, como Erasmus hace 20 años, es un concepto nuevo que representa una visión y una convicción de que la actuación coordinada europea tiene más valor añadido que la suma de excelentes iniciativas independientes (Union europea - IP/06/1698)

Conocido como uno de los elementos clave para mejorar el proceso de integración europea mediante la promoción de "movilidad física" de los estudiantes. Por esta razón, la UE ha adoptado medidas para aumentar el número de estudiantes elegibles para la movilidad en la Comunidad. El Proceso de Bolonia, muestra un claro ejemplo de esta intención, que se hizo evidente, sobre todo en las declaraciones oficiales de las reuniones durante el proceso. Al igual, la Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005), en las que se manifiesta como una meta importante, el incremento de la movilidad de los estudiantes en la educación superior, como se ha señalado en partes de los documentos oficiales, a continuación.

- ✓ *Por la presente, ofrecemos nuestro compromiso para la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo (Declaración de la Sorbona 1998)*
- ✓ *Promoción de la movilidad, mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación... (Declaración de Bolonia 1999).*
- ✓ *Ministros reafirmaron que los esfuerzos para promover la movilidad deben continuar para posibilitar a los estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo beneficiarse de la riqueza del Área de Educación Superior de Europa incluyendo sus valores democráticos, diversidad de culturas y lenguas y la diversidad de los sistemas de educación superior (Comunicado de Praga 2001).*
- ✓ *La movilidad de los estudiantes, y del personal académico y administrativo es la base para el establecimiento de un área de Educación Superior Europea. Los Ministros enfatizan su importancia por razones académicas, culturales, políticas, sociales, así como esferas económicas (Comunicado de Berlín 2003).*
- ✓ *Reconocemos que la movilidad de estudiantes y de personal entre todos los países participantes sigue siendo uno de los objetivos clave del Proceso de Bolonia. Conscientes de los muchos retos pendientes, reafirmamos nuestro compromiso de facilitar cuando sea pertinente la portabilidad de becas y créditos a través de acciones conjuntas, con el propósito de hacer realidad la movilidad dentro del EEE (Comunicado de Bergen 2005).*

Considerando que el Presupuesto de la Unión Europea (PUE), dedicada a la educación jamás ha llegado a 0,3%, la perspectiva con la creación del EEES es que el presupuesto llegué a la cifra de 1%. Sin embargo, el Programa Erasmus ha proporcionado un considerable número de desplazamiento dentro de la UE,

desde su creación, más de 2.000.000¹³³ estudiantes han participado de ese Programa, convirtiéndose, de esa manera, en una vía importante para la impulsión lazos entre Europa y fomentar la creación de una ciudadanía europea.

En varios momentos, la Comisión Europea ya ha reconocido el papel crucial desempeñado por el programa Sócrates-Erasmus para el desarrollo de los objetivos sociales de la Unión Europea a largo plazo. Esta expectativa se debe al potencial del programa para el desarrollo estudiantil, con respecto al crecimiento y desarrollo de habilidades personales, aprendizaje de idiomas, la adquisición de nuevos conocimientos, la capacidad de sobreponerse a la adversidad y sobre todo al ejercicio de la tolerancia entre las diferentes culturas.

La última referencia a la cuestión de la movilidad de los estudiantes, en el Proceso de Bolonia, fue en el encuentro de 2007 en Lovaina (Bélgica). Su comunicado final da una distinción especial para el proceso de la movilidad, haciendo hincapié en sus ventajas que, según dijo, fortalece las relaciones académicas en todos sus aspectos y, en el campo social, promueve las relaciones culturales y aumenta la tolerancia con respecto a la diversidad. También promueve el desarrollo de los alumnos y aumenta su capacidad de inserción profesional. Establece aun que cada país debe aumentar la movilidad estudiantil, con el fin de garantizar a los estudiantes una formación educativa de alta calidad y diversa y mayor alcance. También, persigue como objetivo para el año 2020, que al menos un 20 % de aquellos que se titulen dentro del Espacio Europeo de Educación Superior hayan disfrutado de un periodo de estudios o de formación en el extranjero.

Creemos que la movilidad de los estudiantes y el personal y los investigadores mejora los programas la calidad y la excelencia en la investigación, se fortalece la comunidad académica y la internacionalización cultural de la educación superior europea. La movilidad es importante para el desarrollo personal y la empleabilidad, fomenta el respeto a la diversidad y una capacidad para tratar con otras culturas. Alienta el pluralismo lingüístico, tanto que sustentan la tradición plurilingüe del Espacio Europeo de Educación Superior y aumenta la competencia y la cooperación entre instituciones de educación superior. Por lo tanto, la movilidad es la marca del Espacio Europeo de Educación Superior. Nosotros hacemos un llamado a cada país para aumentar la movilidad, garantizar la calidad y la diversificación de sus tipos y el alcance. En 2020, al menos el 20% de los graduados en el Espacio Europeo de Educación debería haber tenido un período de estudios o formación en el extranjero (Comunicado de Lovenia 2009)

¹³³ Informe UE IP/09/1204: "Erasmus alcanza la cifra de dos millones de estudiantes" Bruselas, 30 de julio de 2009, disponible en www.europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/stat_en.htm - consultado en 24.05.2011.

De acuerdo con las ventajas enumeradas en el punto 18 de texto final de Lovenia, algunas son de especial importancia para la decisión de los estudiantes realizar un intercambio académico y corresponden en general con las expectativas expresadas en el texto de la declaración. De acuerdo con datos de la encuesta, publicada en la “*Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*”¹³⁴, los principales elementos motivadores de los estudiantes son: experiencia personal, que aparece como una mayor motivación para, seguida por el desarrollo personal y encuadramiento profesional, los cuales figuran en el mismo porcentaje de valor.

Otro dato importante en esta publicación, son las cuestiones prácticas del desplazamiento. Los datos muestran que se presentan en el mismo nivel, los elementos pragmáticos como: plazas en las instituciones elegidas, los documentos para obtención del visado, la acogida en el destino y la convalidación de los créditos en su regreso. En general, los aspectos burocráticos para el desplazamiento. Sin embargo, los elementos que parecen ser más preocupantes son: el lenguaje y la financiación de los gastos.

Aunque la promoción de la movilidad de los estudiantes se ha convertido en una necesidad en el marco del EEES, los resultados de varias pruebas de la Comisión Europea sobre los sistemas universitarios europeos, destacan algunas conclusiones que no son favorables para este desarrollo. La razón principal es la insuficiencia de financiación que sufre la educación Superior. De acuerdo con la comisión va a requerir una inversión de más de 2% del PIB, para que el sistema sea moderno y eficiente. (Comisión europea 2010B).

Las iniciativas del Parlamento Europeo para impulsar la movilidad dentro de la UE, empezaron través de una Resolución que contenía un “*Plan de acción para la Movilidad*”¹³⁵ El objetivo central de esta Resolución consistía en definir una estrategia europea a favor de la movilidad académica con el fin de “*construir un verdadero espacio europeo del conocimiento*”. Se trataba de una continuación de lo propuesto en el Tratado de Lisboa, donde ya se había reconocido que, para la creación de ese espacio, deberían ser eliminados todos los obstáculos relacionados con la movilidad de estudiantes dentro de la EU. Para eso, fueran definidos tres objetivos principales, son ellos:

- ✓ *definir y democratizar la movilidad en Europa;*
- ✓ *fomentar las formas de financiación adecuadas;*
- ✓ *incrementar la movilidad mejorando sus condiciones.*

¹³⁴ La Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU) es una revista científica trimestral, es de acceso libre y gratuito a través de la red, dedicada a la formación, innovación e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad <http://webs.uvigo.es/refiedu/Vols/Vol3.html>.

¹³⁵ Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 14 de diciembre de 2000. [Diario Oficial C 371 de 23.12.2000].

La Resolución está concebida en cuatro capítulos que incluyen cuarenta y dos medidas, agrupadas en objetivos específicos, cuyo objetivo general es determinar y responder a los obstáculos que todavía se le presentan a la movilidad. Para ello, inició demostrando la necesidad de definir un concepto común de la movilidad y, también, el público objetivo, clasificados en: edad, itinerario, alcance geográfico y la duración de la estancia.

En 2004 se creó un documento para facilitar la movilidad denominado "Europass"¹³⁶, lo cual se constituyera en un documento único que sintetizara cinco documentos, con la intención de demostrar de manera clara y sencilla las cualificaciones y competencias de los ciudadanos en toda Europa, son ellos:

- ✓ *Currículo Vital Europass*
- ✓ *Documento de Movilidad Europass*
- ✓ *Suplemento de Diploma Europass*
- ✓ *Suplemento al certificado Europass*
- ✓ *Portafolio de las lenguas Europass*

El Europass tenía un claro propósito de promover la internacionalización académica y profesional, ya que presentaba las habilidades y competencias de manera fácil y compatible a la hora de elegir un programa de enseñanza o incorporar a sí mismos como el mercado de trabajo en la Unión Europea¹³⁷. Además, tenía el propósito de registrar el periodo de aprendizaje específico, en un país europeo diferente del suyo, permitiéndole comunicar mejor sus experiencias y, en especial, las competencias adquiridas.

Para coordinar las acciones relacionadas con los documentos Europass, cada país de la UE, creó su "*Centro Nacional Europass - CNE*". Estos centros actúan como primer punto de contacto para cualquier ciudadano u organización que desee utilizar u obtener información sobre el Europass. Sus principales funciones se definen de la siguiente manera:

- ✓ *Coordinar la gestión de los documentos Europass;*
- ✓ *Promover el Europass y los documentos Europass;*
- ✓ *Asegurar que los centros de información y orientación están bien informados sobre el Europass y los documentos Europass;*

¹³⁶ El "Europass" fue instituido por el Decisión nº 2241/2004/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias.

¹³⁷ Ver Europa – Resumen de la legislación de la EU. Disponible en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11077_es.htm

- ✓ *Asegurarse de que todos los documentos Europass estén disponibles en forma impresa;*
- ✓ *Actuar como un socio nacional de la Red Europea de Centros Nacionales Europass¹³⁸.*

En definitiva, Europass resume en un currículo uniforme, para ser usado dentro de la UE, para la presentación de los datos personales y de formación del candidato a un puesto de trabajo o programa de formación.

Se añade a estos documentos, la Carta Europea de Calidad para la Movilidad¹³⁹, que constituye un documento de referencia para las estancias en el extranjero con orientaciones para responder a las expectativas de los participantes y a las exigencias de los organismos y centros educativos. Va dirigida a los Estados miembros y, en particular, a las organizaciones responsables de las estancias en el extranjero con orientaciones sobre las movilidades con fines de aprendizaje o con otros fines, como la adaptación profesional para favorecer su desarrollo personal y profesional. Estas orientaciones tienen el propósito de contemplar a las siguientes cuestiones:

- ✓ *las expectativas de los participantes en relación con una información adecuada antes de la partida, una infraestructura apropiada en el país de acogida y una valorización de sus conocimientos tras su regreso al país de origen;*
- ✓ *las legítimas exigencias de los organismos y centros educativos, principalmente del país de acogida, que confían en que los candidatos lleguen con la debida preparación y que su estancia sea positiva para ellos mismos y para el organismo, el centro o la empresa que los reciba (carta europea de calidad para la movilidad - Diario oficial 394 DE 30.12.2006).*

Estas orientaciones se detallan en los principios formulados en la carta, de aplicación facultativa y flexible, teniendo en cuenta las especificidades de las estancias y las características de los destinos que se aplicarán. La carta, por lo tanto, constituye un reforzamiento desde el punto de vista cualitativo y se añade a las orientaciones contenidas en la “*Carta del Estudiante Erasmus*”¹⁴⁰ con fines de aclaración de las personas involucradas y de potenciar la movilidad dentro de la UE.

¹³⁸ Ver <http://europass.cedefop.europa.eu>

¹³⁹ Recomendación (CE) nº 2006/961/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativa a la movilidad transnacional en la Comunidad a efectos de educación y formación: Carta Europea de Calidad para la Movilidad [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].

¹⁴⁰ La “*Carta del estudiante Erasmus*” es un breve folleto de información que explica a los estudiantes cuáles son sus derechos y obligaciones durante su estancia en el extranjero.

Otro documento importante es el "*Marco Europeo de Cualificaciones - MEC*"¹⁴¹. El MEC corresponde a un instrumento de evaluación basado en los resultados del aprendizaje, que describe una serie ocho niveles de referencia¹⁴², cuyos principales indicadores son:

- ✓ *los conocimientos.*
- ✓ *las destrezas*
- ✓ *las competencias*

Para el MEC, los conocimientos se describen como teóricos y/o fácticos. Las destrezas se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos). La competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía. Estos elementos describen: *'lo que la persona sabe, comprende y es capaz de hacer, independientemente del sistema en el que haya obtenido la cualificación de que se trate'*¹⁴³.

En concreto MEC parece referirse a uno de los objetivos de la Estrategia de Lisboa y al "*Proceso de Luxemburgo*" en los cuales prestan una atención especial a los elementos para facilitar la creación de empleos en la Unión Europea.

¹⁴¹ Marco Europeo de Cualificaciones ha sido través de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008 [Diario Oficial C 111 de 6.5.2008].

¹⁴² Cada uno de los ocho niveles se define mediante un conjunto de descriptores que indican los resultados del aprendizaje pertinentes para una cualificación de ese nivel sea cual sea el sistema de cualificaciones. Para conocer en su totalidad los ocho niveles de referencia, debe acceder a: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32008H0506\(01\):ES:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32008H0506(01):ES:NOT)

¹⁴³ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008 , relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE)

Tabla 29. Resumen das Acciones del Parlamento Europeo para la Movilidad.

Acción	Documento	Año
<i>Plan de Acción para la Movilidad</i>	<i>Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de diciembre de 2000 - Diario Oficial C 371 de 23.12.2000</i>	2000
<i>Europass</i>	<i>Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de diciembre de 2004 - Decisión no 2241/2004/CE</i>	2004
<i>Carta Europea de Calidad para la Movilidad</i>	<i>Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 - Diario Oficial L 394 de 30.12.2006</i>	2006
<i>Marco Europeo de Cualificaciones</i>	<i>Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008 Diario Oficial C 111 de 6.5.2008</i>	2008

Fuente: Europa – Síntesis de la legislación oficial. Recuperado de www.europa.eu

Todas las acciones del Parlamento Europeo se basan en la notable importancia de la movilidad de estudiantes para el proceso de integración en la UE. Además de mejorar sustancialmente la formación de los estudiantes, con la incorporación de una visión cultural y técnica, también promueve la integración social de las diferentes culturas y la armonía entre ellas. Sin lugar de duda, el principal indicador del impacto de los programas de movilidad, de acuerdo con los estudios realizados, es el aumento de la empleabilidad después de un período de aprendizaje en el extranjero. Como hemos dicho, esto es posible por la creación y desarrollo de competencias personales, idiomas, conocimientos, tolerancia y capacidad de salir de situaciones adversas. Los estudios revelan que muchos de los estudiantes que permanecen un período de tiempo en el extranjero tienden a encontrar puestos de trabajo con tareas relacionadas al uso de la experiencia internacional adquirida. Esa es una razón para la UE fomentar la movilidad, centrándose en el objetivo de la empleabilidad de los titulados (Consejo de la unión europea 2009).

En España, la movilidad de los estudiantes se normaliza a través del Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

Artículo 1. Objeto.

El objeto del presente Real Decreto es el desarrollo de la regulación de las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

Artículo 2. Definición, naturaleza y caracteres de las prácticas externas.

1. Las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento.

2. Podrán realizarse en la propia universidad o en entidades colaboradoras, tales como, empresas, instituciones y entidades públicas y privadas en el ámbito nacional e internacional.

3. Dado el carácter formativo de las prácticas académicas externas, de su realización no se derivarán, en ningún caso, obligaciones propias de una relación laboral, ni su contenido podrá dar lugar a la sustitución de la prestación laboral propia de puestos de trabajo.

4. Asimismo, y en el caso de que al término de los estudios el estudiante se incorporase a la plantilla de la entidad colaboradora, el tiempo de las prácticas no se computará a efectos de antigüedad ni eximirá del período de prueba salvo que en el oportuno convenio colectivo aplicable estuviera expresamente estipulado algo distinto.

Artículo 3. Fines.

Con la realización de las prácticas académicas externas se pretenden alcanzar los siguientes fines:

a) Contribuir a la formación integral de los estudiantes complementando su aprendizaje teórico y práctico.

b) Facilitar el conocimiento de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional en que los estudiantes habrán de operar, contrastando y aplicando los conocimientos adquiridos.

c) Favorecer el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas.

d) Obtener una experiencia práctica que facilite la inserción en el mercado de trabajo y mejore su empleabilidad futura.

e) Favorecer los valores de la innovación, la creatividad y el emprendimiento.

Artículo 4. Modalidades de prácticas académicas externas.

Las prácticas académicas externas serán curriculares y extracurriculares.

a) Las prácticas curriculares se configuran como actividades académicas integrantes del Plan de Estudios de que se trate.

b) Las prácticas extracurriculares, son aquellas que los estudiantes podrán realizar con carácter voluntario durante su periodo de formación y que, aun teniendo los mismos fines que las prácticas curriculares, no forman parte del correspondiente Plan de Estudios.

No obstante, serán contempladas en el Suplemento Europeo al Título conforme determine la normativa vigente.

Artículo 5. Duración y horarios de realización de las prácticas.

1. La duración de las prácticas será la siguiente:

a) Las prácticas externas curriculares tendrán la duración que establezca el plan de estudios correspondiente en los términos establecidos por el artículo 12.6 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

b) Las prácticas externas extracurriculares tendrán una duración preferentemente no superior al cincuenta por ciento del curso académico, sin perjuicio de lo que fijen las universidades, procurando el aseguramiento del correcto desarrollo y seguimiento de las actividades académicas del estudiante.

2. Los horarios de realización de las prácticas se establecerán de acuerdo con las características de las mismas y las disponibilidades de la entidad colaboradora. Los horarios, en todo caso, serán compatibles con la actividad académica, formativa y de representación y participación desarrollada por el estudiante en la universidad (Real decreto 1707/201).

Como se ha señalado por el presente Real Decreto, el principal objetivo de las prácticas académicas externas, mediante la promoción de la movilidad de los estudiantes, es complementar los conocimientos adquiridos en la formación académica, favoreciendo la adquisición de habilidades que preparan a los alumnos para la actividad profesional y, por lo tanto, mejorar su empleabilidad e incremento del espíritu emprendedor.

En el año 2010/11, en total, España fue el país que más envió estudiantes Erasmus para estudios y de prácticas (39.545), en seguida viene Alemania

(33.363) y Francia (33.269), de acuerdo con el gráfico de movilidad a continuación.

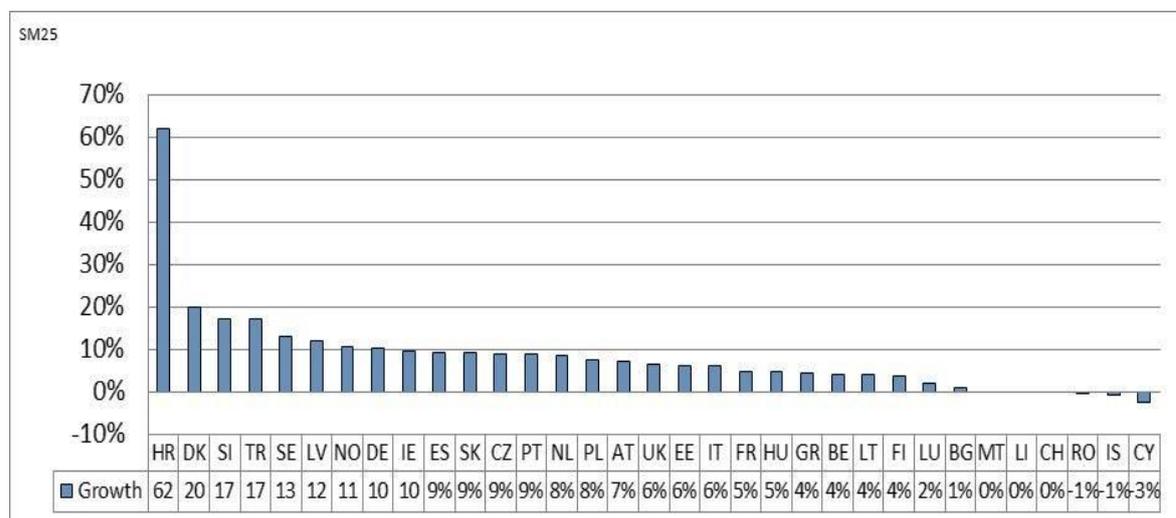


Figura 16. Movilidad de los estudiantes Erasmus por país de origen entre 2010/11.
Fuente: INE. Recuperado de <http://www.ine.es/>

Como se puede observar en el gráfico 2, se produjo un significativo aumento los estudiantes Erasmus en casi todos los países. El mayor incremento en términos de porcentuales de salida de estudiantes matriculados se produjo en Croacia (+ 62%), que se unió al programa en el período 2009-2010, seguido por Dinamarca (20%), Eslovenia, y Turquía (17% cada uno). En 11 países, hubo un crecimiento superior a la media del 8,3%.

6.3.4. Garantía de la calidad

La Declaración de Bolonia menciona la calidad como uno de sus principios motores y uno de sus seis objetivos principales, en lo cual sugiere la *“promoción de la cooperación europea para que se asegure un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables”*. Su importancia se estableció inmediatamente en los comunicados de las reuniones que siguieron en el Proceso de Bolonia. En el encuentro de Praga en 2001 se inicia una discusión centrada en la necesidad de Promoción y cooperación para el aseguramiento de la calidad. Según la declaración final,

Los Ministros reconocieron el papel vital que juegan los sistemas que garantizan calidad en asegurar los estándares de la alta calidad y en facilitar la comparabilidad las calificaciones en toda Europa. Ellos también fomentaron una cooperación más cercana entre redes que aseguren la

calidad y el reconocimiento. Hicieron hincapié en necesidad de una cercana cooperación europea y una mutua confianza en ella y aceptación de sistemas que aseguren la calidad nacional. Además, animaron a las universidades y a otras instituciones de educación superior a difundir ejemplos de mejor práctica y a diseñar escenarios para una aceptación mutua de mecanismos de evaluación y acreditación/certificación (Comunicado de Praga 2001).

Dada la importancia del desarrollo de elementos de control de calidad, los ministros llaman a las agencias que actúan en este campo para establecer un marco de trabajo conjunto en esta dirección. Según ellos, *“la calidad de la educación superior e investigación es y debería ser un importante determinante del atractivo y competitividad internacionales de Europa’*. El Comunicado de Berlín en 2003 refuerza la intención de los ministros para apoyar medidas de aseguramientos a través de la creación de herramientas de control de calidad en la educación superior, como un elemento indispensable para la certificación ele. Según la declaración de los ministros,

Teniendo en cuenta que la calidad es esencial para el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, los ministros se comprometen a apoyar medidas aseguramiento de la calidad a nivel institucional, nacional y europeo es indispensable para desarrollar metodologías y criterios comunes para la certificación (Comunicado de Berlín en 2003).

En este comunicado se sugiere una acción apoyada en una definición de las responsabilidades de cada institución involucrada, en las siguientes líneas de actuación:

- ✓ *Evaluación de los programas o instituciones, incluyendo la evaluación interna y externa, la participación de los estudiantes y la publicación de los resultados;*
- ✓ *Un sistema de procedimientos de acreditación, certificación o comparable;*
- ✓ *Participación internacional, cooperación y trabajo en red.*

Se establece, entonces, la necesidad de desarrollar un conjunto de normas, procedimientos y directrices con el fin de obtener un control y formas adecuadas de evaluación y revisión para garantizar la calidad y acreditación de la educación. Para esa tarea se hicieron cargo un grupo de cuatro instituciones compuestas por: ENQA (Red Europea para al Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior), la Agencia Europea de Universidades (EUA), la Unión Nacional de Estudiantes de Europa (ESIB) y la Asociación Europea de Instituciones de Enseñanza Superior (EURASHE). Este grupo desarrolla un trabajo conjunto, mediante el cual, se hicieron conocidas como el grupo E4 Como resultado del trabajo, fue presentado en mayo de 2005 en el encuentro de Bergen un informe sobre *"Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio*

Europeo de Educación Superior” dirigido a los Ministros europeos de Educación. El informe resalta que “*el objetivo no es homogeneizar los sistemas de Educación Superior sino aumentar su compatibilidad y comparabilidad, respetando su diversidad*”. Es compuesto de cuatro capítulos. Tras el capítulo de introducción sobre el contexto, objetivos y principios, se incluyen otros capítulos sobre criterios y directrices para la garantía de calidad, sobre un sistema de revisión por pares para las agencias de garantía de calidad y sobre las perspectivas y retos futuros¹⁴⁴.

- ✓ *Los resultados y recomendaciones principales del proyecto son:*
- ✓ *Deberán existir criterios europeos para la garantía de calidad interna y externa y para las agencias externas de garantía de calidad.*
- ✓ *Las agencias europeas de garantía de calidad deberán someterse a una revisión cíclica en el plazo de cinco años.*
- ✓ *La subsidiariedad tendrá un papel fundamental, llevándose a cabo revisiones a nivel nacional en la medida de lo posible.*
- ✓ *Se creará un Registro Europeo de agencias de garantía de calidad.*
- ✓ *Un Comité del Registro Europeo actuará como responsable de la inclusión de las agencias en el registro.*
- ✓ *Se establecerá un Foro Consultivo Europeo para la Garantía de Calidad en la Educación Superior (Informe ENQA – 2005).*

El informe anticipa los resultados con la aplicación de los “*Criterios e Directrices*”. De acuerdo con el informe, “*cuando se pongan en práctica las recomendaciones se obtendrá los siguientes resultados*”:

- ✓ *Mejorará la coherencia de la garantía de calidad en todo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mediante la utilización de criterios y directrices acordadas conjuntamente.*
- ✓ *Las instituciones de educación superior y las agencias de garantía de calidad en toda el EEES podrán utilizar elementos comunes de referencia para la garantía de calidad.*
- ✓ *El Registro facilitará la identificación de agencias profesionales y con credibilidad.*
- ✓ *Se fortalecerán los procedimientos para el reconocimiento de las titulaciones.*
- ✓ *Aumentará la credibilidad del trabajo de las agencias de garantía de calidad (Informe ENQA – 2005).*

El Informe también incluye una “*lista resumida de los criterios europeos para garantía de calidad*” desarrollados para que sean utilizadas por las instituciones

¹⁴⁴ ENQA (European Association for Quality Assurance) Informe de sobre Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, 2005.

de educación superior y las agencias de garantía de calidad que trabajan en el EEES y cubren áreas clave relacionadas con la calidad y los criterios. El propósito de estos criterios y directrices es proporcionar una fuente de apoyo y referencias para guiar, como una opción, las instituciones de educación superior y las agencias que operan en el aseguramiento de la calidad.

De hecho, según el comunicado de Londres en 2007, Los Criterios y Directrices para la Certificación de la Calidad en el EEES, *“han constituido un poderoso elemento dinamizador del cambio en el campo de la garantía de la calidad”*. Añade que, *“todos los países han comenzado a ponerlos en práctica y algunos han realizado progresos considerables”*. Además, destaca la labor del Grupo E4, en la organización del primer foro para la mejora de la certificación de calidad y alienta a las organizaciones a seguir organizando estos foros.

El primer Foro Europeo de Certificación de la Calidad, organizado conjuntamente por EUA, ENQA, EURASHE y ESIB (el Grupo E4) en 2006, proporcionó la oportunidad para tratar las mejoras europeas en certificación de la calidad. Animamos a estas cuatro organizaciones para que continúen con la organización de estos Foros con periodicidad anual, con el fin de ayudar a compartir las buenas prácticas y contribuir a la mejora continua de la calidad en el EEES (Comunicado de Londres, 2007).

Además de las conferencias, simposios y talleres, fueron organizados seis foros para el aseguramiento de la calidad en la educación superior. El primer fue organizado por el Consejo de la educación superior y se celebró en setiembre de 2006, su sede en Estrasburgo, Francia. Los demás foros han sido organizados por el grupo E4. El Foro organizado por el Consejo de la Educación Superior, exploró el papel de las autoridades públicas y las instituciones de educación superior para establecer la legitimidad. Además de establecer el triángulo de responsabilidad pública, la gobiernaza y la garantía de calidad, también examinó la función del Comité Directivo de educación superior e investigación (CDESR) como un foro de política paneuropea para abordar cuestiones de principio relativas a la garantía de calidad. Centró las discusiones en las funciones y responsabilidades de las autoridades públicas y las instituciones de educación superior en aseguramiento de la calidad y, también, examinó los elementos de importancia para la legitimidad y la aceptación de métodos de control de calidad y resultados.

El primer foro europeo de garantía de calidad fue organizado por el grupo E4 (ENQA, ESIB, EUA, EURASHE) y fue realizado en noviembre de 2006 en Munich en la Technische Universität München. Su discusión se centra en la *“incorporación de cultura de calidad en la educación superior”*. En noviembre de 2007, el E4 realiza el segundo Foro Europeo de garantía de calidad en la Universidad La Sapienza, Roma, Italia. El foco del foro fue la *“implementación y uso de aseguramiento de la calidad: estrategia y práctica”*. Exploró los progresos hasta la fecha en la aplicación de las normas y directrices en instituciones de

educación superior y las agencias de garantía de calidad destinadas a desarrollar una comprensión común de maneras de seguir desarrollando una dimensión europea para la garantía de calidad. En el año siguiente, en noviembre de 2008 en Budapest, Hungría, se realiza el Tercer Foro. De esa vez exploró “*as tendencias europeas e internacionales en el aseguramiento de la calidad*”. El Foro proporcionó una plataforma de debate e intercambio de experiencias entre los principales interesados en el aseguramiento de la calidad. En concreto, para los responsables de control de calidad en sus instituciones de origen. El Cuarto Foro abordó la “*creatividad y diversidad: retos para el aseguramiento de la calidad más allá de 2010*”, El foro fue organizado por la escuela de negocios de Copenhague (Dinamarca) en noviembre de 2009. Por último, el quinto Foro Europeo de garantía de calidad, organizado por el grupo E4, se realizó en Lyon, Francia, en noviembre de 2010, bajo el título “*construyendo puentes: hacer sentido de QA en contextos europeos, nacionales e institucionales*”. Este Foro reunió alrededor de 450 interesados de educación superior (de unos 50 países) para discutir los últimos acontecimientos y tendencias en el aseguramiento de la calidad. Durante tres días de debate se examinaron la relación y la interacción entre las decisiones políticas y realidades de nivel de Agencia. Los participantes hicieron un balance de los progresos realizados en los procesos de aseguramiento de calidad tanto externos como internos en los últimos años. Además, concluyeron que se han realizado muchos progresos en el desarrollo los procesos, así como una creación de una visión compartida entre las partes interesadas sobre los principios para la garantía de calidad. Sin embargo, los participantes subrayaron que los procesos de aseguramiento de la calidad deben continuar como una herramienta y no convertirse en el objetivo en sí mismo¹⁴⁵.

En el año 2009 la discusión sobre las normas y directrices ya se encontraban bastantes avanzadas y, en ese mismo año, ocurre el encuentro de Lovenia. En su comunicado presenta este avance con “*logros y consolidación*”, adoptando sus resultados como: “*Normas y Directrices Europeas para la calidad de la educación*” (ESG), e celebra la creación de un “*Registro Europeo de Agencias de Calidad*” y el establecimiento de “*Marcos Nacionales de Cualificación*” ligados al marco global del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, sugiere al grupo E4 que continúe su cooperación en el desarrollo de la dimensión europea de la garantía de calidad y, en particular, que garantice que el “*Registro Europeo de Garantía de Calidad*” sea evaluado externamente, teniendo en cuenta las opiniones de los interesados. Sostiene que la educación en el EEES ha de regirse por las directrices establecidas en que estas, este en consonancia con las directrices de la UNESCO¹⁴⁶.

¹⁴⁵ Para más detalles ver <http://www.enqa.eu/>

¹⁴⁶ UNESCO - Directrices en materia de calidad de La educación superior a través de las fronteras. Paris, 2006 - Las Directrices tienen por objeto proponer instrumentos y una síntesis de las prácticas idóneas a fin de ayudar a los Estados Miembros a evaluar la calidad y pertinencia de la educación superior transfronteriza y proteger a los estudiantes y demás partes interesadas contra una educación superior de mala calidad.

La educación internacional ha de regirse por las Normas y Directrices Europeas de garantía de calidad según corresponda en el Espacio Europeo de Educación Superior y estar en consonancia las Directrices de Calidad de la UNESCO / OCDE en materia de Educación Superior Transfronteriza (Comunicado de Lovenia, 2009).

Aunque no se haga mención a la UNESCO, en los informes de Bolonia respecto a la calidad hasta 2009, ella ha estado trabajando en materia de directrices y de calidad desde 2003. Se inicia a través de una resolución aprobada en la Conferencia General de París¹⁴⁷. En las Actas de la Conferencia hace hincapié en la promoción de pautas de calidad con la asignación de un apartado para el tema, denominado: *Educación superior y mundialización: promover la calidad y el acceso a la sociedad del conocimiento con miras al desarrollo sostenible*. Inicia ese apartado recordando el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que hace hincapié en el derecho de acceso a la educación superior en función de los méritos. Luego insta a los Estados miembros para crear marcos legales que faciliten la participación activa en la sociedad del conocimiento para reducir las discrepancias entre los países desarrollados y países en desarrollo a través de la promoción del acceso equitativo a la educación superior y garantía de equidad a través de criterios de transparencia y aplicación de las metodologías proveedores nacionales y transnacionales. Entre este y otros factores sugiere:

- ✓ *elaborar prácticas y principios en materia de suministro internacional de servicios educativos, a partir de la competencia de la UNESCO y otros organismos internacionales, en estrecha cooperación con entidades que aseguren la calidad y con proveedores de educación;*
- ✓ *promover la elaboración de instrumentos de información para los estudiantes en relación con el acceso, la convalidación de títulos y la garantía de calidad en la educación superior;*
- ✓ *preparar un plan para crear redes regionales y mundiales de información sobre la garantía de calidad y la convalidación entre autoridades nacionales encargadas de la educación y organismos que se ocupan de la garantía de calidad con miras a facilitar información pertinente, en particular (UNESCO 2003- Actas de la conferencia).*

Dando paso a esta resolución, la UNESCO en 2006, junto con la organización Desarrollo y Cooperación Económicas (OCDE) aprobaron las Directrices en Materia de Calidad de la Educación Superior a través de las Fronteras. En pocas palabras, las directrices se dividen en dos apartados. Una sección de introducción, destacando “la finalidad y fundamentos de las directrices, así como el alcance previsto por ellos. El segundo fue destinado a la distribución de las recomendaciones al público objetivo. Su objetivo principal es proponer

¹⁴⁷ La Conferencia General de París fue realizada el 29 de septiembre hasta 17 de octubre de 2003.

herramientas y mejores prácticas con el fin de ayudar a los Estados miembros para evaluar la calidad y pertinencia de la educación superior transfronteriza. Según el documento, se dirige a (*autoridades nacionales; instituciones y proveedores de educación superior, incluidos el profesorado; asociaciones estudiantiles; organismos de garantía de calidad y convalidación de diplomas; organismos de reconocimiento académico y organismos profesionales*). Cada uno de estos segmentos se le asignó un apartado especial, de acuerdo con la distribución de responsabilidades. El texto también informa la posibilidad de prestar asesoramiento a los Estados miembros sobre la aplicación de las directrices.

Como se puede percibir, es evidente que hay una fuerte influencia de la UNESCO en el establecimiento de los estándares de calidad en el proceso de Bolonia. La referencia a la UNESCO, en la declaración de Lovénia con respecto a la calidad, significa que, de allí en adelante, aprovecharía todo el avance ya adquirido en ese campo. Por lo tanto, es interesante conocer el concepto de calidad en la concepción de la UNESCO.

La definición de calidad en la educación superior, la cual da soporte a la UNESCO, se basa en un concepto multidimensional, es decir, de varios niveles, que se relacionan a los elementos contextuales de modelo educativo. De acuerdo con este concepto, la calidad puede tener diferentes significados, dependiendo de cuatro elementos específicos, los cuales son:

1. *la comprensión de los diversos intereses de distintos grupos comprometidos o actores en la educación superior;*
2. *sus referencias: Insumos, procesos, productos, misiones, objetivos, etc.;*
3. *los atributos o características del mundo académico que se considera necesario evaluar; y*
4. *el período histórico en el desarrollo de la educación superior*¹⁴⁸

A pesar de la relatividad del concepto, de acuerdo con Harvey y Green (1993), es posible proponer criterios que pueden facilitar su medición y evaluación. Estos autores definen cinco dimensiones para estos criterios:

1. *Calidad como fenómeno excepcional (Prestigio/Excelencia). En este enfoque, la calidad se define como algo especial. Es la visión tradicional, en que la calidad se refiere a algo distintivo y elitista, y en términos educacionales, vinculada a nociones de excelencia, de „alta calidad“, inalcanzable para la mayoría*

¹⁴⁸ PROYECTO ALFA. Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Nro. DCI-ALA/2008/42.

2. *Calidad como perfección o cero errores. Entiende la calidad como consistencia y se enmarca en dos premisas básicas. La primera implica "cero defectos" y la segunda "hacer las cosas bien a la primera"*
3. *Calidad como ajuste a los propósitos. En educación el ajuste a los propósitos se basa en la capacidad de una institución para cumplir con su misión o de un programa para alcanzar sus objetivos*
4. *Calidad como relación valor-costos (valor por dinero). En esta concepción, la calidad depende del retorno de la inversión. Si el mismo resultado puede obtenerse a un menor costo, o la misma cantidad de dinero puede producir un mejor resultado, el „cliente“ obtiene un producto o servicio de mejor calidad. La tendencia creciente de los gobiernos de exigir que la educación superior rinda cuentas de los recursos recibidos refleja este enfoque; los costos elevados de la educación superior también ponen este enfoque en el centro de la preocupación de estudiantes y sus familias.*
5. *Calidad como transformación (cambio cualitativo). En esta definición, la calidad se centra en el cambio que debe producirse a través del proceso educativo: la transformación se refiere al mejoramiento y empoderamiento de los estudiantes y al desarrollo de nuevo conocimiento.*

Nos comenta Beisiegel (2006) que desde hace cincuenta años el debate sobre la calidad en la educación ya no es una cuestión reservada a los especialistas y profesionales. Se convirtió, desde entonces, en un tema público e objeto de atención por parte de diversos segmentos de la sociedad, con notable presencia en los medios de comunicación de masa. Así que los distintos agentes interesados en el tema de la calidad en educación hacen interpretaciones de acuerdo a sus intereses.

El término "*educación de calidad*", en el marco de los sistemas educativos superiores, permite una variedad de interpretaciones según la concepción que se tiene acerca de lo que estos sistemas deben proporcionar a la sociedad. De acuerdo con Davok (2007) una educación de calidad puede significar tanto la que permite el dominio eficaz de los contenidos previstos en los planes de estudios como la que permite la adquisición de una cultura científica o literaria, o una que permite la máxima capacidad técnica al servicio del sistema productivo o, incluso, la que proporciona la formación del espíritu crítico fortaleciendo el compromiso de transformar la realidad social. Así que cuando se hace referencia a una educación superior de calidad, también se debe hacer referencia al perfil de egresados al que se aspira y con qué finalidad se está formando ese perfil.

En el caso del Proceso de Bolonia, Podemos ver que no hubo un debate muy intenso sobre la calidad teniendo en cuenta los elementos sociológicos y hasta filosóficos que rodean ese tema. El proceso se centra más en cuestiones técnicas, como puede verse en los argumentos que se centraron en la "sociedad del conocimiento". Sin embargo, el tema confiere elementos, más que suficientes, para un prolongado debate sobre el establecimiento de los

mecanismos que garanticen la calidad de la educación, en sus aspectos más humanitarios, una vez definido el tipo de formación en la universidad y sobre todo con qué finalidad.

De la misma manera que la Universidad forma perfiles para los diversos sectores de la sociedad, deberá, en la concepción de González López (2004),

Atender a la demanda interpuesta por la evolución del mercado laboral. De manera continúa aumentando las exigencias de cualificación profesional, así como la evolución de las tecnologías aplicadas a las diferentes ocupaciones, del mismo modo que se exige personal con iniciativa y capaces de tomar decisiones y resolver problemas (Gonzales Lopez, 2004, p 25).

Ese autor va más allá con la afirmación de que la “*Universidad ha de dotar al sistema de mercado de egresados cualificados*”. Esta afirmación está en consonancia con los argumentos más frecuentes en el Proceso de Bolonia, que defienden la necesidad de transformar la universidad para tener condiciones de satisfacer las demandas de desarrollo tecnológico actual. Sin embargo, poco se discute sobre la transformación del individuo, para que tenga condiciones cognitivas para comprender su condición en este nuevo contexto social e, de esa manera, decidí el tipo de formación más adecuado para sus aspiraciones personales.

En el contexto español, la Ley Orgánica de Universidades (LOU) 4/2007, sugiere la necesidad de establecer criterios comunes para facilitar la evaluación de la garantía de calidad, certificación y acreditación de enseñanzas conducentes a la obtención de los diplomas válidos en todo territorio nacional. O Real Decreto 1393/2007, de conformidad con el artículo 27 de la Ley 4/2007, establece un nuevo marco normativo para la gestión, verificación y certificación de las enseñanzas universitarias oficiales. El preámbulo del Real Decreto 1393/2007 sí muestra la importancia de los sistemas de garantía de calidad en el nuevo contexto de la educación superior.

Es en este contexto que se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA, que establecen nuevos mecanismos para el fomento de la excelencia.

1. Se autoriza la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, de acuerdo con las previsiones de la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos, a la que corresponden las funciones que le atribuye la presente Ley y la de elevar informes al ministerio competente en materia de universidades y al Consejo de Universidades sobre el desarrollo de los procesos de evaluación, certificación y

acreditación en España, a cuyos efectos podrá solicitar y prestar colaboración a los órganos de evaluación que, en su caso, existan en las Comunidades Autónomas.

2. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación desarrollará su actividad de acuerdo con los principios de competencia técnica y científica, legalidad y seguridad jurídica, independencia y transparencia, atendiendo a los criterios de actuación usuales de estas instituciones en el ámbito internacional (Art. 32, LOU, 6/2001).

La ANECA nació con la misión de coordinar las políticas de gestión de la calidad en las universidades españolas, con el objetivo de mejorar su posicionamiento y proyección, tanto a nivel nacional como internacional. En consecuencia, desarrolla dos programas principales: “Programas de evaluación de enseñanzas e instituciones y el Programas de evaluación del profesorado”. Tiene una personalidad jurídica de fundación y está presidido por el ministro responsable de la educación superior, con la participación de otras autoridades. Su creación se dio el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el propósito de cubrir las funciones a continuación.

- ✓ *Potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades.*
- ✓ *Contribuir a la medición del rendimiento de la educación superior, conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes.*
- ✓ *Proporcionar a las administraciones públicas información adecuada para la toma de decisiones.*
- ✓ *Informar a la sociedad sobre el cumplimiento de objetivos en las actividades de las universidades.*¹⁴⁹

Por lo tanto, sus actividades se han integrado en un conjunto que incluye todos los procesos de evaluación de la universidad, desde la acreditación de titulaciones, su seguimiento y evaluación, la evaluación de instituciones y la del profesorado. Sobre este último aspecto, la ANECA ha diseñado modelos para la evaluación de los maestros, por ejemplo, el programa “DOCENTIA”, que realiza directamente la evaluación para la contratación del profesorado (profesores ayudantes, ayudantes doctores, contratados doctores, etc.), para la acreditación de funcionarios como profesores titulares y catedráticos, y por demanda de diversas instancias. Con ese programa, la acreditación docente ganó más transparencia y profesionalidad en el proceso de contratación del profesorado y funcionarios. Una novedad es la incorporación progresiva de criterios que reflejan la tendencia marcada en el EEES, es decir, las tareas relacionadas principalmente con la innovación docente y la coordinación de los profesores (ANECA, 2013).

¹⁴⁹ (www.aneca.es)

El Programa DOCENTIA toma como referencia igualmente las recomendaciones para la Garantía de Calidad en las instituciones de Educación Superior elaboradas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en su documento: “*Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*”¹⁵⁰. Entre dichos criterios y directrices destaca el 1.4., *Garantía de Calidad del Personal Docente*, que establece que las instituciones deben dotarse de medios para garantizar que su personal docente este cualificado y competente para la docencia.¹⁵¹

El catedrático de la Universidad de Compostela, José Carlos Bermejo Barrera, es un duro crítico acerca de la dirección que adoptó la universidad española y tiene un pensamiento diferente acerca de la ANECA. En su último libro, “*La maquinación y el privilegio*”, publicado en 2011, demuestra su inquietud respecto a la situación de las universidades. Según ello uno de los principales problemas por lo que pasa la Universidad española situase en la ANECA. Para él, esta institución debe ser “*abolida*”. Para apoyar su punto de vista, llevar a cabo una evaluación de la institución a través de su trayectoria histórica, con la intención, dijo, de mostrar “*su verdadera función*”. Para él, se trata de un organismo regulador, cuyas funciones se presentan en tres líneas:

1. *Introducir la ideología del libre mercado. Las características de esta ideología estarían basadas en el uso constante de las metáforas de la empresa y el mercado, con la intención de reducir la educación al ejercicio de competencias y habilidades necesarias para ejercer un empleo. El autor considera esta visión como tremendamente pobre y simplificada del conocimiento que los estudiantes deben aprender en las clases. En ella se confunde deseo y realidad, ya que se compara el funcionamiento de la estructura social con la de empresa.*

2. *Dominar las universidades mediante el control de calidad. Se crearon todo un conjunto de nuevos procedimientos, normativas y textos que buscan vigilar a toda costa la enseñanza. Los sexenios y los proyectos de investigación pasaron a ser vigilados por comisiones de evaluadores. Para Bermejo esto ha significado la aparición de una casta oligárquica de burócratas cuya función es calificar a los demás profesores, de manera que se desarrollan sinergias de poder donde la afinidad política juega un papel crucial. En estas comisiones, la neutralidad brilla por su ausencia y cada grupo evalúa según sus influencias y conveniencias.*

3. *Cambiar el criterio de nombramiento del profesorado. Con la Ley de Reforma Universitaria, llevada a cabo por José Antonio Maravall durante el gobierno de Felipe González, se buscó descentralizar las oposiciones con el objetivo de dismantelar el viejo sistema franquista. La estrategia consistió en traspasar cada vez más competencias a las recién creadas comunidades autónomas y a las mismas universidades. Durante la legislatura del PP, no podía dismantelarse esta estructura sin esperar una reacción negativa de los gobiernos autonómicos, por lo que se prefirió usar la ANECA como mediadora. De esa forma, un profesor está sometido a un doble proceso de selección, en el que debe acreditar que*

¹⁵⁰ <http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP.pdf>

¹⁵¹ <http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA>

sigue los criterios que le exigen tanto las autoridades locales, como los que impone esta nueva institución (Barrera, 2011).

Todo esto, según Barrera, trae consecuencias perjudiciales, que critica agudamente. Para empezar, provoca contradicciones entre lo social, político e institucional en cada territorio, causado por "postulados requerida por la agencia de evaluación. Esto crea un conflicto entre las leyes específicas de cada universidad y las leyes emitidas por el gobierno central se genera estableciendo una situación confusa en la que las leyes están en conflicto y sin jerarquía, amentando significativamente la burocracia necesaria para poner en práctica las políticas y, además, mantenerlos. Según el autor, la vida universitaria se encuentra inmersa en un "*mundo polinormativo*", descoordinada, disfuncional y que tiende al caos, en sus palabras, viniendo al delirio. En su libro presenta varios casos en los que expone esta situación de falta de estandarización o conflicto de Legislación. En un archivo adjunto que viene con el libro, detalla algunos casos en este sentido, ocurrido en la Universidad de Santiago de Compostela.

Además de la ANECA, cabe destacar el papel de Red Española de Agencia de Calidad Universitaria (REACU), de la que forman parte las agencias autonómicas de calidad, además de la ANECA. La Red esta composta por las siguientes Agencias:

- ✓ *ACAP - Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid*
- ✓ *ACCUEE - Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa*
- ✓ *ACPUA - Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón*
- ✓ *ACSUCYL - Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León*
- ✓ *ACSUG - Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia*
- ✓ *AGAE -Agencia Andaluza del Conocimiento*
- ✓ *ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*
- ✓ *AQU - Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña*
- ✓ *AQUIB- Agencia de Calidad Universitaria de las Islas Baleares*
- ✓ *AVAP - Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva*
- ✓ *UNIBASQ - Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco*

La Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU), ha elaborado un documento con el propósito de identificar las líneas de acción definidas por la evaluación de los organismos que forma la REACU para

programar acciones que contempla el Real Decreto 1393/2007, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. La idea principal del documento sería la creación de una herramienta de trabajo que facilita la toma de decisiones y asegura el cumplimiento de la norma establecida para el seguimiento de las titulaciones. Además de esto incluyen en sus propósitos:

- ✓ *Promover y desarrollar la cooperación y el intercambio de experiencias e información, especialmente de metodologías y buenas prácticas.*
- ✓ *Colaborar en el fomento de la garantía de la calidad.*
- ✓ *Actuar como un foro en el cual se propongan y se desarrollen estándares, procedimientos y orientaciones para la garantía de la calidad.*
- ✓ *Promover el desarrollo y la implantación de sistemas de garantía de la calidad y acreditación de las agencias.*

Individualmente, cada universidad tiene su propio programa de calidad institucional que puede ser entendido como la capacidad de satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes, cumpliendo con los requisitos de los diferentes grupos que se relacionan con la universidad. La gran mayoría de las universidades españolas, según Pasamar (2014) los requisitos en gran medida son los dictados por la ANECA. Para ella,

Las universidades públicas españolas están más centradas en cumplir objetivos inmediatos fijados por la Agencia Nacional de Certificación Académica que en incrementar sus niveles de calidad docente e investigadora a medio y largo plazo. Si centramos el debate en el profesorado, no es difícil encontrar académicos más preocupados en publicar en determinadas revistas que, en la calidad real de su investigación, y mucho menos de la docencia. (Pasamar 2014, pg. 239/240)

En España hay cuatro factores que determinan la calidad de una universidad, y que a su vez están estrechamente vinculados, son los maestros, las bibliotecas, la productividad y la antigüedad de la institución. Sin embargo, uno de los principales factores que pueden afectar la calidad de la universidad es la "masificación del alumnado". Respecto de eso, Un importante estudio fue realizado por la Universidad de Barcelona y la Universidad de Georgetown (Washington DC), llama "la excelencia: calidad de las universidades españolas"¹⁵². Esta es la primera investigación sociológica sobre la calidad y la excelencia de las universidades españolas. La investigación trabajó con indicadores que se clasifican en seis factores: desarrollo, estructura organizacional, recursos humanos y materiales, de modernización y de investigación de doctorado y en última instancia, de la productividad del sistema. Todos los indicadores se miden en proporción con el tamaño de las

¹⁵² Jesus M. de Miguel, Jordi Casi, y Elizabeth Vaquera. Excelencia de las Universidades españolas. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, 2001.

universidades. Los datos recogidos se obtienen de organismos oficiales, en especial el Instituto Nacional de Estadística - INE y el Ministerio de Educación y Ciencia - MEC.

7: La adaptación de la universidad de Valladolid al EEES. Estudio de Caso.

El sexto capítulo desarrolla una complementación de nuestra investigación y trata a respecto a la adaptación de la Universidad de Valladolid al EEES. Con este estudio se pretende mostrar un caso específico de adaptación través de los procedimientos adoptados, basados en los preceptos del Proceso de Bolonia. El método específico adoptado para esta investigación fue el Estudio de Caso.

En este capítulo se tratan los siguientes temas:

- 7.1. Las Instituciones de enseñanza superior como organizaciones
- 7.2. La dimensión organizativa de la Universidad Española.
- 7.3. La dimensión organizativa del sistema público universitario de Castilla y León
 - 7.3.1. La estructura organizativa de la universidad de Valladolid.
- 7.4. Cronología del proceso
- 7.5. Los proyectos piloto
- 7.6. La Adaptación al EEES según las opiniones de los involucrados.
 - 7.6.1. Introducción a los discursos
 - 7.6.2. Recursos empleados
 - 7.6.2.1. Recursos económicos y materiales
 - 7.6.2.2. Recursos Humanos
 - 7.6.3. Procesos, organizaciones burocráticas y sistémicas
 - 7.6.3.1. Procesos Clave: diseño de los grados y reparto por áreas
 - 7.6.3.2. Introducción de innovaciones docentes
 - 7.6.3. Apoyos 326
 - 7.6.3.1. Formación del profesorado
 - 7.6.3.2. Sistemas informáticos
 - 7.6.3.3. Personal de Administración y Servicios
- 7.7. Percepción de los cambios por los actores
 - 7.7.1. Modelo de universidad pública
 - 7.7.1.1. Modelo ideal en la concepción de los entrevistados.
 - 7.7.1.2. Percepción de la utilidad por los actores
 - 7.7.2. Resumem de lós discursos

7.1. Las instituciones de enseñanza superior como organizaciones

Si puede percibir en los últimos tiempos, que hay un ascenso en el enfoque de este tema por su importancia en la sociedad del conocimiento. En ese contexto, la universidad juega un papel importante y conviértiese en un interesante objeto de estudio. Su investigación nos es tarea muy sencilla debido a la multiplicidad de los elementos envueltos en su existencia, es decir, una complejidad estructural y pluralidad de procesos en un clima organizacional extremadamente heterogéneo y de diferentes propósitos. Por esta razón, algunos autores como Baldrige et al (1982), la definen como una organización compleja, la cual ha pasado de una condición de Institución para una condición organizativa.

Es cierto que las universidades han experimentado un cambio constante, ya mencionado anteriormente, y que en la actualidad las contingencias cobran una nueva adaptación de su perfil para atender a las demandas de su entorno. Este hecho provoca una constante búsqueda de respuestas a los procesos de interacción y adaptación entre las organizaciones universitarias y el entorno. Eso ha inspirado a los investigadores para una serie de estudios, enfocando a la universidad como una institución organizativa sensible a su entorno y, por lo tanto, sujeto a los ajustes para su supervivencia y el mantenimiento.

El enfoque de la universidad, en especial la Universidad pública, desde el punto de vista socio-organizativo, implica una apreciación más profunda desde una perspectiva teórica y conceptual, pues tratase de una institución social, la que, a lo largo de su historia fue visto como una institución generadora, detentora y difusora del conocimiento científico, ocupando un lugar destacado en el contexto del desarrollo socio-económico de la sociedad. De todos modos, hay que destacar sobre las inexactitudes que pueden generar un análisis de la universidad con enfoque organizativo, basado en las teorías tradicionales de gestión, porque, como afirma Mayntz (1987:62-63)

Los problemas que derivan de esta concepción (la organización como sistema social dirigido a un objetivo) fundamental son válidos sin distinción para todas las organizaciones porque todas las organizaciones se caracterizan por rasgos instintivos que están en relación recíproca e influyen unos sobre otros, y a todas las organizaciones son comunes los problemas de la realización del objetivo, de la acción recíproca con el medio circundante, de la auto preservación y de la integración (Mayntz 1987:62-63).

Sin embargo, estas teorías no se pueden aplicar de manera indiscriminada a las organizaciones académicas sin considerar cuidadosamente las características específicas de estas organizaciones ya que, en lugar de procesar los materiales inertes, lo cual es típico de las organizaciones empresariales, las universidades funcionan, de acuerdo con Baldrige et al (1978:21) en consonancia con la formación de personalidad humana. Esta característica lleva a un análisis diferenciado de las organizaciones educativas, porque las analogías que se hacen con frecuencia, contribuyen poco a la elucidación de su verdadera misión.

Pese a la aparente especificidad de las organizaciones educativas, no es raro encontrar posiciones que tratan de incluirlas en una definición general de la organización, destacando precisamente las muchas similitudes entre la administración de la educación y de empresas en general. Un ejemplo es la posición adoptada por la UNESCO en este sentido:

Todas las organizaciones tienen, en muchos aspectos, funciones similares y las tareas administrativas relacionadas con algunos de los principios generales son comunes a ellos lo que permite utilizar las mismas técnicas que en estos casos (UNESCO 1988:14).

Como se observa, este punto de vista de la UNESCO no sólo reduce la comprensión de la especificidad de las organizaciones de enseñanza superior, sino también las incluye en la lista de las organizaciones empresariales clásicas, cuyo valor está determinado a partir de la eficiencia de sus funciones. En la misma línea de pensamiento, es decir, la defensa de las similitudes entre una organización académica y de organización empresarial, esta Motta (1986), lo cual no distingue las dos instituciones ya que, en sus palabras

La universidad moderna se caracteriza por la existencia de áreas en las que la práctica científica produce un conocimiento dotado de un valor de mercado de los activos. No sólo hay una demanda de tales "conocimientos", sino que también tienen un precio de mercado. Esto hace que sectores enteros de la universidad a organizarse como una empresa (Motta 1986:86).

Como se ha señalado, hay una cierta facilidad para insertar las instituciones educativas en el mundo de las organizaciones empresariales sin, por lo menos hacer una distinción entre la educación pública o privada. De hecho, varios conceptos, tales como el concepto de eficacia de la organización, al parecer, se

han implementado dentro de la institución pública. Así, es común encontrar análisis que intentan diagnosticar las dificultades que enfrentan las universidades públicas como consecuencia de defectos en la gestión. Como institución pública es generalmente más compleja que las instituciones privadas, debido a tener que responder a las expectativas más amplias de actuación que van más allá de la gestión económica, y luego se extiende a todas las actividades.

De todos modos, con las reservas ya mencionadas anteriormente, no se puede ignorar el conocimiento y la experiencia acumulados en el campo de la gestión empresarial, los cuales se pueden aplicar con los criterios establecidos, a las instituciones educativas. De hecho, muchos autores defienden la idea de que las instituciones educativas son "*empresas educativas*", al igual que la proposición de la Unesco. En esa perspectiva teórica están Katz y Kahn (1970:163), cuyos estudios de las organizaciones caracterizan a la universidad como una "*empresa dedicada a la investigación a gran escala*", basada tanto en la función docente, como la función de investigación. Estos mismos autores demostraron que el contraste entre las organizaciones que moldean objetos y las que "*moldan*" personas, no es absoluto y estaría sujeta a los mismos principios en el proceso de adaptación al entorno (Katz y Kahn, 1970:136).

El proceso de adaptación de una organización compleja, como la universidad requiere atención a una serie de factores que a menudo, por las numerosas interacciones existentes, tornase muy difícil de manejar. Hay muchos factores ambientales que generan impactos en las organizaciones Institucionales. Además de todas las fuerzas que comúnmente afectan a las demás organizaciones, las universidades, en especial, pasan por el proceso natural de expansión de la educación superior, debido a la creciente demanda y también la intervención reguladora del gobierno, tanto en su organización, como en su funcionamiento. Por lo tanto, la implementación de los cambios en las universidades está condicionado a su legitimación por parte de sus involucrados. Eso pone en relieve a su naturaleza institucional compleja a la hora de adaptarse.

Podemos interpretar la adaptación de la organización como un proceso de ajuste entre la organización y su entorno. Esta reciprocidad en la opinión de Lawrence (1981), asume que, tanto la organización como el medio ambiente que les rodea modificase. Por un lado, la organización se ajusta a en un intento de satisfacer las exigencias del entorno en el que se insertan, por otro lado, también el medio ambiente se ajusta por influencia de la organización. Esta misma opinión es adoptada por otros estudiosos, como Pettigrew (1987) y Mintzberg (1979), quienes consideran que la adaptación de la organización involucra no sólo a los distintos niveles de la organización, sino también el medio ambiente y está influenciada por ambas coaliciones internas y externas.

Debido a la versatilidad del proceso de adaptación, es necesario analizar los diferentes aspectos en los diversos campos del conocimiento. Aunque cada campo nos da una visión limitada del fenómeno, ellos son complementarios a

una perspectiva más general. Por ejemplo, para los economistas, el mercado, el nivel de los productos finales y los precios son los aspectos más importantes en el proceso de adaptación de la organización. En cuanto a los expertos en marketing y analistas políticos de los negocios, la mayor atención se dirige a los métodos por los cuales se observan las oportunidades que ofrece el entorno en el que se inserta la organización. Para los ingenieros industriales, la importancia radica en el diseño de nuevos productos o servicios. Los expertos en comportamiento organizacional hacen hincapié en la importancia del liderazgo, motivación en el trabajo, los sistemas de recompensa y la reducción de las barreras personales que dificultan el funcionamiento eficiente del sistema. Obviamente ninguna de estas visiones nos acerca a la comprensión del proceso global de adaptación de la organización de una Institución de Educación Superior. Hace necesario introducirse un poco más en la literatura especializada.

Una breve revisión de la literatura sobre la adaptación de la organización nos permite observar una gran variedad de teorías y modelos que intentan explicar la relación entre la organización y el medio ambiente y el proceso de adaptación. Comencemos por un breve viaje a través del tiempo, a partir de finales de los 50. Durante este período hubo una preocupación por la relación entre la organización y el medio en que se inserta, a través de la teoría estructuralista, que se desarrolla una preocupación por el análisis inter organizativo. Esto es evidente por el análisis de la "*sociedad de organizaciones*" y la importancia de analizar los fenómenos inter o externo de acuerdo a las relaciones de la organización con otras organizaciones estudiadas en el medio ambiente. A través de la teoría estructuralista si evidencia que existe una fuerte interdependencia entre la organización y su entorno, es decir, que cada organización interactúa con su ambiente externo y con otras organizaciones que comparten el mismo medio. Es también durante este período aparece la "Teoría General de los Sistemas", que aportó una enorme contribución al estudio y comprensión de las organizaciones como "sistemas abiertos", es decir, que las organizaciones están abiertas al medio ambiente y deben desarrollar una relación adecuada con esto si quieren sobrevivir. En ese sentido, según Morgan (1996) la conceptualización de las organizaciones como "sistemas abiertos", ha cambiado la visión que tenía el enfoque clásico, lo que sugiere que la organización debe desarrollar sus procesos teniendo en cuenta el medio en que se encuentra. A partir de ese momento las organizaciones comenzaron a ser comprendidas como organismos en permanente relación de interdependencia con el medio externo.

En realidad, fue en los años 60, que, si llevaron a cabo estudios más concretos para explicar la relación entre la organización y su entorno. En principio surge el enfoque de contingencias, que atribuye al ambiente la determinación de las características de la organización. Esta interpretación supone que, es en el medio ambiente que se puede encontrar la explicación causal de las características de las organizaciones. En esta línea de interpretación están autores como Chandler (1962) que muestra cómo la estructura de las empresas estudiadas se ha adaptado de forma continua y se

ajusta a la estrategia de mercado. También Burns y Stalker (1961) que examinaron la relación entre las prácticas administrativas y el ambiente externo de las organizaciones. Lawrence y Lorsch (1967) que presentan las características que deben tener las organizaciones para adaptarse mejor al medio ambiente, concluyendo que los problemas básicos residen en diferenciación y la integración de las organizaciones. Woodward (1965), a su vez ha tratado de demostrar que la tecnología es el factor determinante, de la cual originase la estructura y el sistema.

Podemos ver dos puntos de vista en la teoría organizacional sobre el proceso de adaptación estratégica de las organizaciones. La primera es la visión determinista que interpreta el medio ambiente como el principal factor determinante del éxito y la supervivencia de la organización y la retirada de la organización, la capacidad de elegir estrategias. En el otro extremo está la visión voluntarista, la cual atribuí a los actores de la organización la capacidad de elegir y crear las condiciones para el cambio. Para mediar en esta discusión, Child (1997), sostiene que tanto la organización, cuanto el medio ambiente ejerce una presión para el cambio, lo que lleva a la interpretación de estos conceptos como un continuo de interpretaciones más o menos voluntarista o deterministas. Cabe señalar que gran parte de la literatura sobre la teoría institucional desarrollado en la última década busca resaltar e carácter no determinista en este constructo.

Concordamos que la influencia en las organizaciones, se lleva a cabo por grupos o las normas sociales, tanto internos como externos, y las estrategias adoptadas por la organización en este sentido se puede entender como una consecuencia de patrones institucionalizados en el entorno de la organización. Estos patrones pueden ser influenciados, según Di Maggio, Powell (1991) por los mecanismos coercitivos, normativos o miméticos. Como se destacó Ogawa (1994), el comportamiento de los actores, individuales y colectivos resulta de la influencia de las instituciones tales como las normas sociales que terminan la formación de las teorías culturales, las ideologías dominantes y las necesidades sociales. Las presiones de la organización para cumplir con estas reglas y, eventualmente guiar su comportamiento, que tienden a ser consistentes con las fuerzas institucionales.

La preocupación por cumplir con las reglas y normas dictadas por el medio ambiente, produce una cierta uniformidad en las organizaciones. Según Zucker (1987). Esta tendencia a la similitud de forma y estructura en relación con el entorno institucional, se llama isomorfismo, que es en gran parte responsables de la homogeneidad estratégica de las organizaciones y puede producirse, de acuerdo con Di Maggio y Powell (1983), a partir de tres mecanismos: las fuerzas coercitivas del medio ambiente, tales como la influencia política; las regulaciones gubernamentales y las fuerzas culturales que terminan por imponer algunas organizaciones de uniformidad.

A pesar de su "*autonomía*", no podemos descartar que la universidad a lo largo de su historia haya sido influenciada por los mecanismos de control de la

sociedad, en sus diversos contextos. En el contexto actual, los elementos derivados de la economía tienen un fuerte poder de influir en las instituciones sociales, especialmente en áreas estratégicas para la sociedad del conocimiento, como es el caso de las universidades. En ese sentido, ellas se encuentran profundamente afectadas y responden de manera cada vez más directa a las necesidades de su entorno, especialmente en las áreas de producción, formación de recursos humanos y el diseño de las nuevas tecnologías para aumentar la productividad. Por esta razón, la Universidad también es parte de una lógica productiva racional, ya que ambos procesos de racionalización y la burocracia están presentes, fuera de toda duda.

Este cambio en el papel de la universidad, según el pensamiento de Alberto Tosi, (2007), afecta directamente a los valores individuales, ya que, según él,

La racionalización y la burocratización han modificado radicalmente las formas de educar. Y también cambió el estatus, el reconocimiento y el acceso a la propiedad de los individuos que se someten a la educación sistemática. Educación para la racionalización se ha convertido en crítico para el estado porque necesita una ley racional y la burocracia montada de una manera racional. (Alberto Tosi, 2007, p. 65).

Una vez introducidos los valores de la racionalización en la sociedad, a su vez, elige una educación de entrenamiento en lugar de una educación que valora la emancipación y el desarrollo del talento humano, sino más bien una preparación para la vida en una sociedad racionalizada. Weber aborda esta cuestión en "*Ensayos de Sociología*", cuando llama la atención sobre la creciente valoración de la especialización e de los títulos académico. Sobre esto nos dice:

El desarrollo de la carrera universitaria, escuelas de comercio y de la ingeniería, y el clamor universal para la creación de "certificados" educacionales en todos los campos, lleva a la formación de una camada privilegiada en las oficinas y reparticiones. Estos certificados de apoyo a las pretensiones de los titulares, inter-matrimonios con las familias notables (...) las pretensiones de admisión en los círculos que siguen los "códigos de honor", las pretensiones de indemnización "respetable" en lugar de la remuneración por el trabajo realizado, pretensiones progreso y pensiones garantizadas en la vejez, y, sobre todo, pretensiones de monopolizar posiciones sociales y económicamente ventajosas (Weber, 1922: 279).

Como se ha señalado, la modernización de la educación superior coincide con el proceso de desarrollo industrial. Este proceso requiere, de manera exponencial, la necesidad de mano de obra cualificada, fácil adaptación a las nuevas necesidades y, del mismo modo, la innovación tecnológica constante. Todo esto determina de manera imperativa, una nueva misión de las instituciones de educación superior y las transforma en una excelente fuente de beneficios para el sistema capitalista actual. Esta aura de racionalidad que "envuelve" la universidad, encanta a muchos de los involucrados con ella, también comete un error sobre el concepto de sociedad del conocimiento, lo que reduce el concepto a lo puramente tecnológico.

Pese todo que hemos dicho, una pregunta se hace necesaria, ¿qué tipo de universidad subyacente en la nueva restructuración de la educación superior en el marco del EEES?

De acuerdo con González, (2007), La Universidad debe ser entendida desde dos puntos de vista, es decir, del punto de vista organizativo y del punto de vista institucional. Desde un punto de vista organizativo, González cuestiona: ¿Como si puede mantener una institución educativa sin la "adecuada" burocracia, sin atender unas demandas sociales, sin estudio y sin reflexión personal? Para él, la universidad como Institución, debe seguir cumpliendo una función social y facilitar espacios personales y grupales para aprender e investigar. González sostiene que, en la sociedad actual, contrabalancean dos fuerzas: una "centrífugas" y tiende a la universidad conocimiento, las culturas y la globalización de los mercados y la libre circulación de capitales, servicios, personas y los bienes. La otra fuerza es "centrípetas", y define las diferencias, las identidades y el valor de pequeñas empresas privadas. Según el autor, estas fuerzas no son nuevas, pero hoy en día son más marcadas que en otras épocas históricas y llevar el peligro de que el extremismo reduccionista.

7.2. La dimensión organizativa de la Universidad Española.

Para comprender mejor la estructura organizativa de la Universidad española, es necesario abordar la evolución de la legislación en este sector. Para ello nos referimos a la Ley de Ordenación Universitaria - LOU de 1943, cuyo texto legal, expresa un férreo control por parte del gobierno, en este caso por el régimen franquista¹⁵³. Las actividades académicas principales fueron controladas según lo expresado en el art. 2: "*Para el cumplimiento de su misión serán funciones propias de la Universidad las siguientes, que ejercerá bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional*" (ART. 2 LOU, 1943). Esa Ley definió la estructura de la organización jerárquica de la nueva universidad a imagen de lo

¹⁵³ El franquismo fue un régimen político dictatorial que estuvo en vigor en España entre los años 1939 y 1976, bajo el poder del general Francisco Franco, que gobernó el país en ese período.

que es la ordenación del Estado, ya que lo que importaba era “*imponer el orden nuevo en toda su amplitud*”. Sin embargo, no es un funcionamiento nuevo, si no la reproducción de los modelos anteriores a la República, cuyo papel esencial sería el mantenimiento del orden social y la emulación del funcionamiento del poder político, sobre todo entre los jóvenes. En ese momento la universidad tenía una estructura jerárquica rígida, como se muestra el organigrama a continuación.

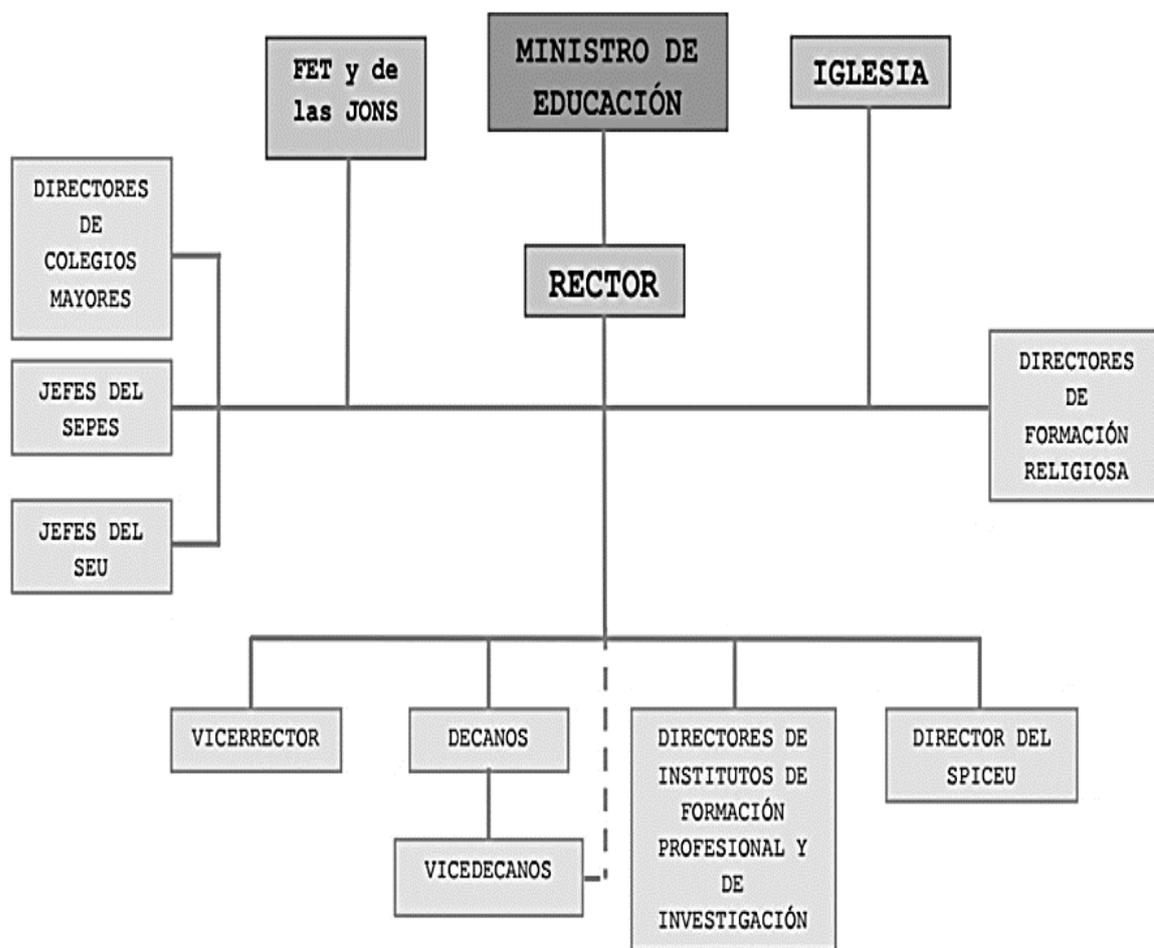


Figura 17. Estructura jerárquica de la universidad española propuesta por la LOU de 1943. Fuente: Ley Orgánica de Universidades – LOU de 29 de julio de 1943.

Como si puede observar en el organigrama, queda claro la dependencia del Ministerio de la Educación, lo cual, si encarga de nombrar el rector que, si

encarga de los demás nombramientos internos, mostrando así la centralidad del sistema y entrando en contradicción con la pretendida autonomía universitaria

Según Romano, (2002), esta ley impone una construcción ideológica totalitaria, a través de un modelo de universidad, católica, imperial y patriótico que abogaba por una alternativa al régimen republicano de edad. Esto sólo cambiará con la LGE de 1970, que provocó cambios importantes en el conjunto de la educación española, cuya apuesta fue por la modernización del sistema. Esta ley cambió completamente el sistema rígido de control, característico de la ley anterior, dando una cierta autonomía, es decir, su funcionamiento interior se relajó y permitió la formación de "claustrós" representativos y con un determinado poder. También se reconoció a la universidad la plena responsabilidad jurídica y patrimonio propios.

Las Universidades tendrán personalidad jurídica y patrimonio propio y gozarán de plena capacidad para realizar todo género de actos de gestión y disposición, sin más limitaciones que las establecidas por las Leyes (LGE 14/08/1970)

En cuanto a la definición del gobierno de la Universidad, la ley introduce la posibilidad de que el claustro presentase candidaturas de rectores al ministerio, para el designase el rector, lo cual nombraría a los directores de los departamentos, entre los catedráticos del departamento.

Otra contribución importante a la promoción del sistema universitario español, se produjo durante el período conocido como la "transición", caracterizado por profundas reformas, que culminó con la constitución de 1978. En ella, se garantiza el reconocimiento de la autonomía de la universidad, a través del artículo 27 que dice: "Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca". Esto fue considerado en el ámbito académico un acontecimiento importante, tanto para la educación superior española, cuanto para la democracia.

Desde entonces, el sistema español comprende tres tipos de universidades, con base legal en la Constitución, a saber: las universidades públicas, privadas y religiosas. Este último, constituye un caso especial que se basa en un acuerdo entre el Estado y la Santa Se.

Con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria - LRU de 1983, otros cambios se realizan en el sistema universitario. Entre los más significativos está el proceso de elección de su Gobierno y la apertura a la sociedad, estableciendo la elección de Rector, a través del claustro y su mandato, establecido por los estatutos de cada universidad.

Más tarde, en 2001 se hizo una reformulación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), que promovió algunos cambios en la gobernanza de las universidades. La nueva ley permitió enfrentar a los retos derivados de las

nuevas tecnologías que afectaran directamente a la forma de generación y transmisión de la información, también tenía que cumplir con los requisitos para la integración del sistema educativo español, al EEES. En cuanto al sistema de gobierno, este proyecto de ley sustituye a la Junta de Gobierno por dos nuevas formas: El Consejo de Gobierno y la Junta Consultiva. Siendo que el primer asumiendo funciones que implican la planificación de las actividades universitarias. La Junta Consultiva actuaría en el asesoramiento del rector y del consejo de gobierno. Cabe señalar que la ley pretendía que los rectores fuera elegido en un sufragio directo y universal.

Seis años más tarde, como consecuencia de algunas deficiencias de la LOU vigente, y por la necesidad de adaptarla a la nueva configuración de la educación, con respecto a los acuerdos en política de educación superior a nivel europeo, se aprobó la Ley Orgánica 4-2007 de 12 de abril, que promueve algunos cambios en la LOU de 2001. Su preámbulo presenta los argumentos para los cambios:

Desde la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, han pasado cinco años. En este período se han detectado algunas deficiencias en su funcionamiento que aconsejan su revisión. Además, otros elementos del entorno han cambiado e inducen también a realizar modificaciones. Entre estos hechos se encuentran los acuerdos en política de educación superior en Europa y el impulso que la Unión Europea pretende dar a la investigación en todos sus países miembros. Estas circunstancias aconsejan la corrección de las deficiencias detectadas y la incorporación de algunos elementos que mejoren la calidad de las universidades españolas (LEY ORGÁNICA 4-2007).

Esa ley promueve dos cambios importantes: Elimina la Junta Consultiva y faculta la elección del Rector por medio del Claustro o por vía directa, través de sufragio universal. En su Artículo 13 “Órganos de gobierno y representación de las Universidades públicas”, sugiere a las universidades el establecimiento de los siguientes órganos:

- ✓ *Colegiados: Consejo Social, Consejo de Gobierno, Claustro Universitario, Juntas de Escuela y Facultad y Consejo de Departamento.*
- ✓ *Unipersonales: Rector o Rectora, Vicerrectores o Vicerrectoras, Secretario o Secretaria general, Gerente, Decanos o Decanas de Facultades, Directores o Directoras de Escuelas, de Departamentos y de Institutos Universitarios de Investigación (LEY ORGÁNICA 4-2007).*

Respecto a la elección de los representantes de los distintos sectores de la comunidad universitaria, o sea, en el *Claustro Universitario, en las Juntas de Facultad o Escuela, y en los Consejos de Departamento*, la dispone que se realice mediante *sufragio universal, libre, igual, directo y secreto*, en cada uno de

ellos. Además, deberán establecer las normas electorales aplicables, considerando la presencia equilibra de mujeres y hombres en los órganos colegiales.

En la tabla a continuación se presenta un resumen de las principales reformas que se han dado en el marco de la normativa para el gobierno de las universidades.

Tabla 30. Normativa para el gobierno de las universidades españolas.

Ley	Regulación
Ley de 1943	✓ <i>Designación del rector por el Ministerio Estructura basada en facultades Fuerte control gubernamental.</i>
Ley de 1970	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Participación del Claustro en la terna para nombrar rector por parte del Ministerio</i> ✓ <i>Creación de los departamentos, sus directores son nombrados por el rector</i> ✓ <i>Elección de directores y decanos por parte del Ministerio.</i> ✓ <i>Toda universidad cuenta con un Patronato</i> ✓ <i>Nombramiento del gerente por parte del Ministerio.</i>
Constitución Española de 1978	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Reconocimiento de la libertad de enseñanza</i> ✓ <i>Reconocimiento de la autonomía de las universidades</i>
LRU de 1983	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Elección del rector a cargo del Claustro</i> ✓ <i>Creación del Consejo Social</i> ✓ <i>Los decanos y directores son elegidos</i> ✓ <i>El gerente es nombrado por el rector, oído el Consejo Social.</i>
LOU de 2001	✓ <i>La elección del rector es por elección directa y sufragio universal, con voto cualificado.</i>
Reforma de la LOU de 2007	✓ <i>Se mantienen dos vías de elección del rector: directa y por Claustro.</i>

Fuente: Elaboración propia

En la actualidad, el sistema universitario español está compuesto de 81 instituciones de enseñanza superior, de las cuales 50 son de naturaleza pública e 31 de naturaleza privada, incluida las de la iglesia. Su tipología¹⁵⁴, está organizada de la siguiente manera:

¹⁵⁴ Esa tipología está de acuerdo con el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), del Ministerios de la Educación, Cultura y Deportes.
<https://www.educacion.gob.es/ruct/consultauniversidades?actual=universidades>

1) Criterio de titularidades

- ✓ *Universidades Públicas: universidades cuya titularidad y financiación dependen del Estado.*
- ✓ *Universidades Privadas: aquellas cuya titularidad y financiación son de carácter privado.*
- ✓ *Universidades de la Iglesia: las universidades de la iglesia se constituye la Santa Sede.*
- ✓ *Criterio de Modalidad de enseñanza:*
- ✓ *Presenciales: Dotadas de espacio físicos donde se imparte docencia y realizan investigaciones de forma sistemática y permanente.*
- ✓ *No presenciales: Según matices pueden ser virtuales o a distancia (González López, García Suárez, 2008).*

Como resultado de las reformas legislativas, la estructura organizativa de las universidades, define la siguiente jerarquía:

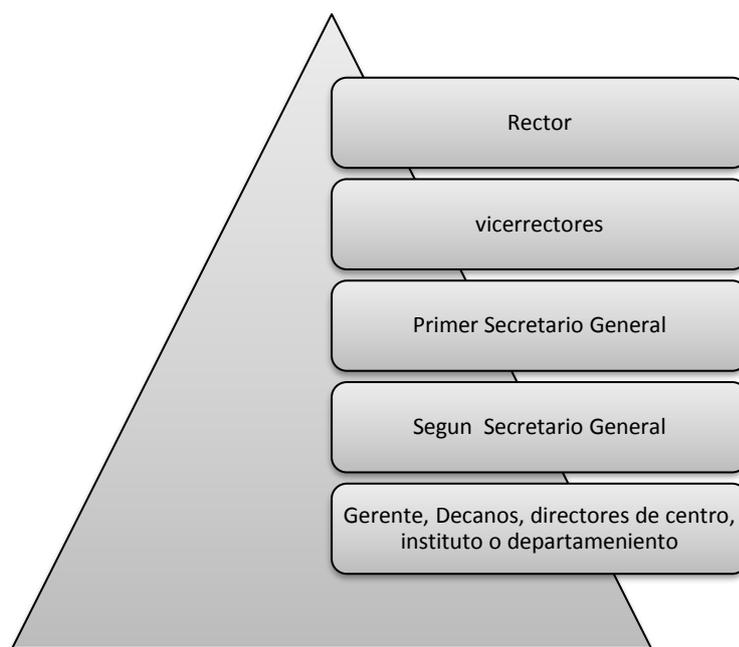


Figura 18. Estructura organizativa de las universidades españolas.
Fuente: Elaboración propia, basado en la Ley Orgánica de las Universidades 4/2007.

Además de esta estructura organizativa, si añade otras estructuras secundarias, tales como: Colegiados: Consejo social, Consejo de Gobierno

Claustro Universitario, Facultad de juntas de la Escuela y, y Consejo de departamento.

La elección de representantes en los órganos universitarios, a excepción del Consejo Social, se hace teniendo en cuenta lo que se rige por los estatutos de cada universidad. Acerca del Consejo Social, se compone de acuerdo con las disposiciones de las leyes de la Comunidad Autónoma, que tenga competencias sobre la Institución de Educación Superior. Según García Suárez (2008),

Habrán dos tipos de miembros, unos no universitarios y otros universitarios. Serán miembros no universitarios los designados entre personalidades de la vida cultural, profesional, económica, laboral y social. Como miembros universitarios serán por una parte el Rector, el Secretario general, el Gerente; y por otra un profesor, un estudiante, un representante del PAS, todos ellos elegidos por el Consejo de Gobierno entre sus miembros. El presidente será nombrado por la Comunidad Autónoma correspondiente (García Suárez 2008, pg. 30).

Como puede ver, en la actualidad hay una amplia participación de los representantes, en el marco de la política universitaria, es decir, además de los representantes directos, están involucrados: gobierno central, autonómico y representantes de la sociedad.

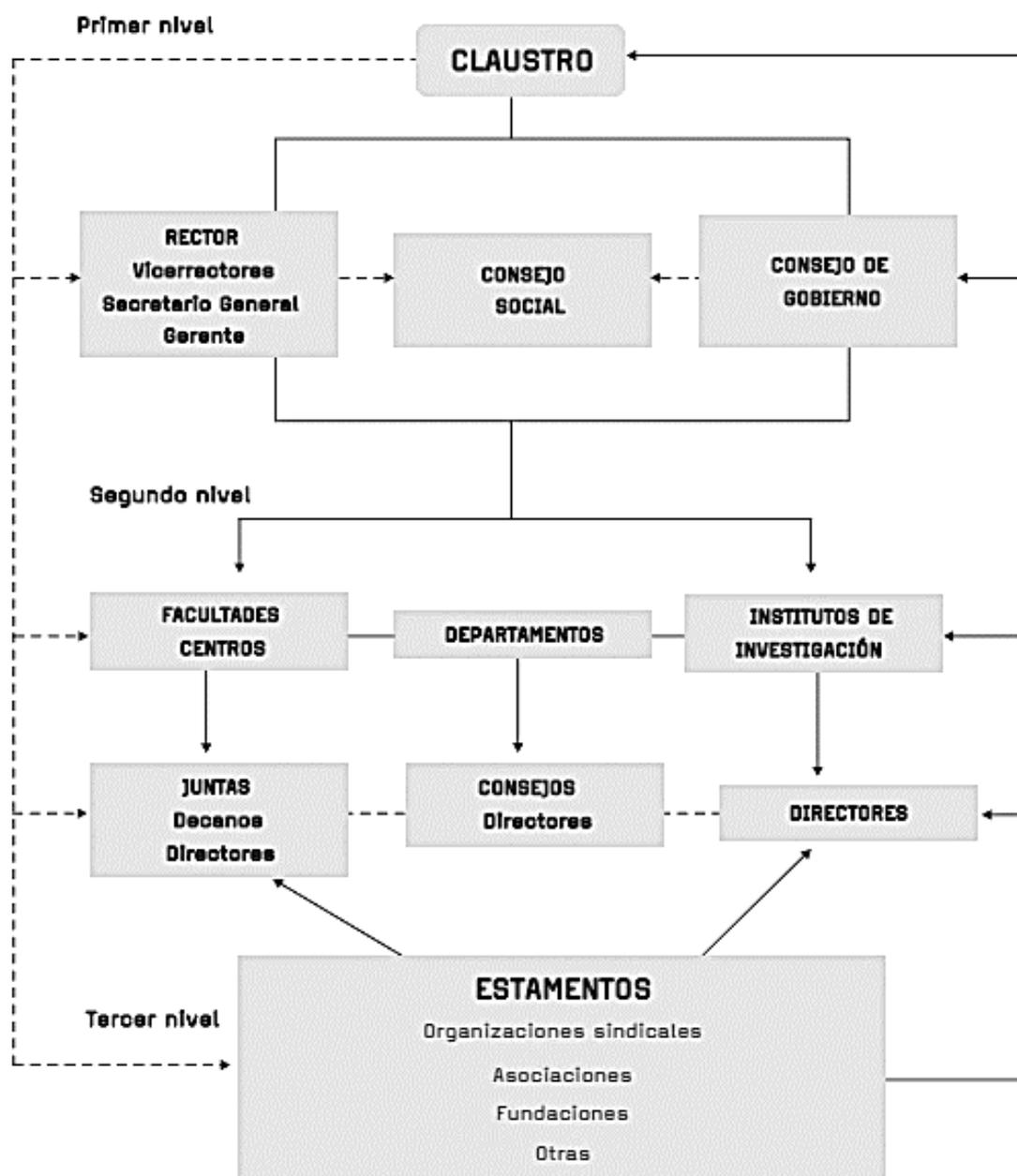


Figura 19. Esquema del sistema universitario español y sus órganos de coordinación.
Fuente: GARCÍA SUÁREZ, José Antonio (2008). *La Universidad por dentro: cómo funcionan las universidades*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Según García Suárez (2008), el micro estructura de la universidad, reproduce el primer nivel de la estructura global y hace referencia a las unidades organizativas en las que apoyan la institución universitaria como tal. Esta micro estructura se compone de dos unidades organizativas: los Centros Universitarios

y Departamentos que, a su vez, constituyen en órganos de participación del gobierno, de gestión y de participación de la comunidad.

En general, los Centros Universitarios se concretan en facultades - Humanidades y ciencias sociales, de salud y experimentales; Escuelas Técnicas Superiores; Institutos universitarios y otras. Ya los departamentos son las unidades de docencia e investigación, a cargo de la gestión de los planes de estudios aplicados en las Unidades de enseñanza superior.

7.3. La dimensión organizativa del sistema público universitario de Castilla y León

La Universidad de Valladolid, compone un sistema público universitario integrado en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, que suma cuatro universidades públicas: Burgos, León, Valladolid y Salamanca. Juntos estas universidades es el hogar de un total de 77.000 estudiantes en sus diferentes títulos y carreras. Este sistema universitario es descrito magistralmente por Torrego (2013), en un trabajo que proporciona una visión general, partiendo de la evolución del sistema universitario de Castilla y León, a través de las principales características de las universidades Castilenas leonesa. Basado en ese estudio se presenta abajo unos números básicos del sistema.

Tabla 31. Números del sistema público universitario de Castilla y León

Universidad	Año de creación	Nº de alumnos	Nº de profesores-investigadores	Campus
Universidad de Burgos	1994	8.606	712	Burgos
Universidad de León	1979	13.597	854	Ponferrada, León
Universidad de Salamanca	1218	28.299	2.230	Béjar, Ávila, Zamora y Salamanca
Universidad de Valladolid	S XIII	26.499	2.035	Palencia, Segovia, Soria y Valladolid

Fuente: Consejería de Educación de la JCYL – Datos de 2014

El sistema universitario público de Castilla y León, se considera un sistema autónomo y, de acuerdo con Torrego (2013), a autonomía universitaria en Castilla y León, tiene inicio con la aprobación del Real Decreto 907/1995, de 2 de

junio, que trata de la transferencia de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en Materia de Universidades, como está previsto en su a Artículo 1.

Se aprueba el Acuerdo de la Comisión Mixta prevista en la disposición transitoria tercera del Estatuto de Autonomía de Castilla y León, por el que se concretan las funciones y servicios de la Administración del Estado que deben ser objeto de traspaso a la Comunidad de Castilla y León en materia de Universidades, adoptado por el Pleno de dicha Comisión, en su sesión del día 11 de mayo de 1995, y que se transcribe como anexo al presente Real Decreto (Real Decreto 907/1995).

A pesar de la autonomía, para asegurar la eficacia de los servicios públicos en el marco de la educación, la Comunidad Autónoma está comprometido con el gobierno central, con respecto a la provisión de información sobre el funcionamiento del sistema educación en sus aspectos cuantitativos y cualitativos y colaborar con la Administración del Estado en las actividades de seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional.

7.3.1. La estructura organizativa de la Universidad de Valladolid.

La Universidad de Valladolid cuenta actualmente con 72 Licenciaturas/Diplomaturas, 40 Másteres Oficiales, 80 programas de Doctorado y 33 Títulos propios de posgrado. Asimismo, cuenta con 24 Centros y 59 Departamentos Universitarios distribuidos en cuatro campus, disponiendo para el año 2010 de un presupuesto institucional de más de 206 millones de euros. para el año académico 2009/2010 tenía matriculados un total de 24.431 estudiantes de pre grado y más de 1600 alumnos de intercambio Erasmus, disponiendo además de 2.780 profesores de los cuales el 60% posee el Grado de Doctor, así como 1.070 personas que se desempeñan como personal de administración y servicios, 931.351 volúmenes en biblioteca, además de revistas en papel, al igual que tiene acceso a revistas y libros electrónicos¹⁵⁵.

De acuerdo con los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), es posible observar en el siguiente cuadro la distribución del profesorado de la UVa según tipo de contrato y dedicación, además de su comparación con el nivel nacional y equidad de género:

¹⁵⁵ "La UVa en cifras" Web gestionado por el Gabinete de Estudios y Evaluación de la Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://prisma.uva.es/Cifras/index.asp?menu=bad&categ=29>. Accedido en: 02/09/2011

Tabla 32. Profesorado Centros propios UVa, según tipo de contrato y dedicación Curso 2008/2009.

	Total	De carrera	Interinos	contratados	Otros	Dedicación completa	Dedicación parcial
Total España	100.809	49.499	1408	49.041	861	68.617	32.192
Total UVa	2.574	1.356	1	1.216	1	1.648	926
Mujeres UVa	1.024	495	1	527	1	660	364

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

Además, dispone de diversos servicios administrativos entre los que se encuentran: Gabinetes de apoyo técnico, Gestión administrativa de la Investigación, Servicios Académicos, Recursos Humanos, Extensión Universitaria, Biblioteca y Archivos, Infraestructuras, Relaciones Internacionales, Unidades Territoriales, Servicios Económicos y Otros Servicios.

La Universidad de Valladolid, a su vez, está integrada al sistema de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, con respecto a la exposición anterior, sin embargo, declara su autonomía interna a través de su Estatuto que se manifiesta de la siguiente manera:

Artículo 3.

2. La Universidad de Valladolid declara su autonomía e independencia de cualquier poder o grupo de interés y su carácter de institución civil, laica y aconfesional, y, en ese marco, garantiza la libertad de cátedra, de estudio e investigación, la libertad de asociación y de expresión, el espíritu crítico, y propicia la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria en su gobierno y en el control del desarrollo y cumplimiento de sus fines (

Artículo 5.

1. En los términos establecidos por la legislación del Estado y de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, se integran en la Universidad de Valladolid los Centros universitarios públicos de las provincias de Palencia, Segovia, Soria y Valladolid. En la ciudad de Valladolid tendrán su sede el Rectorado, el Consejo de Gobierno, el

Defensor de la comunidad universitaria y, con carácter general, los Servicios Centrales de la Universidad.

2. La Universidad de Valladolid podrá, en los términos fijados en las leyes y acuerdos internacionales, promover y crear instituciones universitarias en otras provincias, en otras Comunidades Autónomas y en países extranjeros.

3. Conforme a la legislación vigente, la Universidad de Valladolid, con carácter transitorio, podrá adscribir centros privados o públicos dedicados a la docencia y a la investigación, así como centros de investigación o documentación, de carácter público o privado, mediante los correspondientes convenios de adscripción, siempre que redunde en beneficio del desarrollo de las actividades universitarias.

4. La Universidad de Valladolid, de acuerdo con la Comunidad Autónoma de Castilla y León, cuando sea de interés para todas las partes, adoptará las medidas oportunas para la integración de los Centros adscritos (Estatutos de la universidad de Valladolid - Acuerdo 104/2003).

Además del Estatuto aprobado en 2003, lo que demuestra claramente su carácter autonómico, más tarde, en 2008, La universidad ha aprobado el primer Plan Estratégico, motivado por un intenso cambio social y, especialmente, en el sector educativo, cuyo propósito era agilizar los procesos y alcanzar sus objetivos con mayor eficiencia y eficacia, basada en la misión establecida por la institución, que se presenta a continuación:

La Universidad de Valladolid es una institución de servicio público, integrada por cuatro campus, abierta a todos los saberes, que aúna tradición secular e innovación científica y pedagógica. Su MISIÓN es la formación integral de sus estudiantes, la investigación y la difusión del conocimiento con la finalidad de liderar el desarrollo científico y cultural de la sociedad (Plan estratégico de la universidad de Valladolid - 2008-2014).

Para lograr el objetivo fijado por el Plan Estratégico y armonizar sus acciones con la misión establecida por la institución, también fue creado por la Visión Institucional, el modelo universitario idealizado para el futuro y, con ese fin, el Plan ha establecido una serie de características para la universidad, de ser perseguido hasta el año 2014. Ellos son:

- ✓ *Dotada de un eficaz sistema de dirección estratégica que favorece la consecución de objetivos comunes por medio de la implicación responsable de toda la comunidad universitaria.*

- ✓ *Que dispone de una oferta formativa de grado, posgrado y doctorado de calidad, plenamente enmarcada en las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior y ajustada a las necesidades de la demanda social.*
- ✓ *Que persigue la formación integral de los estudiantes y busca la actualización continuada de los conocimientos.*
- ✓ *Que se ha convertido en un referente nacional e internacional por su actividad investigadora en todas las áreas, por la oferta docente de sus programas de posgrado y doctorado y por la transferencia de los resultados de la investigación por medio de actividades de extensión universitaria, de servicios científico-técnicos, del Parque Científico y de los Centros Tecnológicos y de otras iniciativas que promueven la capacidad innovadora.*
- ✓ *Que dispone de una plantilla motivada, cualificada, correctamente retribuida y en reciclaje constante que cuenta con el reconocimiento y apoyo de los agentes sociales.*
- ✓ *Que ha alcanzado un alto nivel de calidad en la gestión de los recursos, cuyo resultado ha contribuido notablemente a la estabilidad y a la suficiencia financiera de la universidad.*
- ✓ *Que ha contraído un elevado compromiso social con la comunidad universitaria y con su entorno regional, nacional e internacional, lo que la convierte en un referente por el impulso de sus programas de promoción cultural y deportiva, por sus iniciativas sociales y por su implicación responsable en las actividades que se realizan en su ámbito (PLAN Estratégico de la universidad de Valladolid - 2008-2014).*

El plan fue apoyado por siete ejes de cambios estratégicos, que operaban como articuladores del sistema de objetivos estratégicos, que son: Eje 1. Formación; Eje 2. Investigación; Eje 3. Transferencia del conocimiento y tecnología; Eje 4. La universidad en la sociedad; Eje 5. Gestión del desarrollo humano; Eje 6. Dirección estratégica; Eje 7. Logística e infraestructuras.

Actualmente, la distribución geográfica de los cuatro campus los ubica en las ciudades de Valladolid, Palencia, Segovia y Soria, con la siguiente distribución de los Centros Universitarios, tanto respecto de Escuelas como Facultades:

Tabla 33. Distribución de escuelas y facultades de la universidad de Valladolid

Campus	Centros
Valladolid	<p><i>Escuela Técnica Superior de Arquitectura</i> <i>Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática</i> <i>Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales</i> <i>Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación</i> <i>Escuela Universitaria de Enfermería</i> <i>Escuela Universitaria de Estudios Empresariales</i> <i>Escuela Universitaria Politécnica</i> <i>Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales</i> <i>Facultad de Ciencias</i> <i>Facultad de Derecho</i> <i>Facultad de Educación y Trabajo Social</i> <i>Facultad de Filosofía y Letras</i> <i>Facultad de Medicina</i></p>
Palencia	<p><i>Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias</i> <i>Escuela Universitaria de Educación</i> <i>Facultad de Ciencias del Trabajo</i></p>
Segovia	<p><i>Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación</i> <i>Escuela Universitaria de Informática</i> <i>Escuela Universitaria de Magisterio</i></p>
Soria	<p><i>Escuela Universitaria de Ciencias Empresariales y del Trabajo</i> <i>Escuela Universitaria de Educación</i> <i>Escuela Universitaria de Enfermería</i> <i>Escuela Universitaria de Fisioterapia</i> <i>Escuela Universitaria de Ingenierías Agrarias</i> <i>Facultad de Traducción e Interpretación</i></p>

Fuente: <http://centros.uva.es/export/sites/centros/index.html>

La compleja estructura organizativa inherente a las entidades universitarias, en función de la convergencia de los diferentes niveles de la organización, tanto por la relación de los agentes externos, sino también los órganos internos de los diferentes niveles, influyen en la administración de la universidad. Estas limitaciones externas e internas tienen tres características esenciales, que nos permitan comprender mejor las características de la gestión universitaria. Ellos son:

- ✓ *La autonomía universitaria.*
- ✓ *La presencia tutela del poder público.*

✓ *La estructura de gobierno.*

Acerca de la autonomía universitaria, podemos adoptar el siguiente concepto: como “*la facultad de una entidad para regirse por sí misma y actuar de forma espontánea. Jurídicamente implica la capacidad de darse normas propias para el autogobierno*”¹⁵⁶. Esta autonomía, como ya hemos comentado, está reconocida en la Constitución de 1978 y se supone que cada universidad puede organizarse en función de su autonomía constitucional para tomar decisiones, con la amplitud y el criterio deseado.

La presencia tutela del poder público en las universidades españolas, este regulado por la Ley Orgánica de Universidades que, en su artículo 14, prevé la creación de un Consejo Económico y Social, cuya composición y estatutos se hará a través de una ley de la Comunidad autónoma, que pertenece a la Universidad¹⁵⁷. Este consejo es el órgano de participación social de la sociedad en la universidad, y está compuesto por personas provenientes de los sectores culturales, económico y social, en general. Este Consejo es Provisto en sus artículos 77- 80, en el Estado de la Universidad de Valladolid y, de acuerdo con su artículo 77, su composición es la siguiente:

La Universidad de Valladolid participará en su Consejo Social mediante una representación del Consejo de Gobierno, de la que formarán parte el Rector, el Secretario General y el Gerente, así como un profesor, un estudiante y un representante del personal de administración y servicios, elegidos por dicho órgano de entre sus miembros (Estatutos de la universidad de Valladolid).

En lo que respecta al gobierno, podemos ver que su estructura si distingue de cualquier otra entidad pública, y actúa a través de los órganos colegiados y unipersonales, con el poder de auto-organizarse.

La Universidad de Valladolid, al igual que las universidades españolas, se rige por estos principios básicos. De acuerdo con el Estatuto de la Universidad de Valladolid, el gobierno, representación y administración, se vinculará a través de organismos colegiados e unipersonales.

7.3.1.1. Órganos colegiados:

- ✓ *De Facultades, Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores, de Escuelas Universitarias y de Escuelas Universitarias Politécnicas: las Juntas de Facultad o Escuela. De Departamentos e Institutos Universitarios de Investigación: los Consejos de los Departamentos y de los Institutos Universitarios.*
- ✓ *De la Universidad: el Claustro Universitario, el Consejo Social, el Consejo de Gobierno y la Junta Consultiva.*

¹⁵⁶ <http://conceptodefinicion.de/autonomia/>

¹⁵⁷ Corresponde a la Ley de Universidad de Castilla y León, ley 3/2003, de 28 de marzo.

Son órganos unipersonales:

- ✓ *De Facultades, Escuelas, Departamentos e Institutos Universitarios: los Decanos y Directores de Facultades y Escuelas, los Directores de Departamento y de Institutos Universitarios de Investigación, los Vicedecanos, Subdirectores y Secretarios.*
- ✓ *De la Universidad: el Rector, los Vicerrectores, el Secretario General, el Gerente, el Defensor de la comunidad universitaria, el Vicesecretario General, los Vicegerentes y los Adjuntos al Defensor de la comunidad universitaria (Estatuto de la UVA, art. 42)*

Estos órganos, de acuerdo con el estatuto, actuarán en el ejercicio de sus competencias con el propósito de promover la unidad de acción institucional que exprese la personalidad jurídica de la Universidad. Sus actuaciones se basan en la jerarquía de los órganos centrales, y se organizan bajo los siguientes principios:

- ✓ *Representación de todos los sectores de la comunidad universitaria en los órganos colegiados.*
- ✓ *Elección de los representantes de los distintos sectores de la comunidad universitaria en el Claustro Universitario, en las Juntas de Facultad o Escuela, y en los Consejos de Departamento e Instituto Universitario, mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto, y en el caso de los órganos unipersonales, mediante el sistema previsto en los presentes Estatutos.*
- ✓ *Control democrático de todos los órganos de gobierno y administración.*

El Rector es definido por los Estatutos como la máxima autoridad académica de la Universidad. Es elegido por la comunidad universitaria, mediante elección directa y sufragio universal libre y secreto, entre funcionarios del cuerpo de catedráticos de Universidad, en activo, que presten sus servicios en la Universidad de Valladolid. Sus competencias son:

Ostenta la representación de la Universidad y convoca y preside el Claustro universitario y la Junta de Gobierno. Asimismo, ejecuta los acuerdos de estos órganos y los adoptados por el Consejo Social. Igualmente expide títulos y diplomas oficiales en nombre del Rey y de la propia Universidad. En el terreno laboral, el Rector nombra a los profesores de los cuerpos docentes, a los funcionarios y al resto del profesorado y del personal laboral. También nombra y aparta del cargo a los Vicerrectores, al Secretario General y al Gerente. Igualmente, ejerce la potestad disciplinaria. El Rector puede delegar algunas de sus competencias en los Vicerrectores. En caso de vacante, ausencia o enfermedad será sustituido por el Vicerrector más antiguo en el cargo. Desde el punto de vista económico es quien autoriza el gasto y ejecuta el presupuesto de la Universidad.

A continuación se presenta la estructura organizativa del gobierno de la Universidad de Valladolid, así como las competencias de cada sector¹⁵⁸.

7.3.1.2. Vicerrectorado de Investigación y política científica. Competencia:

- ✓ *Las decisiones relativas a programas, becas y ayudas de investigación, así como a los beneficiarios de las mismas*
- ✓ *Doctorados*
- ✓ *La autorización y suscripción de Convenios específicos de investigación, así como la suscripción de los contratos previstos en el artículo 83 de la Ley Orgánica de Universidades*
- ✓ *La formalización de contratos de personal con cargo a proyectos de investigación*
- ✓ *Las decisiones relativas a los Institutos Universitarios, la Biblioteca Universitaria y cualesquiera otros servicios de apoyo a la investigación en esta materia*
- ✓ *Las autorizaciones y solicitudes de inscripción y registro de patentes, prototipos y restantes modalidades de propiedad industrial*
- ✓ *Las decisiones sobre infraestructura científica y dotaciones relativas a cualesquiera centros de investigación o servicios de apoyo a la investigación*
- ✓ *En general, cuantas funciones vengan atribuidas al Rector en el ámbito de la investigación y de la infraestructura científica por la normativa vigente*

7.3.1.3. Vicerrectorado de docencia

- ✓ *Adscripción de áreas*
- ✓ *Créditos de Libre Elección*
- ✓ *Creación, modificación y supresión de departamentos*
- ✓ *Normativa de Departamentos y Centros*
- ✓ *Encuesta docente*
- ✓ *Centros adscritos*
- ✓ *Titulaciones propias*
- ✓ *Planes de estudio de enseñanzas oficiales de primer y segundo ciclo*
- ✓ *Títulos propios de la Universidad*
- ✓ *Formación e innovación docentes*

¹⁵⁸ Información extraída de la Web de la Universidad de Valladolid y reproducida en la íntegra, consultada el 27.06.2012. Para más informaciones:
<http://www.uva.es/opencms/portal/paginas/navDirectorio?carpeta=/contenidos/gobiernoUVA/>

- ✓ *Evaluación docente*
- ✓ *En general, cuantas facultades vengan atribuidas al Rector en materia de ordenación académica*
- ✓ *Planes de estudio de enseñanzas oficiales de primer y segundo ciclo*
- ✓ *Títulos propios de la Universidad*
- ✓ *Formación e innovación docentes*
- ✓ *Evaluación docente*
- ✓ *En general, cuantas facultades vengan atribuidas al Rector en materia de ordenación académica*

7.3.1.4. Vicerrectorado de profesorado

- ✓ *Régimen docente*
- ✓ *Cambios de área de conocimiento*
- ✓ *Plantilla de profesorado*
- ✓ *Concurso de plazas*
- ✓ *Permisos sabáticos*
- ✓ *Profesores eméritos*
- ✓ *Distintivos honoríficos*
- ✓ *Cambios adscripción de centro*

7.3.1.5. Vicerrectorado de estudiantes

- ✓ *Sección de Alumnos (régimen académico de los alumnos, matrículas y convalidaciones)*
- ✓ *Becas y ayudas al estudio*
- ✓ *COIE (prácticas en empresas e información)*
- ✓ *Secretariado de Asuntos Sociales (asesoramiento en temas sociales, discapacidad, personas mayores y mujeres)*
- ✓ *Servicio de Deportes*
- ✓ *Asesoría Jurídica para alumnos*
- ✓ *Gabinetes médicos*
- ✓ *Colegios mayores y residencias de la UVa*
- ✓ *Alojamientos*
- ✓ *Comedores*
- ✓ *Representación estudiantil*

- ✓ *Asociaciones estudiantiles*
- ✓ *Sociedad de Debate*
- ✓ *Joven Orquesta de la UVA*
- ✓ *Grupo de Música Antigua*
- ✓ *Coro Universitario*
- ✓ *Tunas*
- ✓ *Residencia de Sedano*

7.3.1. 6. Vicerrectorado de patrimonio e infraestructuras

- ✓ *Conservación y mantenimiento de los edificios e instalaciones universitarios*
- ✓ *Telecomunicaciones y redes informáticas*
- ✓ *Informática y tecnologías de la información*
- ✓ *Seguridad informática*
- ✓ *Calidad ambiental*
- ✓ *Procedimiento y solicitud para obras menores*
- ✓ *Directriz para publicidad en los centros*
- ✓ *Instrucciones de uso del Plato de Televisión*
- ✓ *Equipamiento del Plato de Televisión*
- ✓ *Políticas de uso de las aulas de Tele-educación de Rector Tejerina*
- ✓ *Impreso de solicitud para las aulas de Tele-educación*

7.3.1.7. Vicerrectorado de economía

- ✓ *Gestión económica y ejecución presupuestaria*
- ✓ *Autorización de gastos y ordenación de pagos*
- ✓ *Contratación y adjudicación o modificación de contratos administrativos*
- ✓ *Ejecución de la política de inversiones*
- ✓ *Adquisición, cesión o enajenación de bienes y servicios*
- ✓ *Asignación de recursos y equipamiento de centros, departamentos y servicios universitarios*
- ✓ *Programa de Equipamiento, Innovación Docente y Equipamiento para la adaptación al EEES*
- ✓ *Innovación Docente*
- ✓ *Equipamiento para la Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*

7.3.1.8. Vicerrectorado de internacionalización y extensión universitaria

- ✓ *Aulas*
- ✓ *Aula de Teatro*
- ✓ *Aula de Teología*
- ✓ *Edificio Alfonso VIII*
- ✓ *Aula de Música*
- ✓ *Cátedras*
- ✓ *Cátedra de Historia y Estética de la Cinematografía*
- ✓ *Cátedra de Estudios sobre la Tradición*
- ✓ *Cátedra Felipe II*
- ✓ *Cátedra Ramón Carande*
- ✓ *Sala de exposiciones*
- ✓ *Museos*
- ✓ *MUVA - Museo de la Universidad de Valladolid*
- ✓ *Museo de Ciencias Naturales*
- ✓ *Museo Anatómico*
- ✓ *Museo Oftalmológico*
- ✓ *Museo Pío del Río Hortega*
- ✓ *Estival Santa Cruz*
- ✓ *Cofradía del Cristo de la Luz*
- ✓ *Grupo Gente de Teatro de la Universidad*
- ✓ *Centro Tordesillas de Relaciones con Iberoamérica*
- ✓ *Vicerrectorado de Internacionalización y Extensión Universitaria*

7.3.1.9. Vicerrectorados: campus de Palencia - campus de Segovia- campus de Soria

- ✓ *Ostentar, por delegación del Rector, la representación de la Universidad en el ámbito del Campus.*
- ✓ *Transmitir a la comunidad universitaria del Campus la política y los acuerdos adoptados por los órganos de gobierno de la Universidad.*
- ✓ *Trasladar a los órganos de gobierno las necesidades existentes en el Campus.*
- ✓ *Informar a la comunidad universitaria del funcionamiento y especificidades del Campus.*

- ✓ *Ejecutar, en su ámbito de gestión, los acuerdos de los órganos de gobierno de la Universidad que no sean competencia de otras instancias.*
- ✓ *Asesorar a los órganos de gobierno de la Universidad en todas las cuestiones relacionadas con el Campus.*
- ✓ *Formar parte de las comisiones delegadas de los órganos de gobierno y de los grupos de trabajo que se creen para hacer efectiva la representatividad del Campus.*

7.3.1.10. Secretaría general

- ✓ *Certificar los actos y acuerdos del Consejo de Gobierno, el Claustro y la Junta Consultiva y levantar acta de sus sesiones*
- ✓ *Cuidar de la formación y custodia de los Libros de Actas, de la compilación de las resoluciones e instrucciones del Rector y de las normas propias de la Universidad.*
- ✓ *Organizar los actos solemnes universitarios y velar por la observancia y el cumplimiento del protocolo*
- ✓ *Organizar y custodiar el Archivo General, el Registro General y el Sello Oficial de la Universidad.*
- ✓ *Velar por la utilización de los emblemas y símbolos propios de la Universidad.*
- ✓ *Ejercer aquellas otras que le atribuyan los presentes Estatutos y demás normas aplicables.*
- ✓ *Archivo Universitario, Gabinete de Estudios y Evaluación, Protección de Datos y Videovigilancia, Registro y Servicios Jurídicos.*

7.3.1.11. Gerencia

Según los Estatutos de la Universidad de Valladolid, corresponde al Gerente la dirección de los servicios administrativos y económicos de la Universidad con sujeción a las normas que establezcan el Consejo Social y la Junta de Gobierno, y bajo la dependencia del Rector, así como la administración del patrimonio de la Universidad y la gestión de su presupuesto. Ejercerá también la dirección administrativa de los servicios universitarios y del personal de administración y servicios.

7.3.1.12. Claustro

Según lo establecido en el art. 16 de la LOU, el Claustro Universitario es el máximo órgano de representación de la comunidad universitaria. Estará formado por el Rector, que lo presidirá, el Secretario General y el Gerente, y un

máximo de 300 miembros. Conforme al art. 75 de los Estatutos de la Universidad de Valladolid, son competencias del Claustro Universitario:

- ✓ *Aprobar y modificar el Reglamento interno.*
- ✓ *Elaborar y reformar los Estatutos de la Universidad.*
- ✓ *Elegir a los miembros del Consejo de Gobierno en representación de los distintos sectores del Claustro.*
- ✓ *Conocer y debatir las líneas estratégicas y programáticas de actuación de la Universidad.*
- ✓ *Conocer y debatir el informe anual del Rector.*
- ✓ *Elegir a los miembros de la Comisión de Reclamaciones.*
- ✓ *Aprobar el Reglamento orgánico del Defensor de la comunidad universitaria.*
- ✓ *Elegir y, en su caso, remover al Defensor de la comunidad universitaria.*
- ✓ *Conocer y debatir el informe anual del Defensor de la comunidad universitaria.*
- ✓ *Recabar del Rector información sobre cualquier aspecto de su gestión y, en general, de la actividad universitaria.*
- ✓ *Formular recomendaciones, propuestas y declaraciones institucionales, así como debatir los informes que le sean presentados y valorar la gestión de los órganos y servicios de la Universidad.*
- ✓ *Formular y manifestar la opinión de la comunidad universitaria en los asuntos en los que sea consultado por el Consejo Social, el Consejo de Gobierno o el Rector.*
- ✓ *Asumir cualesquiera otras que le sean atribuidas por los presentes Estatutos y las restantes normas aplicables.*

7.3.1.13. Consejo de gobierno

Según lo establecido en el artículo 15 de la LOU el Consejo de Gobierno es el órgano de gobierno de la Universidad. Establece las líneas estratégicas y programáticas de la Universidad, así como las directrices y procedimientos para su aplicación, en los ámbitos de organización de las enseñanzas, investigación, recursos humanos y económicos y elaboración de los presupuestos, y ejerce las funciones previstas en la presente Ley y las que establezcan los Estatutos.

Además de los aspectos cuantitativos básicos sobre la UVa señalados anteriormente, uno de los aspectos distintivos de esta institución es su tradición histórica, por tratarse de una de las universidades más antiguas de España y de Europa, no obstante no existe total claridad entre los especialistas respecto de la fecha exacta de su creación, existiendo gran confusión al respecto, razón por la

cual algunos historiadores tales como Almuiña & Martín González (1986) o Sánchez Molleván (1989) esbozan tres hipótesis para esclarecer esta situación:

- ✓ *Traslado de los Estudios Palentinos a Valladolid. Una vez consumada la extinción de la Universidad de Palencia, parte del profesorado se habría trasladado tanto a Salamanca como a Valladolid, y según Almuiña & Martín González (1986:17) la UVa cobraba tercias reales en las Iglesias de la diócesis palentina desde 1.243.*
- ✓ *Origen abadial de la UVa. Uno de los orígenes habituales de las universidades en la Edad Media, en el caso de Valladolid en unos estudios desarrollados en la Iglesia Colegial de Santa María la Mayor hacia finales del siglo XI, que posteriormente se transformarían en Estudio General y luego en Universidad.*
- ✓ *Origen municipal. En virtud de la existencia de documentos oficiales que avalan la concesión de rentas a nivel municipal a la Universidad, actuando el concejo municipal como delegado de la corona (Quezada 2011. P366).*

7.4. Cronología del proceso

Igual que la mayoría de las universidades españolas, la Universidad de Valladolid, ha empezado oficialmente¹⁵⁹ su proceso de adaptación concomitante con la publicación del Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición del Suplemento Europeo al Título y del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias.

Siguió el proceso impulsada por el marco normativo de la cronología de los reales decretos que si muestran a continuación.

¹⁵⁹ La Uva, al igual que otras universidades, ya había dado algunos pasos en el proceso de adaptación al EEES antes de la publicación del RD 1044/2003.

Tabla 34. Desarrollo normativo del proceso de convergencia español con el Espacio Europeo de Educación Superior.

<i>Real Decreto</i>	<i>Aspectos de interés</i>
<i>Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto</i>	<i>Se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.</i>
<i>Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre</i>	<i>Se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.</i>
<i>Real Decreto 55/2005, de 21 de enero</i>	<i>Se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de grado.</i>
<i>Real Decreto 56/2005, de 21 de enero</i>	<i>Se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado.</i>
<i>Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre</i>	<i>Se modifican los Reales Decretos 55/2005, de 21 de enero y 56/2005, de 21 de enero.</i>
<i>Real Decreto 189/2007, de 9 de febrero</i>	<i>Se modifican determinadas disposiciones del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero.</i>
<i>Real Decreto 900/2007, de 6 de julio</i>	<i>Se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.</i>
<i>Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre</i>	<i>Se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.</i>

Fuente: Elaboración propia, basado en PIATTINI, Mario & MENGUAL, Laura (2010). Universidad Digital In Laviña, J&Mengual, L. (Coord) Libro Blanco de la Universidad Digital, Madrid, España: Editorial Ariel, S.A.

Los principales desafíos planteados a las universidades en ese momento fueron: revisión del catálogo de títulos y la consiguiente reordenación de las enseñanzas, también, promover el cambio metodológico de los sistemas de enseñanza y aprendizaje en los estudios universitarios, como ya se ha puesto de manifiesto en el Real Decreto 1125/2003, en cuyo preámbulo se dice:

La adopción de este sistema [de créditos] constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las

programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas” (Real decreto 1125/2003).

Posteriormente ha sido aprobado y publicado el Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre *‘homologación de planes de estudio para títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional’*, y los Reales Decretos en los que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de grado y postgrado, Si se establece, de esta manera, el nuevo marco legislativo para la Educación Superior en la Unión Europea.

En concreto, el proceso de adaptación de la Universidad de Valladolid al EEES, comenzó en diciembre de 2003, a través de la "Área de Convergencia Europea", vinculado al Vicerrectorado de Ordenación Académica, que creó una comisión para iniciar el proceso de adaptación, compuesto por los siguientes representantes de:

- ✓ 2 representantes del personal docente e investigador (PDI),
- ✓ 1 representante de la administración y servicios (PAS)
- ✓ 1 Representante de los estudiantes,
- ✓ 1 representante del consejo social (sin voto)

Este comité fue ampliado más adelante, la incorporación de un técnico del Gabinete de Estudios y Evaluación y una persona responsable de la formación del PDI. El trabajo de esa comisión sería crear las condiciones para la adaptación de las estructuras académicas y metodologías desarrolladas hasta el momento a los preceptos del EEES. La estrategia general se basó en el trabajo en red¹⁶⁰, para facilitar la participación de los distintos elementos que intervienen en el sistema con el fin de la colaboración mutua entre ellos.

Por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se ha desarrollado a partir de 2003 el *“Programa de Convergencia Europea”*, con el propósito de potenciar acciones para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Para alcanzar dicho propósito, el Programa ha desarrollado las siguientes acciones:

- ✓ *Difusión de los contenidos de la Declaración de Bolonia y de las conferencias de Praga y Berlín, a través de todos los medios a su alcance. Elaboración de informes, guías y manuales de aplicación, adiciones monográficas y organización y participación en jornadas de comunicación.*

¹⁶⁰ La red aquí es entendida como un conjunto de individuos que desempeñan diferentes roles y que tienen vínculos entre sí (SUMAZA, Carmen Rodrigues y Velasco, María Jesús de la Lalle. La Innovación Docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior, Universidad de Valladolid, 2006).

- ✓ *Puesta en marcha de experiencias piloto de diseño e implantación de planes de estudio y títulos de grado y postgrado como se definen en la Declaración de Bolonia.*
- ✓ *Seguimiento de la adopción de los criterios de convergencia en las Universidades españolas, así como la realización de estudios comparativos acerca de su implantación en Europa.*
- ✓ *Apoyo a proyectos coordinados entre Universidades para la implantación del sistema de créditos europeos en un conjunto de titulaciones europeos en un conjunto de titulaciones*¹⁶¹.

A lo largo de 2003 hasta el 2006, el grupo de trabajo de Convergencia Europea realizó el Seguimiento de los proyectos de libros blancos, organizó seis jornadas en colaboración con universidades sobre diferentes aspectos del EEES y ha elaborado una serie de documentos como: El crédito europeo; El sistema universitario español; El Espacio Europeo de Educación Superior; El sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS); Unión Europea y países de próxima adhesión. Por último, se publicaron en versión impresa y digital de los libros blancos pendientes de la segunda y tercera convocatoria de ayudas¹⁶².

7.5. Los proyectos piloto

Desde 2003, la Universidad de Valladolid ha desarrollado una serie de actividades de carácter organizativo, especialmente con respecto a la formación del profesorado y la innovación. Estas actividades han sido diseñadas por una estructura institucional encargada de promover, coordinar y administrar los procesos de adaptación al EEES. La estrategia se basó en el trabajo propuesto en la "red" y se desarrollaron en tres grupos principales:

- ✓ *Área para la convergencia europea. Vinculada a la vice rectoría de Ordenación Académica, tiene como objetivo principal el impulso y la coordinación de las actividades tendentes a promover la adaptación de institución y sus miembros al EEES.*
- ✓ *La Comisión de la Uva para el EEES. Para tomar decisiones acerca de las iniciativas que irían poner en marcha. Entre sus objetivos si destacaba el diseño de propuestas de actuación, la contribución a la implementación del proceso de educación de las estructuras académicas y los procesos de aprendizaje al EEES*
- ✓ *La red de la Uva para el EEES. Constituyera por los miembros de la Comisión de la Uva para el EEES y por un responsable de Convergencia Europea de*

¹⁶¹ ANECA - Memoria de actividades, enero-diciembre 2003. Disponible en <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Memoria-de-actividades>

¹⁶² ANECA - Memoria actividades. Enero-diciembre 2006. Disponible en <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Memoria-de-actividades>

cada Centro (25 centros en 4 Campus) y un representante del PAS (Sumaza y Velasco, 2006, pg. 14, 15).

Estos grupos de trabajo tendrían el propósito de promover las conexiones de las diferentes unidades y de actuar en cuatro áreas de responsabilidad: *Interlocución; Orientación; Transmisión; Promoción de cambios.*

El primer Proyecto de Innovación docente de la Universidad de Valladolid, se produjo en 2004 en la Facultad de Educación y Trabajo Social, con el propósito de mejorar la docencia, enfrentar los desafíos planteados por el proceso de Bolonia y adaptarse a sus criterios establecidos. A partir de ahí, este grupo de profesores esbozó y puso en marcha varios proyectos de innovación, donde la dinámica establecida fue la capacitación y la discusión entre los profesores y el alumnado sobre los diferentes aspectos del enfoque de la innovación. es decir, el proceso de coordinación entre los profesores y titulación; el uso de sistemas de aprendizaje disponibles etc.

En concreto, en mayo de 2005, se produjo la primera convocatoria de "experiencia de innovación docente" para el EEES, a través de los "títulos" que, por naturaleza, les permite adaptarse más fácilmente al Proceso de Bolonia. En consecuencia, el proceso de adaptación inició con 13 titulaciones en sus primeros cursos. El cuadro a continuación presenta las titulaciones y sus respectivos Centros.

Tabla 35. Primera convocatoria de experiencia de innovación docente para el EEES

Centro	Titulación	Curso
Facultad de Ciencias	Diplomado en Estadística	1º y 2º
	Ingeniería Química	1º y 2º
	Licenciado Química	1º y 2º
	Diplomado en Óptica y Optometría	1º
E.T.S. Ingeniarías Agrarias (Palencia)	Ing. Técnico Agrícola, Hortifruticultura y Jardinería	1º y 2º
	Diplomado en Educación Social	1º y 2º
E.U. de educación (Palencia)	Maestro esp. en Educación Social	1º y 2º
	Maestro esp. en Educación Física	1º y 2º
	Maestro esp. en Lengua extranjera Ingles	1º y 2º
	Maestro esp. en Lengua extranjera Ingles Francés	1º y 2º
	Maestro esp. en Educación Primaria	1º y 2º
Facultad de Medicina	Diplomado en Logopedia	1º y 2º
	Facultad de Filosofía y Letras	Licenciado en Geografía

Fuente: SUMAZA y VELASCO (2006). La convergencia europea en la universidad de valladolid. Líneas generales de actuación. Valladolid, España: Uva.

En febrero de 2006 se hizo una segunda llamada, con la adición de cuatro nuevos títulos, como muestra la tabla a continuación

Tabla 36. Segunda Convocatoria de experiencia de innovación docente para el EEES

Centro	Titulación	Curso
<i>E.U. de Educación (Soria)</i>	<i>Maestro esp. en Educación Primaria</i>	<i>1º y 2º</i>
<i>E.T.S Ingeniería Informática</i>	<i>Ing. Técnico en Informática de Gestido</i>	<i>1º</i>
	<i>Ing. Técnico en Informática de Sistema</i>	<i>1º</i>
<i>Facultad de Educación y Trabajo Social</i>	<i>Diplomado en Trabajo Social</i>	<i>1º</i>

Fuente: SUMAZA y VELASCO (2006). La convergencia europea en la Universidad de Valladolid. Líneas generales de actuación. Valladolid, España: Uva.

Otros avisos posteriores se produjeron para titulaciones en las áreas de Ingeniería y Telecomunicaciones.

Con el inicio de la experiencia piloto, a partir de 2005-2006, fue posible la integración en "red" de los representantes de los diferentes grupos para el desarrollo de las actividades en las siguientes áreas: información, formación, intercambio de experiencias y la experimentación. En cuanto a la información, la principal actividad consistió en un enlace en la página web de la Uva, para difundir información sobre el proceso, tales como el desarrollo normativo, cursos, seminarios, reuniones y acciones relativas a la adaptación al EEES y actividades en general. Durante todo el proceso, este sitio web ha sufrido cambios en su formato hasta el actual¹⁶³

Para las formaciones de los participantes en el proceso, Se ha desarrollado una serie de curso, en conjunto con el Vicerrectorado de Extensión y Ordenación Académica, con el propósito de la preparación del profesorado, sobre todo en el método de la aplicación del crédito europeo. Las formaciones ocurrieran de manera generalizada, sobre la base de los cambios y, también, de manera específica, solicitada por los centros sobre temas de orden metodológico más concreto. Los programas de formación general abordaban los siguientes temas: "programación en clave ECTS; metodologías activas de aprendizaje y evaluación, etc.; y cuestiones relativas a la optimización de grupos de trabajo en Centros" (Sumaza y Velasco, 2006, pg. 16).

¹⁶³ La página Web actual mantiene la información básica sobre el proceso, dividido en tres enlaces, en donde se ofrece, además del botón de consulta, "la documentación básica y los enlaces de mayor interés para el seguimiento del Proceso de Bolonia.

7.6. La Adaptación al EEES según las opiniones de los involucrados.

Las entrevistas con los actores que trabajaron en el proceso de adaptación de la Universidad de Valladolid, al Espacio Europeo de Educación Superior, además de ayudar en la reconstrucción de este proceso histórico, nos ha permitido comprobar las otras dos dimensiones, es decir, el punto de vista de los actores sobre el proceso de Bolonia, en general, y el nivel de la racionalización de este proceso dentro de la institución.

Durante el trabajo de campo fue posible llevar a cabo 14 entrevistas con actores clave en el proceso de adaptación, es decir, con los representantes del profesorado, con profesores gestores, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 37. Distribución de las entrevistas con los actores de Proceso

Sectores	Público Objetivo	Cantidad.	Nº de la entrevista
Gobierno	Rectoría Vice rectoría	1	4
Fundación y Agencias	Agencia de Calidad	1	12
Docente investigador (PDI)	Participantes en proyectos de innovación docente	4	10,11,13,
	Profesorado en general	8	1,2,3,5,6,7,8,9
	Alumno	1	14

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el cuadro anterior, durante el trabajo de campo fueron realizadas 14 entrevistas en profundidad, guiadas por contenidos previamente establecidos, referentes al proceso interno de la Uva, para adaptarse al EEES. De manera general las entrevistas se realizaron de forma individual, en un solo encuentro y de forma presencial. De ese total (21%) se realizaron con profesores directamente involucrados en el proceso de adaptación la Universidad de Valladolid.

Las entrevistas se han empezado con una charla previa para explicar al entrevistado acerca del propósito de la investigación y el curso que se adoptaría durante el debate. Aunque se tratara de una charla con aspecto informal, se utilizó un guion para abordar cuestiones respecto a las actividades técnicas del proceso de adaptación de la Uva al EEES. Sin embargo, el entrevistado fue informado que no era necesario tener conocimientos específicos sobre el proceso de adaptación, y que sería suficiente expresarse, de acuerdo con sus conocimientos, relativos a la su participación en este proceso.

La guía para la entrevista trató de acomodar a los tres niveles de racionalización de la sociedad, expuestos anteriormente en la construcción de las herramientas de recogida de datos, es decir, R1, R2 y R3. De acuerdo con estos niveles de racionalización se buscó comprender: Grado en que los recursos En la UVA, se organizaran para cumplir con los objetivos de adaptación al EEES; Tipo procesos de organización burocrática y sistémicas diseñadas para proporcionar la adaptación al EEES; En qué medida la determinación de los cambios para la adaptación de la Uva al EEES fueron aceptadas como correctas por los diferentes involucrados. Para ello, buscamos establecer enfoques secuenciados, de acuerdo con los diferentes niveles de cuestionamiento a encadenar el conocimiento del entrevistado acerca no sólo sobre las metas y los recursos disponibles para el proceso de adaptación, pero los procesos técnicos más importantes que han sido o están siendo utilizados en la adaptación de la Uva al EEES. También incluimos un enfoque subjetivo a las preguntas sobre el tipo ideal del Universidad de los encuestados, con el propósito de comprensión acerca de sus perspectivas sobre el perfil de la universidad más adecuada sobre su punto de vista, como se demuestra en la siguiente tabla.

Tabla 38. Guía general de entrevistas relacionado con la adaptación de la Uva al EEES - fuente de información en la UVA - profesores de la UVA

Dimensiones conceptuales	Abordajes
<p>(R1) grado en que los objetivos y recursos de la UVA, se organizaran para cumplir con los objetivos de adaptación al EEES</p>	<p>1.1 - Objetivos: ✓ <i>Objetivos clave en el caso de la Uva</i></p> <p>1.2 – Recursos: ✓ <i>¿Se emplearán recursos suficientes en la Uva para cumplir con los objetivos clave?</i> ✓ <i>Recursos Humanos: puntos positivos y negativos.</i> ✓ <i>Recursos Materiales: puntos positivos y negativos.</i> ✓ <i>Recursos Financieros: puntos positivos y negativos.</i> ✓ <i>¿Ha contado con recursos suficientes para poder cumplir con los objetivos – clave?</i></p>
<p>(R2) Procesos, organizaciones burocráticas y sistémicas diseñadas para proporcionar la adaptación de la UVa al EEES.</p>	<p>2.1- Procesos Clave: ✓ <i>Diseño de grados</i> ✓ <i>Reparto por áreas</i> ✓ <i>Introducción de innovaciones docentes</i></p> <p>2.2- Procesos de Apoyo: ✓ <i>Formación del profesorado</i> ✓ <i>Cursos Congresos</i> ✓ <i>Proyectos de Innovación</i> ✓ <i>Sistemas informáticos de Apoyo</i> ✓ <i>P.A.S.</i></p>
<p>(R3) En qué medida la determinación de los cambios para la adaptación de la UVa al EEES fueron aceptadas como correctas por los diferentes involucrados.</p>	<p>3.1 – Internalización de los cambios: ✓ <i>¿Qué modelo de universidad Pública es el que más beneficios aportaría a la sociedad española en su conjunto?</i> ✓ <i>¿Cree usted que el modelo de Universidad propuesto por el EEES nos aleja o acerca a ese modelo ideal en su concepción?</i> ✓ <i>¿Cree usted que la adaptación de la Uva al EEES ha fortalecido su papel como Institución útil para la sociedad?</i> ✓</p>

Fuente: elaboración propia

Dicho esto, se presentan a continuación los principales aspectos destacados acerca de la percepción de los involucrados con el proceso de adaptación de la Uva al EEES, a través de las entrevistas en profundidades que se han realizados con algunos involucrados en el proceso. Para empezar, se hace un

planteamiento general sobre los motivos que impulsaron el proceso de Bolonia, en la perspectiva crítica de los encuestados. Este enfoque constituyó un aspecto introductorio para establecer un panorama general de la implementación del EEES y la adaptación de la Universidad de Valladolid en este espacio.

7.6.1. Introducción a los discursos

El tratamiento de las entrevistas de los actores involucrados en el proceso de adaptación de la UVA al EEES, si siguió a la orden cronológica que fue establecido por la Guía de Entrevistas, y tiene el propósito de explicar los tres niveles de racionalización de la sociedad. El texto que se construye a continuación, por lo tanto, es el resultado de las entrevistas y tiene una línea teórica que se desarrolla a partir de la lógica textual determinada previamente por la Guía, con la intención de reconstruir el proceso de adaptación de la UVA basado, además de los discursos de los actores involucrados en ese proceso, los elementos más relevantes que protagonizaron los cambios. O sea, Los objetivos; Los recursos; Procesos Clave; Procesos de Apoyo e Internalización de los cambios.

De acuerdo con los discursos de la mayoría de los actores entrevistados la adaptación si produce por un cambio legal lo cual obligo a todas las universidades Españolas a modificar la estructura de todos sus títulos, pasando el sistema de las antiguas Licenciaturas a los actuales Grados y Postgrados/ Másteres, y llevarlo hacia un sistema más anglosajón¹⁶⁴, donde se distingue perfectamente los titulo de grado, pos-grado, máster y doctorado.

En este sentido, nos damos cuenta, en las palabras de los actores entrevistados, una cierta unificación del discurso sobre el proceso de homogeneización en lo que respecta al desarrollo de estrategias que permitan unificar ámbitos de la vida de los ciudadanos que hasta ahora no se había avanzado en la misma medida en que se había avanzado en otros aspectos como por ejemplo lo económico, o sea,

(...) la Europa ha sido capaz de construir una Europa única con una moneda única, con un sistema económico común, ha sido capaz de avanzar en el terreno político eliminando fronteras, pero todavía quedaba mucha Europa por construir y era necesario avanzar en el terreno de lo social y se considera que unos de los elementos fundamentales para ello es el ámbito de lo educativo y de lo cultural, por lo tanto se desarrolla un proyecto de construcción de una Europa del conocimiento e para lograr eso había que poner a trabajar los distintos estados miembros para armonizar los sistemas educativos vigentes (ENTREVISTA 13)

¹⁶⁴ En el sistema anglosajón se valora son las horas de trabajo frente a los conocimientos, y eso se hace a través de los créditos. Cada hora de trabajo en una asignatura tiene un valor en créditos dependiendo de la dificultad de la materia.

El panorama existente era muchos sistemas atomizados de funcionamiento de la enseñanza superior e eso dificultaba enormemente las posibilidades de movilidad de los ciudadanos, las posibilidades de integración de los individuos a los mercados laborales, debido a los complejos mecanismos de reconocimiento de los títulos adquiridos en sus países de orígenes. Esto, según los entrevistados, debería si armonizar, pero el proceso resulta muy complejo.

(...) El proceso se está demostrando más complejo de lo que inicialmente si pensaba porque cada país tiene sus estrategias particulares y poner en relación todo eso está resultando muy compleja (Entrevista 03)

Dentro del proceso de integración estaba previsto la libre circulación de ciudadanos en el ámbito europeo, incluso la movilidad del factor “trabajo” como factor de competitividad europea con respecto a lo resto del mundo. El problema que se planteaba con los titulados superiores es que había unas diferencias enormes de forma de organización, incluso de duración de los estudios superiores, de cualificación,

(...) había universidades que necesitaban la cualificación de un colegio para realizar tu tarea profesional. Lo que había era una heterogeneidad impresionante a nivel de la educación superior en Europa. Tal era la diferencia que, por ejemplo, que pueis en España si necesitaba 6 años de estudios superiores incluso la superación de nivel, para acceder a la profesión e en otros sitios de Europa con 3 años e un examen de cualificación, se generaba la posibilidad de acceder a la una profesión, lo cual era un obstáculo para la libre circulación de profesionales de un sitio a otro (Entrevista 10)

De acuerdo con los entrevistados, los objetivos económicos tuvieron importancia muy fuerte, se constata a nivel europeo que había un problema muy grave para la convalidación y la permeabilidad de los títulos a nivel comunitario y que además estos títulos tenían contenidos y extensiones muy distintas. Entonces había que homogeneizar esto para conseguir un mercado laboral más permeable a nivel internacional.

(...) La modalidad por factor trabajo, que se considera un criterio de competitividad, sobre todo en el tema de la cualificación, pues había en Europa una heterogeneidad impresionante, entonces eso era un factor importante del elemento económico (Entrevista 10).

(...) Efectivamente lo económico está de tras de todo este proyecto.... Es que lo económico está de tras de todas las cosas (Entrevista 13)

En ese sentido se constata una petición de las empresas orientada a obtener personas con menos procesos de formación general e más formación orientada a la empresa.

Luego están los objetivos pedagógicos, los cuales han sido generados por teoría del aprendizaje constructivo y de adaptación a lo que es una sociedad de información, pero que, en cierta medida, están en conflicto con los objetivos económicos que subyace el Proceso de Bolonia.

(...) Entonces se empiezan a cuestionar qué valor tiene transmitir contenidos cuando en realidad lo que hace falta ante la abundancia de contenidos es gente que esté formada como un instrumento para tratar la información y adaptarse a la información, entonces se incide mucho más por un lado en el aprendizaje constructivo y por el otro en gente que sea adaptable en un entorno que cambia constantemente, no interesa tanto que aprendan los contenidos como una formación que le permita ir aprendiendo a medida que el mercado evoluciona (Entrevista 05).

Se ha generado durante estos años un debate importante sobre la medida en la que la Universidad también debía atender a otras cuestiones que no estaban en los requerimientos y en las solicitudes que hacían el tejido productivo en cada momento. Por ese motivo en el Proceso de Bolonia se convive con un debate importante en el ámbito académico, lo cual denuncia que el proceso “economiza” demasiado la formación de los graduados y se pierden por ejemplo objetivos de formación cultural o de investigación pura, porque esas objetivos ya no se adaptarían a los objetivos de adecuación laboral o de adaptación económica y la formación universitaria se convierte en una herramienta de formación personal para el empleo. Por otro lado, hay otros puntos de vista que dan cuenta de que de alguna manera la Universidad se habían distanciado de la sociedad, en respecto a la formación adecuada de los estudiantes para las demandas de la sociedad actual. Había dejado un poco de acercarse a la sociedad he de vivir en poco en su burbuja en sus teorías, planteamientos.

(...) Si es verdad que a veces las universidades pueden perder horizontes si haciendo ensimismadas, desde su burbuja un estudio poco útil a los ciudadanos, pero yo creo que si ha hecho consiente el conjunto de los responsables de las instituciones en Europa, la necesidad de realizar estos planteamientos, pero no han llevado a tener que renunciar estos objetivos históricos y tradicionales de desarrollar el conocimiento y el saber (Entrevista 13).

Al parecer las dos medidas de conocimiento, es decir, la formación para la capacitación laboral y la formación cultural, fueran aceptadas de manera relativa por la comunidad académica. De acuerdo con los entrevistados, el criterio de empleabilidad cobra tanto peso cuanto los objetivos culturales u otros objetivos de formación general. De todos modos, hubo una resistencia por parte de algunos sectores, lo que retrasó el proceso, algunos lícitos y otros no tanto. La resistencia ocurrió tanto por los contenidos cuantos por los procesos.

(...) Hay aspectos de la resistencia que son lícitos diría yo y otros que son espurios, hubo una inercia por no querer cambiar o por no quererse adaptarse a los tiempos, lo que pasa es que hay personas que estaban muy cómoda en el sistema de docencia anterior (Entrevista 05).

De todas formas, si ha constatado que había una parte del profesorado de la Uva, que las novas metodologías e los nuevos procesos representaran ventaja y había otra parte que resistían en cumplirlos porque suponían un trabajo añadido

para lo cual no se denotaran medios o no tenían formación y, por lo tanto, si resistían y no lo cumplían.

Los objetivos de la adaptación de la Uva al EEES, son dobles; Uno sería el objetivo político o social que tiene que ver con la equiparación al espacio europeo y los distintos países que lo conforman, por tanto, este primer objetivo sería el hecho de que las titulaciones de la Uva fuesen equiparadas, convalidadas y configuradas como los títulos de los distintos espacios europeos, promoviendo la movilidad y, también la inserción laboral en los distintos países. Para ello, desarrolla una herramienta importante que es el crédito ECTS, o sea, un sistema de valoración de la carga laboral del estudiante.

(...) Si hace un diseño muy bonito y el aceite que va a lubricar el motor era el crédito ects, como si fuera una especie de analogía del euro. El problema, al igual que paso con el euro, es que era una cosa inventada, no existía antes, o sea, no había la tradición del uso del ECTS. Ha costado muchísimo tiempo para haber una interpretación común. Ha habido muchísimos problemas para la implantación de crédito ECTS, Sobre todo en el sur de Europa, en norte de Europa había un modelo más avanzado, más nórdico, más Anglo-saxon que o modelo mediterráneo (Entrevista 10)

Un segundo objetivo sería lo que tiene que ver con la estrategia metodológica que hay detrás del Proyecto Bolonia y tiene que ver con trasladar el centro de interés en la docencia al interés del alumno. Ahora mediante Bolonia el alumno es el centro sobre el que pivotan todas las actuaciones docentes que se llevan a cabo, él es quien tiene que conseguir unas competencias, establecer una estrategia, utilizar unos tiempos, tiene que utilizar una forma de trabajo y una búsqueda.

Para algunos entrevistados los dos objetivos no debería de ser un tema de conflicto, o sea, el tema académico y empresarial.

(...) Si es verdad que el Plan de Bolonia en el momento en que se han unido competencias profesionales con desarrollos curriculares daría pie a pensar que se está más cerca del tema empresas, consorcios y demás.yo creo que es una interpretación en que no deberíamos caer, la universidad siempre ha estado al servicio de la sociedad, la importancia que hay detrás de todo esto es la independencia, la universidad tiene que gozar de independencia en sus actuaciones pero no en sus objetivos, su objetivo tiene que ser formar profesionales para que den respuestas a problemas sociales, esos problemas sociales no tienen que ser solo los de la empresa, por eso la universidad tiene que tener independencia y gozar de una cierta autonomía incluso económica (Entrevista 07).

Los entrevistados están de acuerdo que es importante desarrollar estrategias que permitan unificar ámbitos de la vida de los ciudadanos que hasta ahora no se había avanzado en la medida en que se había avanzado en otros aspectos, sobre todo lo económico.

(...) La Europa ha sido capaz de construir una Europa única con una moneda única, con un sistema económico común, ha sido capaz de avanzar en el terreno político eliminando fronteras, pero todavía quedaba mucha Europa por construir y tenía que avanzar en el terreno de lo social y se considera que unos de los elementos fundamentales para ello era el ámbito de lo educativo e de lo cultural (entrevista 13)

Por lo tanto se desarrolla un proyecto de construcción de una Europa del conocimiento e para lograr eso hay que poner a trabajar los distintos estados miembros a armoniza los sistemas educativos vigentes, porque el panorama existente era muchos sistemas atomizados de funcionamiento de la enseñanza superior e eso dificultaba enormemente das posibilidades de movilidad de los ciudadanos, las posibilidades de integración de los individuos a los mercados laborales, debido a los complejos mecanismos de reconocimiento de los títulos adquiridos en sus países los cuales debería si armonizar.

Estas, por lo tanto, son las opiniones generales de los actores entrevistados sobre el Proceso de Bolonia, que sirvió como texto introductorio para dar paso el tema específico que se ocupa de la adaptación de la Universidad de Valladolid en este escenario que se pintó con las declaraciones introductorias de los profesores consultados.

7.6.2. Recursos empleados

Este tema tiene la intención de evaluar la relación del proceso de adaptación de la Uva al EEES, con el nivel de Racionalidad Deliberada (R1), la cual es el *tipo de racionalidad que se presenta en el momento de la elección de los medios más eficaces para alcanzar unos objetivos predeterminados, donde la racionalización está sujeta pues al aumento de la eficiencia económica y administrativa.* En este sentido se evalúa, a través de los discursos de los actores entrevistados, aspectos relacionados con los objetivos clave y a los recursos utilizados en el proceso de la adaptación de la UVA al EEES, en especial los recursos: humanos, materiales y financieros.

7.6.2.1. Recursos económicos y materiales

El proceso de Bolonia afectaba el número de alumnos por aulas, la dirección de las clases prácticas, laboratorios, seminarios, cada uno con su propia dinámica. Eso indujo a cambios muy importantes a nivel operativo, los cuales afectaría objetivamente los recursos humanos, materiales y demandarían, por supuesto, más recursos económicos.

Dentro de la estructura organizativa de la universidad de Valladolid, se criarán orientaciones de áreas destinadas al proceso de adaptación con la intención de

promover la implantación del modelo que proponía el Proceso de Bolonia. Según los entrevistados, si observo que en principio del proceso había un cierto consenso respecto a la propuesta de Bolonia, no había un rechazo a la idea, los que se han puesto en contrario si consideraban muy “arcaicos”, con respecto a las estructuras antiguas de la Universidad. El problema, según la mayoría de los entrevistados, empieza cuando se han dado cuenta de la dificultad operativa y, sobre todo, de la falta de recursos para poner el proceso en marcha.

(...) La dotación de recursos ha sido muy escasa o casi nula, únicamente viéndose incrementada en la dotación de algunos escasos nuevos recursos materiales como sistemas electrónicos o adaptación de algunas aulas a la nueva norma (Entrevista 11).

Una de las dificultades operativas consistía en la aplicación de la nueva metodología docente, tanto no que respecta a los contenidos, como también en el método específico de impartir las clases e las evaluaciones de los contenidos trabajados. O sea, cambiar la tradicional clase magistral en el sentido de aumentar y potenciar el papel del alumno de manera más relevante, y el del docente, de manera más tutorial. La nueva propuesta también afectaba a la propia estructura docente de la asignatura, ya no eran asignaturas en que se iba a valorar de los estudiantes solamente por la comprensión y retención de los contenidos, pero también las competencias que ellos adquirirían. Todo eso representaba un cambio radical a la labor docente, o sea, ahora el profesor tenía que diseñar una asignatura en que el alumno pudiera adquirir unas competencias y, por ese motivo, cambia las estructuras organizativas de las asignaturas y, también, la forma de impartirla.

Todos estos cambios, de acuerdo con los entrevistados, “*han sido desarrollados con pocos recursos o ninguno*”, o sea, los recursos han sido los mismos con los que contaba la UVa antes de comenzar el Proceso de Bolonia.

(...) El proceso ha sido muy confuso, nunca ha habido una memoria económica o una propuesta de recursos económicos a ser utilizado, ni máximo ni mínimo, por lo tanto, la opción económica nunca ha existido. No había suficientes recursos económicos para el desarrollo de los procesos clave. La reforma se desarrolló a coste cero” (Entrevista 01)

(...) No, no se ha dotado a la universidad de los suficientes recursos financieros para llevar a cabo una implantación eficaz de lo exigido por el Proceso de Bolonia, tanto en el aspecto humano como técnico” (Entrevista 05)

(...) La dotación de recursos financieros ha sido cero, bueno ahora podemos decir menos un 30%, con lo cual obviamente hacer reformas sin medios, cuando digo medios financieros me refiero a ello como un resumen de los demás” (Entrevista 06).

Para una mejor comprensión del término “*adaptación a un costo cero*”, cuya expresión apareció en el 100% de los discursos de los actores involucrados, concluyenos que no hubo un debate acerca de los recursos económicos

necesarios para cubrir los costes del proceso de adaptación incluso, según los actores, hubo una orientación política determinada, para que el proceso no incurriese en más cargas financieras para la Universidad. De todos modos, hubo un esfuerzo adicional por parte de los profesores, lo que supone un coste para ellos y un compromiso de tiempo de trabajo en el conjunto de las actividades docentes regulares e esto, hasta cierto punto, resultó en un coste que, al parecer no había sido considerado.

(...) En mi opinión es que coste cero no existe. Porque cuando tienes que hacer algo para que te encaje en las 24h que tiene el día, pues tiene que renunciar a algo (...) está detrayendo otros lugares (Entrevista 13)

Los profesores entrevistados expresaron una profunda conciencia de que el "nuevo perfil docente" exigido por Bolonia implica un mayor compromiso de tiempo a la enseñanza, en relación con las actividades de planificación, desarrollo, seguimiento y evaluación. Estas actividades, según ellos, extrapola las horas de la enseñanza en el aula y horas de tutoría. Además, expresan su preocupación con respecto a compatibilizar estas actividades, con las actividades de investigación necesarias para su propio desarrollo profesional.

Respecto a las estructuras materiales, según los entrevistados, en la Universidad de Valladolid, no se han creado las estructuras necesarias para la adaptación al nuevo modelo de enseñanza, sobre todo en lo que respecta a la implantación de la metodología ECTS, que implicaba estructuras físicas adecuadas, como, por ejemplo, despachos individualizados para las tutorías, las cuales continuaban siendo impartidas en los despachos compartidos. También necesitaban aulas más pequeñas para pequeños grupos de alumnos para actuar de forma personalizada. Todo esto importaba en un cambio bastante significativo, tanto en las estructuras organizativas, cuanto a las estructuras física porque suponía aulas más pequeñas, más recurso técnicos y procesos de apoyo pedagógico. Por todo ello, se requeriría una cantidad significativa de recursos económicos y, de acuerdo con los entrevistados, no si ha contemplado de manera insatisfactoria.

7.6.2.2. Recursos humanos

En teoría el Proceso de Bolonia demandaría más profesorado y también una infraestructura adecuada. El problema, como hemos visto fue la financiación, o sea, más profesores importaban más gastos y, por lo tanto, más recursos, sobre todo para desarrollar la metodología ECTS que, en su pleno desarrollo implica una dedicación más exclusiva en la aplicación de los métodos especificados en la guía ECTS.

(...) La formación del profesorado a las nuevas técnicas es escasa o nula debido al poco interés de formación de los mismos o de la reducida capacidad de los cursos formativos promocionados por la Uva (Entrevista 11)

(...) Se ha reducido el presupuesto dedicado a la universidad – el gobierno delega dinero a cada comunidad autónoma, esas comunidades a la universidad. En la Universidad de Valladolid se ha reducido mucho el presupuesto, sobre todo para la contratación del profesorado, con criterios locales y no bien asecho por los profesores (Entrevista 14).

Según los entrevistados los recursos humanos, dedicados al proceso de adaptación de la Uva al EEES, han sido los mismos con los que contaba la Uva antes de comenzar el Proceso de Bolonia, o sea, ha trabajado los mismos profesores y los mismos técnicos que ya estaban, no ha supuesto un coste adicional para la Universidad, pero un coste para los que han acumulado esa labor.

(...) Los recursos humanos fue el grande problema porque había la misma cantidad de profesores para atender a dos planes, el plan viejo y el nuevo plan, entonces hay profesores con doble carga académica (Entrevista 03).

Han tenido que dedicar mucho tiempo a la coordinación, a los trámites administrativos para todo el proceso. Todo esto ha hecho la universidad centrar sus tareas burocráticas administrativas a los procesos de cambio, asociado a las negociaciones políticas internas. El proceso fue liderado inicialmente por pequeños grupos de gente que creía en la innovación docente y que “*siempre había creído*” y criaron una coyuntura muy favorable para el proceso de adaptación de la Uva. Este ambiente favorable ha influenciado los que eran menos incrédulos que acabaron adaptándose a los cambios, siguiendo la orientación de los demás.

(...) Hube un proceso de negociación política con todo lo que, si supone, ceceado en algunos casos, apoyados en otro, de acordó con la cota de poder que tenía cada grupo (Entrevista 02).

Como el proceso de adaptación suponía la manutención temporal de dos planes de estudios con el mismo número profesores, deberían atender tanto al plan viejo como al nuevo plan. De esta forma algunos profesores tuvieron doble carga académica. Además, tuvieron que desarrollar una serie de actividades que no tenían formación para hacerlo.

(...) A los centros les falta un documentalista electrónico, personas responsables de las webs, creadores multimedia, por ejemplo, o de presentaciones docentes, y derivar esto hacia el profesorado supone dejarlo mucho en las habilidades y voluntariado de quien quiere asumir la carga (Entrevista 05).

Por lo tanto, para atender a las nuevas actividades docentes supondría la creación de nuevos puestos de trabajo que hasta entonces no había en las universidades o había en poca cantidad, y no se ha podido hacer porque el contexto económico no lo ha permitido.

El proceso de Bolonia también afectaba el número de alumnos por aulas, la dirección de las clases prácticas, laboratorios, seminarios, cada uno con su propia dinámica. Además de demandar a más profesorado, también demandaría una infraestructura física adecuada para las tutorías. El problema, como ya hemos visto, era la financiación. Había que emplear recursos en la estructura y en las técnicas docentes.

Sin embargo, para la formación de recursos humanos, de acuerdo con los entrevistados, fue cumplido en buena medida los objetivos, A través de programas de capacitación destinados a ellos, sobre todo en aprendizajes constructivos, en metodologías docentes, en utilización de medios de alta tecnología; en plataformas virtuales; en sistemas de apoyo por ordenador o de educación a distancia. La crítica más común ha sido en relación con el apoyo humano a la utilización de medios:

(...) claro y no soy un editor de materiales multimedios, yo no he recibido formación para ser un editor de materiales multimedios. Alguien debería poder facilitarme eso (Entrevista 05)

A pesar de esta dedicación laboral adicional, la comunidad académica ha recibido los cambios hacia a un nuevo sistema, con cierta ilusión, porque entendía que estos cambios eran necesarios y también porque ya habían hecho cosas similares en otras ocasiones para adaptarse a los tiempos. Pero, poco a poco fue aumentando el nivel de desencanto. Este desencanto se produjo debido a la falta de recursos externos y el alto nivel de energía empleada por los involucrados que, al final, por no obtener los resultados que se esperaba originalmente, empezaran a frustrarse con el proceso. Esto ha minado la credibilidad del proceso y el ánimo de aquellos profesores y gestores especialmente comprometidos.

(...) Allí es donde empieza la operatividad y empieza el rechazo porque en el fondo es una manera de introducir un cambio operativo que estamos de acuerdo, pero en realidad un esfuerzo que nos pide a nosotros. O sea, es como si nosotros fuésemos un coche normal y nos piden: tenéis que correr a lo nivel de una fórmula 1, pero sin cambio en el motor, sin cambio en las mugías y con la misma gasolina. Los mecánicos dicen a ver como lo hacemos eso (Entrevista 10).

(...) Si hay financiación si puede hacer todo, el problema es cuando nos dicen: no hay financiación, tenéis que dar más asignaturas a más alumnos a coste cero, el problema es la frase a coste cero, significa no pidáis más dinero, ni para más profesores ni para cambio de aulas ni para aplicación en nuevas tecnologías, o sea, el cambio si asume desde abajo y a coste cero (Entrevista 10)

(...) La cuestión de la adaptación de los docentes al plan de Bolonia. Yo creo, como algunas otras reformas que ha habido en esto país, la hacemos muy bien en los despachos, si configura muy bien en Europa y en España, pero luego no se cuenta con los profesionales que le van a llevar a cabo. Entonces ha habido

compañeros que se han incorporado al proceso de Bolonia por una profesionalidad muy importante, con un desempeño muy importante, pero no ha habido ese reciclaje esa formación que hubiese supuesto la incorporación a Bolonia con mayores garantías (Entrevista 06).

Con la nueva metodología ECTS, además de ser un experto en su disciplina, el profesor debería desarrollar una extensa gama de competencias profesionales básicas: el conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos, no formales e informales; la planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica; la utilización de métodos y técnicas didácticas adecuadas; la gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los estudiantes; la evaluación, el control y la regulación de la docencia y del aprendizaje; el conocimiento de normas legales sobre derechos y deberes del profesor y del estudiante; gestión del desarrollo profesional. Todo esto requiere un proceso de formación individual y colectiva para que pueda crearse un entorno favorable a la aplicación de los ECTS.

Para ayudar en este proceso, en octubre de 2006 la ANECA ha diseñado un programa de evaluación de los planes de formación docente de las universidades. El resultado de eso fue un plan piloto de formación de profesores en tres universidades: Valladolid, Girona y Politécnica de Valencia. La primera convocatoria se ha realizado en noviembre de 2006.

En el año siguiente se ha creado el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA)¹⁶⁵. El programa, que estaba a la disposición todas las universidades que lo han solicitado, tenía el propósito apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento.

La adhesión a los programas de formación se hizo sobre la base de la plena voluntariedad del profesorado, aunque es verdad difícilmente se puede forzar al profesorado a una adaptación rigurosa. Pero cada profesor hacia los cursos de formación que voluntariamente quería, según los entrevistados, al rededor de 30% del profesorado asistió en principio a dichos cursos formativos.

7.6.3. Procesos Clave - organizaciones burocráticas y sistémicas

Este tema tiene la intención de evaluar la relación que tuvieron los procesos de adaptación de la Uva al EEES, con el nivel de Racionalidad Formal (R2), que es el tipo de racionalidad que impone un orden coherente y sistemático sobre las diferentes situaciones y formas burocráticas de organización para atingir los objetivos. En ese sentido, serán abordados los *Procesos Claves* y los *Procesos de Apoyo*, desarrollado para lograr la adaptación. Los procesos clave han sido tres: *Diseño de grados; Reparto por área; Introducción de innovaciones docentes. Los procesos de Apoyo han sido cuatro: Formación del profesorado;*

¹⁶⁵Para más informaciones asesar: <http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA>

Cursos y Congresos; Proyectos de Innovación y Sistemas Informáticos de Apoyo. En este apartado también será comentada la actuación de P.A.S – Personal de Apoyo y Servicio, por su importancia en los procesos burocráticos para la adaptación.

7.6.3.1. Diseño de los grados y reparto por áreas

El diseño de los grados, si ha hecho por parte de la propia dirección de las facultades, ha sido un diseño colegiado entre todos los representantes a través de los consejos de departamento, siguiendo unas directrices marcadas por los servicios centrales de la propia UVA. En su momento la ANECA dio una serie de directrices generales para la creación de los nuevos títulos.

De acuerdo con algunos entrevistados, el proceso más trascendente y polémico ha sido el de cambio de licenciaturas por grado. La elaboración de los programas de grado ha sido difícil. Según ellos, la gente no ha sido consciente de lo que suponía la implantación de los grados, pensaban que era un mero cambio de programa y no un cambio de concepción y estructura.

(...) No se ha tenido en cuenta la docencia y ni el aprendizaje de los alumnos tanto como la salvaguarda de los cargos de los grupos de poder encargados de la elaboración de los títulos dentro de la universidad (Entrevista 04).

(...) La mayor parte del profesorado no percibió lo que significaba el cambio de licenciatura a grado ni por metodología ni por objetivos ni por sistema de evaluación, no había información o no quisieron informarse de lo que se les estaba hablando (Entrevista 05).

Uno de los problemas más comunes era que la mayor parte no entendió las implicaciones de lo que se les estaba poniendo en la mesa, ya que era un lenguaje de pedagogos, la cual los profesores estaban completamente ajenos frente a una terminología que no era de todo comprendida.

(...) Los pedagogos que lo redactaron se han convertido en una secta porque ha habido un dirigismo por parte de los pedagogos (Entrevista 05).

En la UVA, ha habido una cierta resistencia estratégica en la implantación de los grados para ver las experiencias de los que iban por delante, como ha sido el caso de la Facultad de Derecho, la cual, según entrevistados, han agotados los plazos ir viendo que pasaba con los pioneros y aprovechar sus experiencias. En otros casos ha habido discordancia interna en el diseño de los grados, como, por ejemplo, la Facultad de Económicas y empresariales. La parte de la facultad más relacionada con la empresa, dirección y marketing estaban totalmente disconformes porque, según sus integrantes:

(...) no había ninguna justificación en lo que se hacía, era solo un reparto en función de la fuerza que tenía unos y otros (Entrevista 06).

De hecho, algunos miembros de la Facultad de Económicas y empresariales se han retirados de la comisión de planes de estudio por defender que los grados “*tenían que ser generalistas*”

(...) con lo cual en esta facultad tenía que haber 2; grado en economía y grado en empresa porque el grado creado en marketing y finanzas son especializaciones y eso hay que hacerlo en máster. Y además hay unos planes de estudios tan estúpidos como por ejemplo los que hacen un grado en marketing no va en finanzas y viceversa (Entrevista 06).

Ese debate se desarrolló en nivel nacional, de hecho, hubo una conferencia de los decanos de economía y empresa, ocurridos en Granada, con representantes de universidades de toda a España, lo que generó un acalorado debate y con posicionamientos contrarios. Algunos argumentaron que las graduaciones deberían ser de 3 años, otros sostenían que esto constituiría en una rebaja muy fuerte y costo desastroso para España, ya que las licenciaturas que existían eran de 5 años, por lo tanto, la exclusión de 2 años por completo, con una consecuencia directa a la cuota del profesorado. El consenso se logró con la propuesta de 4 años, ya que representaba una mediación de precaución, ya que, tres años sería un cambio demasiado radical y 5 años sería excesiva.

El reparto por áreas ha sido, según la mayoría de los entrevistados en función de la cota de poder de los grupos involucrados. El Rectorado emitió e unas normas y después cada centro organizo su propia comisión que funciono también con los criterios que cada centro cree conveniente.

En general las estructuras de las asignaturas se han mantenido, pero con la eliminación de las asignaturas anuales, ya que Bolonia implica la siniestralidad, es decir; que las asignaturas se organicen por semestres de modo que había asignaturas muy grandes de un año completo de las cuales se han dividido en dos asignaturas.

7.6.3.2. Introducción de innovaciones docentes

Para caracterizar el nuevo perfil del proceso de enseñanza, en el marco del Proceso de Bolonia, se acuñó el término "*metodología ECTS,*" para referirse a la nueva metodología exigida en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto implicó en nuevas formas de planificación de la enseñanza y esta tarea recaía principalmente sobre el profesor, lo cual tendría que revisar su práctica como un todo, para adaptarse a las demandas de un perfil docente enmarcado en la nueva propuesta del EEES. En este sentido, el profesor se ve obligado a rediseñar su práctica, desarrollando métodos que van mucho más allá de la exposición de contenidos y de evaluación de aprendizaje, pasando a considerar tutorías personalizadas y desarrollo de mecanismos que despierte el autoaprendizaje de los alumnos. Para esto, también tendría que evaluar

constantemente su propia práctica docente para corregir las distorsiones y mantenerse actualizado.

Aunque en algunas casos raros ya se hacía algo similar¹⁶⁶, en general la propuesta se constituye en un cambio radical en la actividad pedagógica, sobre todo, en las clases magistrales que se practicaban la mayoría de los profesores.

(...) El nuevo profesor que se suponía por la implantación de la metodología ECTS, se caracterizaba más como un transmisor de metodología que puede ser un erudito, investigador o no...es más un psicólogo que un investigador docente. Es una docencia más absorbente que requiere más tutoría que antes, mucha más supervisión que antes (Entrevista 05)

Para algunos, para obtener el perfil docente previsto en el nuevo modelo de enseñanza anunciado por Bolonia, representaría una quiebra total del modelo tradicional de la actividad docente, donde el profesor es un investigador, erudito, con una formación metodológica muy sólida, que transmite sus conocimientos en clases magistrales, en la medida que sus capacidades lo permiten. El modelo que se produjo ahora, el profesor si configura en un transmisor de metodologías que puede ser un erudito o no, que puede ser un investigador o no. Eso no va tener tanta trascendencia como sus capacidades pedagógicas para la transmisión de métodos y desarrollo de habilidades. En suma, cambia radicalmente la característica del profesor y su práctica pedagógica, constituyendo casi una quiebra de paradigma en el proceso de construcción y transmisión del conocimiento.

(...) es más un psicólogo que un investigador docente, es más un animador social que un investigador docente. Eso compagina muy mal con la estructura tradicional de la docencia universitaria, esa es la realidad (Entrevista 05)

Con este cambio de perfil docente un grave problema que se nota es que la actividad docente multiplica su carga de labor en un momento que la investigación si está haciendo cada vez más exigente. Por lo tanto, compaginar el perfil del profesor investigador y la nueva metodología docente, empieza a ser una labor difícilmente sobrellevable.

7.6.4. Apoyos

7.6.4.1. Formación del profesorado

De acuerdo con los entrevistados, en la UVA el profesorado ha recibido dos procesos de formación: Respecto al proceso de homologación europea y da

¹⁶⁶Detectamos en los testimonios, que en facultades más técnicas como es el caso de la Facultad de Arquitectura y la Facultad de Medicina, por su estructura curricular y contenidos, ya hacían algo similar a la metodología propuesta por Bolonia.

transformación de la metodología docente en España. Respecto la homologación europea, no ha sido necesario mucha formación, diferentemente de la metodología docente, o sea como dar las clases considerando el ECTS, especialmente, como evaluar al alumno. Sin embargo, según los entrevistados, los profesores que han querido han podido recibir la formación sobre metodología de docencia del nuevo modelo. 2 de cada 3 profesores han asistido a estos cursos de carácter voluntario. 1 de cada 3 profesores han preferido quedarse al margen por resistencia al cambio, resistencia personal, etc.

Para satisfacer la necesidad de formación del profesorado para crear el nuevo perfil exigido, se ha desarrollado un programa de formación del profesorado a través del Centro Buen Día¹⁶⁷ de la Uva, que se ha reconfigurado para la asistencia de este nuevo tipo de necesidad. En esa nueva estructura, ofrecía cursos de formación del profesorado; diseños curriculares, prácticas docentes, cuestiones tecnológicas y técnicas. Según algunos de los entrevistados, la asistencia del profesorado ha sido de manera voluntaria y, por ese motivo, ha habido un reducido número de participantes debido a la resistencia de la mayoría del profesorado hacia el cambio.

Según las entrevistas, había una predisposición de la Universidad de fornecer la formación adecuada para el profesorado, través de programas de formación. En ese sentido, si impartirán cursos, sobre todo del conocimiento del crédito ECTS, lo que era los nuevos grados, la técnica de evaluación de los estudiantes. También hubo algunos congresos con participación de otros países.

Aunque de manera lenta, de acuerdo con los entrevistados, todos los profesores que han querido han tenido opción de recibir cursillos de formación en aprendizajes constructivos en otras metodologías docentes, para la adaptación de la nueva metodología ECTS. El problema señalado por los profesores, fue que el proceso de implantación ha sido quizás lento. Según ellos, los medios han llega a un ritmo inferior a la implantación de los grados.

Algunos cursos de formación fueran ofrecidos, aunque, con un número limitado de plazas, pero constantemente. La frecuencia a estos cursos se dio de manera voluntaria, pero un porcentaje de profesores totalmente refractario que no ha asistido a los cursillos porque han entendido que su mentalidad no cuadraba con el proceso y se han sentido en un entorno totalmente ajeno. Entre estos profesores estaban los más antiguos, donde la resistencia al cambio fue mayor. Los profesores más jóvenes sobre todo los que habían estudiado fuera, veían muchas ventajas en la utilización de la nueva metodología, la cual, en muchos casos estaba asociada a las nuevas tecnologías.

¹⁶⁷El Centro Buendía constituye en 1999 para dar soporte a todas las actividades de extensión universitaria. En este campo se ha dado especial importancia a las actividades de formación continua, tanto del propio personal docente como hacia otros colectivos de la sociedad. En la actualidad, toda la actividad de formación del profesorado en materia de convergencia europea y, concretamente, la formación específica en materia de nuevas metodologías docentes, se canaliza desde el Centro Buendía (Sumaza y Velasco, 2006).

A nivel nacional Hubo inversión de fondos, los cuales había que captarlos de manera competitiva, o sea, presentar proyectos al ministerio para captar recursos para la formación. Según algunos entrevistados, Estos cursos contribuyeron para mejorar las actuaciones de los profesores en la etapa inicial de la adaptación, pues proporcionaba herramientas para ofrecer una enseñanza más adaptada al que Bolonia exigía. De todos modos, la metodología necesaria para el despliegue de crédito ECTS, ya estaba siendo utilizado por la mayoría de los profesores. Bolonia formaliza el uso y da un nuevo impulso a través de las herramientas disponibles para la enseñanza de la práctica.

La Uva ha promocionado la asistencia, de forma que los profesores que han asistido a estos cursos de formación se les reconoce académicamente en su currículo, la institución ha dado un apoyo importante.

7.6.4.2. Sistemas informáticos

Según los entrevistados, en la Uva se han puesta a la disposición de los profesores medios de alta tecnología, plataformas virtuales, sistemas con apoyo por ordenador o de educación a distancia. Todo esto impulsado por el S.T.I (*Sistema de Telecomunicaciones e Informática*) que, según ellos, ha crecido exponencialmente. También se ha dado mayor importancia a un programa que ya estaba en funcionamiento llamado “*Campus Virtual*”, lo cual permitía la mayor interacción entre alumnos y profesores, a través del acceso a materiales virtuales, los cuales favorecían al nuevo modelo pedagógico. Ese programa utilizaba la plataforma electrónica virtual Moodle¹⁶⁸ que, para el uso adecuado, el profesor carecía de un proceso de capacitación a través de cursos organizados por los comités organizadores.

De todas formas, la introducción de nuevos medios de informática ha tenido algunas resistencias por la pérdida de autonomía en algunos procesos, que motivaran algunas críticas.

Hay cosas de las aplicaciones informáticas te marean y los profesores estamos gastando más tiempo en rellenar aplicaciones informáticas que en estudiar. Pero por ejemplo si utilizo el correo y me parece una herramienta útil, pero atender tutorías por internet es imposible, se pueden contestar preguntas concretas, pero no preguntas en profundidad (ENTREVISTA 06).

(...) el profesor se pasa el tiempo haciendo procedimientos, rellenando aplicaciones y resolviendo problemas de atención personalizada que con la ratio de alumnos es imposible, hay que pensar que con las nuevas tecnologías los alumnos someten al profesor a mucha presión a través del correo electrónico o nuevos medios de comunicación, que si se les atiende a todos en

¹⁶⁸«Plataforma Moodle» es una aplicación para crear ambientes de educación virtual, a través de la gestión de contenidos educativos en la Web.

la relación en la que vienen prácticamente anulan la capacidad de poder hacer otra cosa (Entrevista 08)

(...) El proceso de implantación de los nuevos sistemas informáticos está causando mucha burocracia y lentitud en el trabajo, algo que debería ser una ayuda es un problema (Entrevista 09)

(...) Nos enseñaran una aplicación, en mi opinión, sin contar con las universidades, nos convocaron una reunión con el Ministerio de la Educación para decirnos que iba a cambiar el sistema e que habían hecho una aplicación que iba a facilitar el trabajo, pero que era todo lo contrario y a cualquiera universidad que lo pregunte, van a decir que la aplicación lo complico todo (Entrevista 12).

(...) Es un sistema que es muy rígido y además non tenemos la posibilidad de hablar con ningún ser humano, o sea, todo se hace, se enviar un correo electrónico e no se sabe si hay vida a lo otro lado o se están todos muertos, pueden tardar en contestar lo que quiera, salvo que conozca alguien en el Ministerio que pueda desatascar ese asunto (Entrevista 12).

7.6.4.3. Personal de Administración y Servicios - PAS

Todo el proceso de adaptación hasta ahora ha dictado nuevas formas de actuación para el PAS. Su nueva forma de participación ha constituido un soporte fundamental para el nuevo modelo de enseñanza que propone Bolonia. El problema otra vez, ha sido la financiación porque también suponía nuevas contrataciones de personal de apoyo para dar cuenta al enorme volumen de trabajo administrativo que ha venido con Bolonia. Parte de ese trabajo administrativo se le ha cargado el profesorado.

El PAS es el capítulo más descuidado, aquí habríamos necesitado un refuerzo que no hemos tenido, habríamos necesitado más informáticos, habríamos necesitado documentalistas, especialistas en redes y no los hemos tenido, ... si algún capítulo entiendo que se ha cumplido mal es el del P.A.S., se ha descuidado totalmente (Entrevista 07).

El aumento de la carga administrativo del profesorado ha sido brutal en estos años, claro, no de todos los profesores, había gente que estaba a margen y otros que estaban más implicados. El PAS ha respondido de manera fantástica, pero para ellos el aumento de la carga de trabajos también ha sido bestial (Entrevista 13)

7.6.5. Percepción de los cambios por los actores

Este tema tiene la intención de evaluar la relación que tuvieron los procesos de adaptación de la Uva al EEES, con el nivel de Racionalidad Discursiva (R3), la cual está vinculada con la autenticidad de una actitud libre de auto-engaños, es decir, el “*desencanto*” que aporta la desacralización del mundo social y natural a través, principalmente, de la racionalidad científica y de su objetividad. Para verificar esta relación se identifican los puntos de vista de los encuestados con respecto al tipo ideal de la universidad, teniendo en cuenta el escenario actual de la sociedad, y el modelo que se está construyendo a través del Proceso de Bolonia. Es decir, qué modelo de Universidad aportaría más beneficios para la sociedad en su situación actual.

7.6.5.1. Modelo de universidad pública

Es cierto que los profesores han incorporado tantas tareas en el proceso de adaptación de una manera tan rápida y compleja del punto de vista burocrático y administrativo que no se ha podido debatir respecto al modelo de universidad, en la profundidad que exigía el tema.

(...) Nos ha faltado reflexión sobre el modelo de universidad que queremos construir, sobre que estamos haciendo e sobre cómo estamos haciendo.....resulta que estamos con nivel de insatisfacción alta y no somos capaces de pararnos a pensar y a debate, como lo vemos que estamos haciendo y en qué medida podemos dar un cambio de rumbo una nueva orientación no hay un debate a nivel interno de las universidades a nivel de nuestros responsables políticos.... Vamos andando como los cangrejos (Entrevista 13).

(...) El modelo en que estamos ahora inmersos es un modelo que da poca relevancia al papel social que tiene la cultura la educación el conocimiento. Podemos reivindicarlo, pero no se escuchan a este sector (Entrevista 13).

Es unánime que en el modelo de enseñanza superior europeo debería existir una mayor homogeneidad en los procesos administrativos. La heterogeneidad que existía en el pasado era la reminiscencia de cada país y con Bolonia eso se ha superado. El problema, de acuerdo con los entrevistados, es la dimensión política y económica que se ha dado al proyecto.

Hay varios elementos importantes que componen el imaginario de los entrevistados con respecto al modelo ideal de universidad. Entre ellos se encuentra el que ha llevado a cabo la investigación tradicionalmente en Europa. Sostienen como argumento que la mayor parte de la investigación científica

desarrollada en Europa ocurrió en la universidad¹⁶⁹ e eso significa un importante beneficio social. También sostienen que la universidad española desarrollaba bien su papel formador e igualador social.

(...) Era un modelo que era un igualador social de oportunidades porque todo el mundo podía ir a la universidad, finalmente aquellos que desarrollaban un trabajo obtenían una licenciatura que les permitía insertarse mejor en la sociedad y subir de nivel (Entrevista 05).

Para otros entrevistados la Universidad pública que más aportaría beneficios a la sociedad sería una universidad pública de élite, en la que debería tener los mejores profesores y los mejores estudiantes. La universidad que está construyendo el Proceso de Bolonia, de acuerdo con estos entrevistados, en España, no va por ese camino.

(...) Bolonia es un empobrecimiento general que parte de la idea de que hay que adaptarse a los que tienen menos capacidad, con lo cual denigra y expulsa del sistema de la universidad pública a los mejores talentos, es la pérdida de talentos y de la gestión de talentos (Entrevista 01)

Otros entrevistados sostienen que la universidad ideal es la que está en contacto directo con la sociedad en todas sus ramas.

(...) Yo creo que la universidad tiene que estar en contacto con la sociedad. Hay que estar en contacto con la sociedad en todos sus niveles, iglesia, ejército, las cortes, administraciones públicas, con las empresas (Entrevista 06).

La autonomía universitaria constituye un importante elemento en el modelo de universidad ideal en la opinión de los entrevistados.

(...) mi opinión es que la universidad debería luchar por ser una institución independiente, crítica y sobre todo generar personas con una cierta autonomía tanto en el conocimiento como en lo personal (Entrevista 07)

Como se ha señalado, el modelo de universidad que beneficie a la sociedad española, en opinión de los entrevistados, esta mediada por las funciones tradicionales, es decir, la formación de las élites intelectuales y perfiles para actuar en la solución de los problemas de la sociedad, especialmente en la producción de conocimiento y la extensión de los servicios sociales. Esta expectativa no exactamente converge con el modelo establecido por Bolonia, llevada a cabo a raíz de la modernización y el desarrollo económico y la integración de las instituciones en este proceso. Dentro de este proceso de modernización la formación profesional sigue mantenida, pero la investigación aparece como un eje vinculado con el entorno económico y el conocimiento se configura en moneda de negociación utilizado por el Estado y demás instituciones. Dentro de este proceso de negociación se encuentran

¹⁶⁹ Más del 75% de las patentes desarrolladas en Europa han sido elaboradas en una universidad, aunque luego el registro sea por empresas privadas, la mayor parte del desarrollo científico se lleva a cabo en universidades (ENTREVISTA 05).

universidades transformadas en empresas o industrias del conocimiento, que realizan alianzas estratégicas con los sectores productivos.

7.6.5.2. Modelo ideal en la concepción de los entrevistados.

El modelo de universidad construido por el proceso de Bolonia no está en conflicto de todo con el modelo ideal para el contingente de entrevistados.

El mejor modelo de universidad sería aquel en que la universidad no se deje manipular por el mercado y las empresas, pero si se dirige a ellos y a la sociedad (Entrevista 04).

Según la mayoría de ellos, no es exactamente el modelo de Bolonia que está en conflicto con sus concepciones de universidad ideal, pero lo que políticamente se está llevando a cabo, que es diferente de lo que se ha establecido en la concepción original de Bolonia.

Para ellos, los que han dominado el proceso de Bolonia en los últimos diez años están dando una orientación política al servicio público, lo cual pone en cuestión el modelo de universidad pública y los objetivos a largo plazo, por la demasiada inmediatez del proceso a los objetivos de formación, o sea, la empleabilidad inmediata, en detrimento de otros objetivos que no tienen una necesidad inmediata y quedan postergado como: la investigación pura, la física teórica etc., que tienen finalidad social pero no inmediata.

(...) Mi modelo de universidad va en contra absolutamente de lo que se está haciendo, no si coincide con lo que se dice en las reuniones oficiales sobre el tema, pero con lo que se está haciendo estoy en total desacuerdo, no se hace nada, es un cambio cosmético, malo, sin recursos...y repito si sale algo de esto es gracias al profesora, al P.A.S. que hace lo que puede y a los alumnos que no se quejan y se tragan cualquier cosa que les digan que no son más buenos porque no pueden (Entrevista 06).

(...) El rumbo que esta todo el mando y la política educativa de este país es un rumbo que no denota sensibilidad por la importancia estratégica que tiene las universidades en la sociedad del conocimiento. No se cree y no se confía en que la educación y la investigación son un pilar para el futuro... entonces estoy muy ascética porque si no invertimos en esto, nos estamos cargando las oportunidades de generaciones (Entrevista 13).

Parte de este conflicto se explica por el hecho de que los cambios fueron impuestos desde el exterior sin dejar otra alternativa que adaptarse a lo que se está proponiendo.

7.6.5.3. Percepción de la utilidad por los actores

En el punto de vista de los entrevistados, la universidad forma gente para el futuro y para ocupar cargos de responsabilidad en todos los ámbitos, lógicamente eso debe suponer que los alumnos cuando terminen un título superior deben tener una cierta capacidad para afrontar los problemas de la sociedad. Bajo ese punto de vista percibido en la mayoría de los entrevistados, la universidad ha fortalecido su papel en la sociedad. Por lo tanto, se consideró en cierta medida, como rescate de su papel social. Con lo cual la Universidad en algunos aspectos había dejado de acercarse a la sociedad y de vivir un poco en su burbuja de teorías y planteamientos, y por ahí ha hecho un intento de acercarse más a que los universitarios cuando terminen sepan resolver los problemas de la sociedad.

(...) es lógico que los graduados tienen que estar preparados para solucionar problemas políticos, sociológicos, artísticos, culturales, deportivos y obviamente empresariales, ya que en el mundo en que vivimos son las empresas quienes generan el valor, sean públicas o privadas (Entrevista 06).

(...) Yo creo que, en estos momentos, por lo que está sucediendo, no se va poder llevar a cabo el Proceso de Bolonia, en su concepción original, por cuenta del crisis (Entrevista 06)

7.6.6. Resumen de los discursos

En general, el proceso de Bolonia fue aceptada por la comunidad académica de la Universidad de Valladolid. Aunque el proceso ha sido recibido como una buena idea en su concepción original, como una manera de unificar estudios y procesos burocráticos a nivel europeo, el problema, como fue señalado casi por todos los entrevistados, ha sido la asignación presupuestaria para financiar el proceso de adaptación. Lo que si percibe es que no se ha dotado a la UVA de las nuevas infraestructuras necesarias para la implantación de dicho modelo. No ha existido ningún tipo de dotación de medios nuevo, ni humanos ni materiales y por consiguiente tampoco financieros lo que podrá suponer un problema a largo plazo. Los únicos costes adicionales de implantación del modelo han sido los propios costes personales de las personales involucradas en el proceso burocrático, lo que ha implicado una mayor carga laboral a los profesores, gracias a quien el proceso ha ido funcionando. Para la formación del profesorado se han impartido algunos cursos de metodología docente aplicada al nuevo proceso, acogidos de manera voluntarios, con los cuales han contado con una escasa participación

La comisión creada para desarrollar el proceso de adaptación, ha tenido un período de actuación muy significativo durante el periodo comprendido entre 2003 hasta 2007. Según la representante de la comisión, la fecha coincide con el cambio del equipo rectora, en 2007. Según ella, no hubo una ruptura a principio,

pero una inercia que desacelero todo el proceso y la dinámica si extendió un poco más. De todos modos, el periodo de actuación, según la representante de la comisión, ha sido suficiente para crear un contingente de personas cualificadas para las tareas de adaptación, sobre todo los diseños de los nuevos planes de estudio, porque ya había empezado a desarrollado un plan piloto a partir de 2005.

Antes de la conclusión del proceso de adaptación, España encuentra por delante una crisis económica que se estableció en Europa afectando todo el proceso de adaptación de las instituciones españolas al EEES. Esto, en cierta medida interrumpe el proceso y pone un golpe durísimo en la universidad, sobre todo por la disminución del profesorado través de la exclusión de una gran cantidad de profesores asociados y los que quedaran han incrementado sus cargas docentes con una mayor cantidad de alumnos, lo que obstaculizó la aplicación de la metodología planteada por Bolonia, través de clases más pequeñas y menos cantidad de alumnos para las tutorías y la implementación del crédito ECTS. A cerca da salida de los asociados de la universidad de Valladolid y demás instituciones de España, no les quedan otra opción que migrar hace a otro país en busca de plazas para la docencia, lo que configura una de las mayores fugas de cerebro de España de los últimos tiempos, provocando una grave pérdida de potencial humano, aun no cuantificado en términos económicos.

Para algunos entrevistados, la crisis por la que pasa España, liquida totalmente todo el proceso de adaptación. El problema más grave según ellos, es la demisión de los asociados, lo que causa un aumento en la carga de trabajo de los profesores, con consecuencias directas para la aplicación de la metodología ECTS y, también, para las actividades de investigación, ya que tendrán que enseñar más clases.

8: Conclusiones. Luces y sombras de un proceso

En este apartado vamos a analizar los resultados de la investigación de acuerdo con la hipótesis planteada, a la luz de la teoría de la racionalización de la sociedad.

En este capítulo se tratan los siguientes temas:

- 8.1. Conclusiones de la investigación teórica.
 - 8.2. Conclusiones sobre los resultados empíricos de la investigación
-

8.1. Conclusiones de la investigación teórica.

El propósito de esta investigación ha sido verificar la teoría de la racionalización de la sociedad a través del Proceso de Bolonia y, en consecuencia, la creación de Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello se desarrolló una parte introductoria, para analizar los diferentes aspectos desde una perspectiva teórica, y también una reconstrucción histórica del proceso, a partir de los eventos oficiales, ocurridos en la trayectoria hasta su inauguración en 2010. También, se ha hecho un análisis de los reflejos de la reestructuración de la enseñanza europea en la realidad educativa de la América Latina y el Caribe, a través del proceso de construcción del "*Espacio Común de Educación Superior de la Unión Europea, América Latina y Caribe - ECES - UEALC*". Nuestros resultados preliminares nos ayudaron a comprender estos acontecimientos como un proceso de racionalización de la sociedad, con origen en la evolución del estado capitalista y vinculados a su proyección internacional, dando lugar a intensas y profundas reformas institucionales.

Acompañando el proceso de desarrollo, hemos podido observar que, desde su creación, el Proceso de Bolonia ha sido criticado en Europa por varias razones. La principal de ellas se refiere a la ausencia de un debate público acerca de los propósitos y acciones que afectan a la sociedad a gran escala. Los partidarios creen que el proyecto es un plan estratégico para mejorar la sociedad en su conjunto, a través de un sistema universitario más racional y universal, en conformidad con las necesidades actuales del universo laboral.

Una de las primeras conclusiones que se puede anunciar es que, hasta principios de 2010, último año para la conclusión de la primera fase del Proceso de Bolonia, no había una idea clara, en el mundo académico respecto el proceso iniciado en 1999 por el Comunicado de Bolonia y, también, respecto a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior - EEES. Esto revela una clara falta de información y ausencia de debate en el interior del sistema universitario, denunciado, como hemos visto, por varios autores.

Además de falta de debate con la comunidad involucrada, los críticos del Proceso denuncian que, el supuesto objetivo de crear un sistema de enseñanza europeo unificado, oculta la intención de transformar las Universidades en centros de formación para servir a los propósitos de las grandes empresas, lo que promovería el alejamiento de su papel educativo en lo que respecta al desarrollo social en su aspecto más humano. Esta línea de pensamiento es adoptada por distintos autores, lo que demuestra la creencia, de que el Plan de Bolonia fue diseñado con el propósito de satisfacer las necesidades empresariales y servir al capital. A partir de esa creencia, ha habido muchas manifestaciones de oposición al Proceso de Bolonia, por parte de distintos sectores.

A pesar de toda la oposición que, manifestada en contra del proceso de Bolonia, no se produjeron importantes alzamientos de antagonistas y los movimientos en contra, que fueron surgiendo, no fueron suficientes para detener el proceso o provocar cambios significativos en su doctrina. De todos modos, históricamente se puede decir que hace mucho tiempo que los estudiantes no han tenido una motivación ideológica tan fuerte en torno a un elemento común, con células distribuidas por el universo de las instituciones de educación superior y con gran poder de movilidad debido a las nuevas tecnologías de comunicación. No obstante, durante todo el proceso no ocurrieron eventos significativos. Sin embargo, la víspera de la finalización de la primera fase y la inminente implantación con todos los ajustes previstos a tal efecto, las protestas en contra de Bolonia surgieron de manera intensa en varios países. En España, los estudiantes tomaron varias universidades y también se realizaron algunas huelgas. En Grecia hubo una explosión de violencia. En Italia y Francia, el movimiento Anti Bolonia fue muy bien articulado, liderando a varios países de la Unión Europea, con un reconocido historial de levantamientos en contra del Plan.

Por todo eso, el proceso de Bolonia se debe enmarcar en un proceso más amplio de análisis de la sociedad en Europa y es posible que en todo el mundo, por sus posibilidades de extenderse. Aunque se ha desarrollado basado en ciertos principios (*calidad, movilidad, diversidad, competitividad*), parece que está orientado hacia la consecución de objetivos estratégicos del ámbito económico, sobre todo por la formación basada en la promoción del empleo para contemplar las necesidades del sistema productivo, y por la competitividad de las empresas a nivel mundial. Esto nos lleva a concluir que, en la promoción del Espacio Europeo de Educación Superior hay una *correlación* con el Espacio Económico Europeo. Esta relación no es algo nuevo. Encontramos su génesis en paralelo con la génesis del capitalismo, que se muestra en las tesis de Max Weber, constituyendo un soporte teórico significativo para la comprensión de la evolución de la sociedad moderna y el modelo social adoptado, basado en el capitalismo.

También observamos la introducción de nuevos términos en el ámbito educativo como: "*Capacitación; el aprendizaje permanente; Dominio de habilidades y Competencias*", etc., que allanan el camino para el desarrollo de otras políticas educativas influenciadas por estas nuevas designaciones.

De acuerdo con esta perspectiva, en un nivel más general, se percibe una clara asociación de los conceptos del mundo empresarial con los procesos educativos. Por ejemplo, "*competitividad, el mercado laboral, la gestión estratégica, la eficiencia, los recursos mínimos y el máximo efecto, Just in time, certificación*", etc., se integran fácilmente en las políticas educativas, independientemente de su significado concreto, o su adecuación en el contexto del sistema educativo. El discurso sobre la educación se plantea en términos del discurso económico como si se tratara simplemente de un componente de este. De acuerdo con esta doctrina, no se ofrece a la sociedad un sistema de educación pública, sino un mercado del aprendizaje, es decir, la fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje en términos de "*producción*". Parecen reflejar, por supuesto, a las

exigencias económicas y, también, las orientaciones políticas y directrices relativas a la “*competitividad global*”, la “*Empleabilidad*”, etc., dando un cierto aire de camuflaje a las demandas sociales reales.

En todo el proceso de Bolonia hemos encontrado, con mucha frecuencia en los tópicos reformistas, la propuesta de formación para el empleo, para dar sustentabilidad a la nueva sociedad, emergida de las nuevas tecnologías y procesos de producción. Estos argumentos se dirigen a sostener que el mundo ha cambiado totalmente con los avances tecnológicos; sobre todo en dos campos principales: el de la información y el de la comunicación. Los cambios en estos campos vienen a sugerir una nueva denominación para la sociedad contemporánea, es decir, la “*sociedad del conocimiento*”.

La referida sociedad del conocimiento se transforma, en el Plan de Bolonia, en la “*Europa del conocimiento*”, es decir, en una clara tentativa de distinción de los demás continentes y promoción del proceso competitivo global. Sin embargo, los argumentos, son de inserción profesional, es decir, formación específica para actividades laborales, lo que nos lleva a concluir que las habilidades requeridas son aquéllas para llevar al individuo a un puesto de trabajo y mantener la “*salud*” del sistema productivo. De hecho, no se refleja en los discursos oficiales la preocupación en disimular ese objetivo¹⁷⁰, dando la impresión de que es un “*valor absoluto*” en la tan propalada sociedad del conocimiento. En estos argumentos hay fuerza y consenso, los cuales generan un manto ideológico que suscita un amplio debate sobre el concepto de conocimiento.

En un primer análisis, podemos decir que, al diseñar el concepto de conocimiento asociado con el sistema de producción, se observa una reducción en su significado y, además, se reduce el papel de la sociedad en la construcción de su propia moral. Mientras esto no ocurre, la sociedad tiene que someterse a una formación a través de un sistema coercitivo de valores, lo cual, impone la moral de las fuerzas productivas dominantes. Con esto, se excluye la posibilidad de un mundo que no sea el de las nuevas tecnologías de información y la comunicación puestas al servicio del actual orden económico. Esta posibilidad se hace cada vez más factible dado que, como ya hemos abordado, el discurso en el Proceso de Bolonia se enuncia siempre con mucho entusiasmo y aclamación, bajo la influencia de las nuevas tecnologías y en defensa de la adecuación del

¹⁷⁰ Esta preocupación sólo aparece en los discursos oficiales al final del proceso, en 2007, través del Comunicado de Londres, en el apartado “Dimensión Social”, que lleva el texto siguiente: “*Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento*”. De todos modos, en el mismo texto, su Prefacio, refuerza la orientación de los esfuerzos hacia la competitividad, de la siguiente manera: “*Mirando hacia el futuro, debemos admitir que, en un mundo en transformación, habrá una necesidad permanente de adaptación de nuestros sistemas de educación superior, para garantizar que el EEES mantenga la competitividad y responda con eficacia a los retos de la globalización*” (COMUNICADO DE LONDRES, 2007).

sistema educativo al sistema productivo, en un evidente éxtasis mental y encantamiento con la tecnología.

El carácter alienante del discurso sobre el nuevo mundo del conocimiento conduce a examinar las innovaciones educativas, en una perspectiva crítica de los progresos tecnológicos direccionados hace el sistema educativo. Esto nos ofrece una clara advertencia sobre los peligros de someter al sistema educativo al sistema productivo. Esa dependencia demuestra una aparente contradicción en el proceso de evolución técnica en el interior de las universidades. Lo que vemos, de hecho, es una innovación de carácter conservador, promovida por el Proceso de Bolonia, en la línea de la tendencia “*mecanicista*”, que se ha producido en la segunda mitad del siglo XX en los EUA, lo cual estaba en consonancia con el sistema liberal de producción capitalista en vigor. En esa perspectiva los contenidos del aprendizaje son establecidos y ordenados por y para el sistema productivo, o sea, se forma individuos competentes para el mercado laboral.

En este sentido, curiosamente en el principio de la puesta en marcha del Proceso de Bolonia, el Consejo Europeo manifestó su preocupación por la formación, afirmando que la educación superior debería formar un individuo completo, y no hacerlo solamente para la inserción laboral¹⁷¹, pero esta orientación fue perdiendo el norte poco a poco a lo largo del proceso y fue dando paso a los factores económicos que pasaron a dominar el proceso de creación del EEES y a incorporar los discursos que le dieron apoyo.

La dificultad de adoptar un sistema educativo que favorece a los aspectos más humanos, resulta de una conciencia predominantemente tecnocrática, en los establecimientos responsables de la formación. En cualquier caso, las aportaciones de investigadores del sector, aunque de tendencias distintas, parecen referirse, en última instancia, a un sistema de enseñanza que se centra en la visión de la ciudadanía como un instrumento de mercado, y no al revés, lo que indica la necesidad de pensar acerca de la capacidad humana sobre la base de la ciudadanía, para humanizar el mercado, creando las condiciones para una sociedad más tolerante. Dentro de este contexto, el sistema educativo, sobre todo el de enseñanza superior, no parece, ni tiene la intención de presentar las herramientas adecuadas y necesarias para la formación de un nuevo individuo

¹⁷¹La educación y la formación deben ir más allá de preparar a las personas para sus vidas profesionales, deben contribuir al desarrollo personal de los individuos: la educación y la formación son algo más que instrumentos para acceder al empleo. Partiendo de una formación básica e integral bien construida y fundamentada en herramientas que le proporcionen al individuo el poder progresar adecuadamente a través del continuum formativo, formaciones específicas para campos concretos de desarrollo laboral, y formaciones amplias y en profundidad para los requerimientos laborales de alto nivel que se deben conseguir en la formación superior y universitaria. Todo ello con mecanismos de conexión a los que el individuo pueda acceder en cualquier momento de su vida (CONSEJO EUROPEO, 14 de febrero de 2002)

capaz de comprender su condición y conseguir su integración, de manera armoniosa con su entorno.

Estamos de acuerdo en que la educación universitaria debe incluir todos los aspectos de la personalidad humana que de sustento al proceso más amplio de desarrollo social. Una formación eminentemente centrada en la profesionalización es particularmente vulnerable, debido a las presiones comerciales que surgen con frecuencia en la configuración económica actual. Eso debería generar alguna perturbación en el interior de la educación superior pública, ya que tiene la misión de educar a los ciudadanos en un sentido amplio, para contribuir al crecimiento social. Sin embargo, lo que se percibe en el Proceso de Bolonia es una cierta inclinación favorable a la presión del sector privado, de carácter comercial, hacia la reestructuración de la formación profesional a nivel internacional.

El EEES, sintetiza los debates aquí expuestos, sobre la cuestión del empleo, sobre todo cuando sitúa el concepto de competencias en el centro de la formación superior, o sea, un cambio profundo en el propósito central de la Educación Superior, con una fuerte influencia del sistema económico, impulsado por las nuevas tecnologías de producción, creando un cierto encanto en la sociedad y en la propia la Universidad. El encantamiento con las nuevas tecnologías y la manifestación de cierta urgencia para adaptarse a ellas, no es nuevo y revela una euforia científica y futurista, como algo propio de la cultura de nuestro tiempo. También anuncia un "*canto de sirena*", en el cual los más entusiasmados se sumergen por la fascinación del sonido. Todo esto está enmarcado en el enfoque intelectualista de los discursos relacionados con el desarrollo tecnológico y su "*inexorabilidad*", construyendo una lógica en el imaginario social sobre el inevitable condicionamiento de la sociedad a las fuerzas productivas y del desarrollo tecnológico. En consecuencia, el debate ético que debería estar ocurriendo respecto a estos cambios permanece alejado de las discusiones de los círculos de control.

Estas evidencias nos obligan concluir que el análisis social de las tecnologías existentes debe ser parte de la discusión general de su aplicación, ya que la tecnología no es un artefacto inocuo y tiene el poder de afectar a todos los procesos sociales. Esto se torna más delicado cuando se inserta en el debate sobre la evidencia de que la tecnología está dirigida por intereses particulares no relacionados con el interés general de la sociedad. Con esta consideración, parece oportuno presentar dos acepciones asociadas a la tecnología. Una en su aspecto técnico que implica el conocimiento, las herramientas, maquinaria y habilidad de empleo de las técnicas. La otra acepción incluye los aspectos organizativos, es decir, las actividades económicas, los profesionales, los usuarios, los aspectos culturales como los valores, códigos éticos, las relaciones sociales etc. Somos conscientes de que estas dos dimensiones combinadas causan cambios y ajustes sociales, cuyo desarrollo requiere monitorización, con miras al bienestar social. Por esta razón, creemos que todas las decisiones técnicas que implican a la Universidad, deberían tener en cuenta los aspectos

culturales y de organización, los procesos implicados en la innovación y la difusión de la innovación y la transferencia de resultados científicos a la sociedad. Es decir, en los procesos de cambio de gran magnitud que involucran elementos tecnológicos, es esencial la participación pública, generalmente, a través de sus representantes.

Dicho esto, sugerimos que hay que superar el argumento de la autonomía de la tecnología, expresado en numerosas intervenciones por los representantes que ignoran las implicaciones sociales de las grandes transformaciones con bases tecnológicas. Vale la pena recordar que los procesos de cambio que se han producido en el proceso de fusión de culturas en el continente europeo y los que se anuncian través de las instituciones educativas, tienen una magnitud y un impacto social que requeriría pensar en ello con más cuidado y con un sentido social más amplio. Los discursos que reflejan el carácter inexorable del proceso no representan más que una ignorancia irresponsable y extremadamente perjudicial para la sociedad en su conjunto. De hecho, desde el principio de la historia humana, hasta la inteligencia artificial y los enlaces virtuales, pasando por la gran industria, lo que hemos vivido a lo largo de esta odisea, es un flujo cognitivo continuo y ascendente, principalmente con bases instrumentales, es decir, un crecimiento exponencial de la racionalización técnica. Aunque ese advenimiento de la razón instrumental conduzca a la dominación de la naturaleza y la regularización del entorno social, también conduce al encarcelamiento del individuo a la lógica instrumental.

Todo este proceso pasa necesariamente por el aprendizaje, y la universidad está profundamente involucrada, pues desempeña un papel destacado en este nuevo escenario económico. En general, su objetivo ha sido producir y distribuir, socialmente todo el conocimiento alcanzado, garantizando la transferencia de conocimientos a las generaciones futuras. Este propósito se fue adaptando poco a poco, de acuerdo con los nuevos contextos sociales que se han generado a través del curso de la historia. En la actualidad, debido a los avances tecnológicos y las exigencias derivadas de los nuevos espacios laborales y de producción, a las universidades se les requiere una multiplicidad de actividades, que incluye la función de preparar mano de obra especializada para satisfacer a los nuevos y sofisticados puestos laborales. De hecho, podemos observar una profunda intensificación de la administración burocrática dentro de la universidad en las últimas décadas, que ha permitido un nuevo dibujo geopolítico, causado por la reestructuración productiva del capitalismo. Todo esto ha proporcionado un cambio importante en el enfoque de la universidad moderna, es decir, del conocimiento social para el conocimiento del mercado, con el fin de convertirse en un agente de la tecnología de producción y la ciencia aplicada, generando la expectativa de que la universidad pueda promover el conocimiento necesario para la articulación entre los centros de investigación y las empresas, las cuales, seguramente, deberán establecer los criterios de calidad, productividad y evolución.

Cabe señalar que las organizaciones multilaterales, especialmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y, sobre todo, la Organización Mundial del Comercio - OMC, juegan un papel decisivo en la selección de prioridades, diagnósticos y posibles soluciones a los problemas que enfrentan los sistemas de educación superior. De hecho, han guiado la aplicación de ajustes estructurales en los Estados, de conformidad con las disposiciones pertinentes, acuerdos multilaterales y participación de órganos mundiales. Especialmente la OMC, que ha provocado cambios de fondo en el papel del Estado y, sobre todo, en las políticas de Educación Superior. Es precisamente en este contexto en el que se debe entender el proceso de internacionalización propuesto por Bolonia, que ya había sido declarado en la reunión de Londres, y que se configura como una respuesta a las demandas de la globalización. Por supuesto que no podemos ignorar las conexiones con el sistema económico y de trabajo, con el fin de identificar una correspondencia funcional, que apunta a una supuesta mercantilización de la educación superior como elemento clave de esta nueva ordenación educativa global.

Los cambios más importantes, impulsados por el proceso de Bolonia, están relacionados con la estructuración de las titulaciones; El Grado, master y doctorado, el establecimiento de un sistema de créditos (ECTS) y, sobre todo, el establecimiento de metodologías comparables. En este sentido, la propuesta más profunda está representada por el proyecto Tuning que, sin embargo, sufre una severa crítica por su carácter centralista y también por la homogeneización de su aplicación. De hecho, la crítica más severa es, en parte, debido a su aplicación sin tener en cuenta las especificidades de cada región, y el carácter mercantilista que se percibe en el fondo. Su carácter mercantilista llama la atención debido a su forma de aplicación homogénea, enmascarada con el propósito de satisfacer los desafíos de la globalización económica. En su aplicación en América Latina y el Caribe, por ejemplo, estas cuestiones inciden en las dudas acerca de la simetría entre los sistemas educativos participantes, considerando la hegemonía de los sistemas educativos europeos. Para los críticos del proceso, hay un cierto "*desajuste*" entre los sistemas participantes, ya que es poco probable que las titulaciones que surjan entre diferentes regiones, tengan igual valor.

Esto ha sido tratado con frecuencia en las Conferencias promovidas por la Organización de Estados Iberoamericanos y expresadas en las directrices resultantes de estas conferencias. Las conclusiones de estos autores es que esto da lugar a una nueva forma de incorporación de América Latina y el Caribe, a través de la Educación Superior.

La propuesta de crear un Espacio Común de Enseñanza Superior en América Latina y Caribe, teniendo como referencia el EEES, lleva consigo sus directrices, y se incluye como socio de todas las universidades implicadas, haciendo sus estudios comparables en todas estas instituciones. Incluso, los interesados pueden moverse entre diferentes universidades y países de la región, de acuerdo

a su conveniencia y necesidades. Esto, a primera vista, se puede intuir que contribuirá a la integración armoniosa de América Latina y el Caribe y la Unión Europea y, en consecuencia, también contribuirá a la consolidación política de la región, como ha ocurrido en la Unión Europea.

Esto nos lleva a algunas reflexiones importantes de carácter más general, sobre las consecuencias de esta integración. Pese los aparentes beneficios que pueden conquistar las regiones involucradas, en particular los menos favorecidos. No podemos olvidar los lazos históricos que relacionan a las dos regiones, en concreto en los aspectos de la dependencia y la sumisión impuesta a América Latina y el Caribe, por sus conquistadores y colonizadores europeos, lo que conduce a reflexionar sobre las garantías que implica la creación de un espacio común de educación superior en términos de simetría entre los sistemas de América Latina y el Caribe a imagen de los sistemas europeos, mientras que los organismos de financiación constituyen los elementos rectores de las reformas y dan las orientaciones políticas de acuerdo a su conveniencia.

Nuestra investigación, por lo tanto, muestra que la construcción de una Europa unida, que se inició con una gran importancia en el campo económico, poco a poco fue abarcando otros sectores, creando la necesidad de un espacio común de educación superior, con ambición de proyección internacional mucho más allá del continente europeo.

Durante su transcurso, ha condicionado una serie de valores sociales incluidos en los principios organizativos institucionales que, a su vez, han sido, y todavía son, constantemente influidos por los factores económicos. Así, nuestra retrospectiva de la unificación europea, nos permitió identificar y reconstruir el contexto del momento histórico de la entrada en escena del proceso de reestructuración de la educación superior como parte de la reestructuración y racionalización global. Esto nos dio la oportunidad de verificar que la universidad se adapta perfectamente a la racionalidad y procesos, incluso intensificando su ritmo a través del desarrollo de conocimiento y de formación profesional. Por lo tanto, este proceso se desarrolla en una estela de acontecimientos sucesivos en los que la educación superior es un elemento de tiempo en la unificación europea y está llamada a poner su “granito de arena” a ese proceso de racionalización. Todo ello se manifiesta a través del Proceso de Bolonia. La universidad, no sin la oposición de los representantes sociales, se está transformando en una institución tutelada por el capital, con el mercado como mediador y jugando un papel destacado, para bien o para mal, en este escenario de la sociedad del conocimiento.

De todos modos, no es exagerado mencionar que el Proceso de Bolonia anuncia un cambio social de una magnitud nunca antes visto en Europa y puede influir en la sociedad global ya que los procesos que se desencadenan en el continente europeo siempre han influido en el resto del mundo. Esto promueve la generación de altas expectativas académicas respecto de los nuevos desafíos epistemológicos para los estudios de la dinámica social, como se ve en autores

contemporáneos como: Claus Offe, Manuel Castells, Jean Lojkine, Laclau, Hobsbawm y otros, cuyas reflexiones presentan nuevos conceptos sociológicos para dar cuenta de esta realidad emergente, que presenta retos para las investigaciones de la dinámica social.

8.2. Conclusiones sobre los resultados empíricos de la investigación

En el ámbito empírico de la investigación, abordamos el proceso de adaptación de la Uva, al EEES, en dos aspectos importantes, el proceso histórico de adaptación y los discursos de los actores involucrados, a través de entrevistas en profundidad, orientadas por una guía de preguntas semiestructuradas. El objetivo de la investigación consistió en verificar, en qué medida la racionalización se impone en las actividades académicas, en este caso, el proceso de la adaptación de la Universidad de Valladolid al EEES, en tres áreas: La composición de los recursos; los procesos desarrollados y el nivel de aceptación de los cambios en el proceso de adaptación. Cada una de estas áreas de actividades está relacionada con las Dimensiones Conceptuales de Racionalización de la Sociedad, o sea, la Racionalidad deliberada (R1), la Racionalidad formal (R2) y Racionalidad discursiva (R3).

Como una conclusión preliminar se puede decir que el proceso de adaptación de la UVA al EEES, se produjo en ámbito común del conjunto de las universidades españolas en los propósitos de la UE. La UVA, por lo tanto, se integra y se convierte en parte de este proceso, cuyos objetivos extrapolan la realidad local de la institución, para formar parte de un propósito más amplio al nivel de la Europa unificada. Esto significa que los objetivos clave que persigue la UVA en este proceso de adaptación vienen derivados del acuerdo marco de la Unión Europea, impulsados por elementos económicos, los cuales implicaban la movilidad de personas, sobre todo por cuestiones laborales y educativas. La investigación muestra una cierta coherencia con la racionalización en la elección de los elementos que contribuyen a la eficiencia de los procesos, con la finalidad económica. Para esto, fue necesario converger el sistema educativo y hacerlo común al ámbito europeo, pero, el proceso se ha convertido en algo más complejo de lo que inicialmente se pensaba, porque involucró objetivos de naturaleza distinta. Por un lado, objetivos puramente económicos, por otro lado, objetivos pedagógicos y docentes y por último objetivos de carácter social. Todos estos elementos se presentan en mayor o menor grado en la Universidad de Valladolid en los procedimientos para su adaptación al EEES.

R1 (Racionalidad deliberada) - En la composición de los recursos, por ejemplo, se percibe un mayor énfasis para exigir un mayor compromiso de parte de los recursos humanos, sin aumentar el número de profesores y(o) administrativos. En este sentido podemos ver una cierta armonización con la racionalización de los procesos centrados en los elementos esenciales, en este caso, el "*individuo*", para lograr el éxito, en una actividad en particular, apoyado en la tecnología para

obtener un alto grado de objetividad en las actividades finales. Esto, sin embargo, no ha significado que haya habido una aplicación de los recursos económicos directa, como un elemento de apoyo para el desarrollo de las actividades de los principales implicados en el proceso, es decir, los profesores, cuyas actividades se ampliaron respecto a los procesos de planificación, desarrollo, seguimiento y evaluación. Esto supuso el uso extremo de esta fuerza de trabajo a su máxima capacidad. En este sentido si se percibe que el trabajo del profesor se somete a controles y se inserta en la lógica racional que no se distingue de los demás medios para alcanzar los fines. El individuo, "*profesor*", por lo tanto, se confunde con los demás elementos en el interior de la racionalidad del proceso, pero con la exigencia de un mayor desempeño de sus capacidades, evidenciando la clara utilización de estos recursos humanos en los moldes de la administración de empresas y de la filosofía de trabajo que impera en ese campo, o sea, la utilización de los recursos en su plena capacidad de respuesta. Todo camuflado bajo la égida de las técnicas de gestión y reforzado por el carácter ideológico de la acción de formación y desarrollo de recursos humanos para mejorar las capacidades individuales. Esto se comprueba en las acciones de formación del personal, administrativo, técnico y de servicio hacia la profesionalización de la gestión universitaria, teniendo en cuenta sus características específicas: educación, investigación y extensión.

Esta transformación en el ámbito académico con características empresariales, a través de la transformación de sus funciones a lo largo de su historia, demuestra una gran capacidad para adaptarse a su entorno. Dado que, en los últimos tiempos, estos cambios comenzaron a requerir más énfasis en la formación de recursos humanos de una forma muy especializada, para satisfacer una línea de racionalización de la sociedad con finalidades específicas. Los incrementos para la formación de personal cualificado para cumplir con este nuevo orden institucional se llevaron a cabo de manera formal y con un monitoreo constante. En la universidad de Valladolid, se pusieron en práctica programas de capacitación para cumplir con los cambios, especialmente los más radicales del proceso como: la metodología ECTS, las metodologías activas de aprendizaje y evaluación y otros. El contingente de profesores y técnicos ha tenido que someterse a estas nuevas demandas, de lo contrario se mantendría al margen del proceso, con las consecuencias habituales, profesionales y sociales que conlleva.

R2 (Racionalidad formal) - Más allá del uso racional de los recursos humanos en las actividades de adaptación, la UVa ha desarrollado una serie de iniciativas de carácter organizativo que permitieron la ordenación de una serie de acciones conjuntas con el propósito de adaptarse. Incluían la formación de los contingentes del profesorado y administrativos y la innovación docente. Estas actividades se han planificado a partir de una estructura institucional comprometida en promover, coordinar y gestionar las diversas actividades. Los procesos racionales se establecieron mediante el uso de las TICs (Tecnología de la información y la comunicación) lo que demuestra la elección de los medios más eficaces para lograr los objetivos. Esta opción fue adoptada en la

Universidad de Valladolid, como la forma más efectiva de trabajo, y se desarrolló a través de la adopción del trabajo en red, para la dinamización de los procesos de cambio, lo que permitía la participación de varias personas en diferentes actividades, pero vinculados en una relación de colaboración y cooperación. Esta actividad fue posible por la facilidad del flujo de información y experiencias, facilitando los procesos de toma de decisiones y potencializando la participación de los actores involucrados en el proceso.

De hecho, la nombrada “*La Red de la Uva para el EEES*”, unificó 25 Centros y 4 Campus, a través de las actividades específicas de algunos de sus representantes. Estas actividades se desarrollaban de manera extremadamente racional, constituyendo una herramienta de gran alcance, lo que permitió poner en marcha de manera eficaz el proceso de cambio para la adaptación, sobre todo, la adaptación de los títulos al EEES. Este proceso se ha desarrollado perfectamente en la red, compartiendo la información de los representantes de los centros y finalmente sometiendo al proceso a la Unidad de Calidad, que se encargaba de evaluar los títulos utilizando una guía de verificación elaborada por la ANECA, la cual daba el formato para la adaptación de los títulos. Después se debía someter las memorias al órgano de gobierno para visto bueno.

Es interesante observar que, a pesar de un aumento adicional de la dedicación laboral, la comunidad académica ha recibido los cambios, hacia a un nuevo sistema, con cierta ilusión, porque entendía que estos cambios eran necesarios y también porque ya había hecho cosas similares en otras ocasiones para adaptarse a los tiempos. Sin embargo, gradualmente fue aumentando el nivel de desencanto. Este desencanto se produjo debido a la falta de recursos externos, el alto nivel de energía utilizada y, por no obtener los resultados que se esperaba originalmente. Todo este proceso encaja realmente en la racionalidad formal, ya ese tipo de racionalidad implica la imposición de una orden para el desarrollo de acciones que, en consecuencia, crea formas burocráticas de organización, sujetos a la supervisión y la planificación en general.

R3 (Racionalidad discursiva) – Los discursos que enfatizan la inexorabilidad reformista del proceso de cambio y la necesidad de adaptarse a él, bajo pena de sufrir consecuencias políticas sociales y económicas, revela un cierto anuncio apocalíptico y, también, la señala a la sociedad, como la única manera de librarse de las consecuencias.

De hecho, los actuales argumentos que apoyan los procesos de cambio en la sociedad y la adaptación a los nuevos tiempos, incorporan un nuevo elemento en el discurso: los avances de la tecnología. Especialmente en dos componentes principales que son la información y la comunicación. No es raro escuchar en estos discursos menciones a la sociedad del conocimiento. Esta combinación produce un error conceptual y crea una “*cortina de humo*” que impide una comprensión clara acerca de este concepto, reduciéndolo a mero conocimiento tecnológico, lo que lleva a las instituciones de educación superior formar parte del proceso de racionalización. Todo esto proporcionó un encantamiento en la

comunidad académica y una euforia científica que, se percibe en cierto grado en las IES, donde recibe cierto enfoque intelectualista, proporcionando la construcción de una lógica en la imaginación popular y el condicionamiento social del proceso de cambio y adaptación. Todo ello impulsado por las fuerzas económicas y por las herramientas del desarrollo tecnológico.

Que quede claro que esto no es una crítica a la capacidad académica para interpretar las contingencias actuales y su función social real, tampoco a la capacidad de establecer su propio curso. Lo que es evidente es que la Universidad, al igual que otras instituciones sociales, estuvo involucrada en un proceso más general de racionalización de una forma tan brutal, que no permitía otra alternativa aparte de la adaptación. Esto se ha producido por el volumen de actividades y la elevada cantidad de los elementos de cambio que impedirán una reflexión sobre el proceso de manera global. En la Universidad de Valladolid se percibe un gran volumen de actividades incorporadas por sus componentes de manera tan rápida y compleja, desde el punto de vista del ordenamiento administrativo, que no permitió el debate en la profundidad requerida por el tema, especialmente en relación al modelo de Universidad y su papel social.

La investigación concluye que el contingente del profesorado es consciente de sus condiciones reales en el proceso y se sienten impotentes ante el cambio. Fue posible detectar que, hasta cierto punto, no existe un conflicto entre el modelo de universidad idealizada por el proceso de Bolonia, con el modelo ideal en la imaginación académica. El conflicto se manifiesta con respecto a la forma en que se ejecuta el proceso y la dimensión política adquirida por él. Sin embargo, todo el ideal concebido y los argumentos para el cambio y la adaptación a las contingencias actuales, fueron bien recibidos por la comunidad académica, revelando su aprobación a la racionalidad discursiva y la argumentación apoyada por el cientificismo y la racionalidad técnica.

La investigación concluye que el proceso de adaptación de la UVa al EEES, reúne características que satisfacen a las tres dimensiones de la racionalización que sirvieron de referencia para evaluar el nivel de racionalización desarrollado en el proceso. O sea, al igual que otras instituciones empresariales, el desempeño de la institución académica actual, parece corresponder a las actuales teorías sobre la adaptación de las instituciones al medio ambiente, siguiendo una lógica instrumental la cual sigue la línea de la Racionalización de la Sociedad. Sin embargo, ya que se considera una institución compleja, por sus peculiaridades, este proceso de adaptación tiene en cuenta otros factores más allá de lo puramente económico, debido sus funciones: social, cultural y simbólico.

Por lo tanto, imponer a la Universidad los nuevos paradigmas organizacionales indistintamente, corresponde a la eliminación del principio de autonomía institucional y el carácter social de la producción cultural. Es decir, la universidad está dirigida por una lógica mucho más compleja y abstracta en sus funciones

sociales que la lógica que preside y regula el sector empresarial y, también, la lógica racional que impera en ese sector.

A través de esta investigación ha sido posible describir el fenómeno social que se produce con el proceso de Bolonia, respecto a las expectativas individuales, institucionales y corporativas. Esto promueve una fuerte atracción para la Sociología en el sentido de comprender esta realidad y dar explicaciones que trasciendan a la percepción común y simplista del fenómeno. La atracción es aún mayor teniendo en cuenta la posibilidad de que el fenómeno puede adquirir una magnitud mayor y convertirse en un elemento global, puesto que, teniendo en cuenta la experiencia europea puede, por razones históricas, irradiarse a otras partes, gracias al impulso de la tecnología y por la mundialización de la economía. Esto sugiere líneas futuras de trabajo y que sin duda vamos a tener en cuenta para los próximos proyectos de investigaciones.

Referencias Bibliográficas

- ABELA, J. (2003). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de <http://www.fundacion-centra.org/pdfs/S200103.PDF>.
- ADORNO, Theodor W (1947). *Dialéctica de la Ilustración*. (Tr. Joaquín Chamorro Mielke). Madrid: Ediciones Akal, 2007.
- ADORNO, Theodor W./ HORKHEIMER Max (1947). *Dialéctica do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. (Tr. de Guido Antônio de Almeida). Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. (2004). *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning.
- AMARAL, A. & MAGALHÃES, A. (2004). *Epidemiology and the Bologna Saga*. Higher Education, 48, pp. 79–100.
- ANTRAZIT et al (2006). *Euro-universidad: Mito y realidad del proceso de Bolonia*. Barcelona, España: Icaria Editorial.
- AUPETIT, Sylvie Didou y ROJAS, Javier Mendoza (2005). *La Comercialización de los Servicios Educativos - Retos y oportunidades para las instituciones de educación superior*. Mexico, DF: Anuiés.
- BAJO SANTOS, Nicolás (2010). *Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior*. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*. México XLIII 431-456 / ISSN: 1133-3677.
- BALDRIDGE, J. Vitor et al (1982). *Estructuración de políticas e liderazgo efectivo en la educación superior*. Tucumán, México: Noema.
- BARDIN, Laurence (2002). *Análisis de Contenido*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- BARRERA, José Carlos Bermejo (2011). *La maquinación y el privilegio: El gobierno de las universidades*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- BASTOS, Rogerio Lustosa (2009). *Ciências Humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência*. Rio de Janeiro, Brasil: Papers 2 ed.
- BECKER, Fernando (1973). *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. (2006). *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília, Brasil: Líber Livros.

BENEITONE et al (2007). *Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina. Relatório Final – Proyecto Tuning – América Latina (2004-2007)* Universidade de Deusto e Universidade de Groningen.

BENJAMIN, Walter (1940). *Tesis sobre la filosofía de la historia*, (Traducción de Jesús AguirreTaurus,). Madrid, España:Taurus, 1973.

BENJAMIN, Walter (1955). *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. (Tradução de Gabriel Valladão Silva). São Paulo, Brasil: Editora Brasiliense, 1998.

BENJAMIN, Walter (1994). *O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: _____. *Magia e técnica, arte e política (Obras escolhidas v. 1)*. São Paulo, Brasil: Editora Brasiliense.

BERELSON, Bernard (1952). *Content Analysis* In: *Handbook of Social Psychology*. Nueva-York, USA, Vol I.

BFUG - Bologna Follow-Up Group (2003-2005). *Informe General del Grupo de Seguimiento*.

BIANCHETTI, L (2001). *Da chave de fenda ao Laptop. Tecnologia Digital e Novas Qualificações: Desafios à Educação*. Petrópolis, Brasil: Vozes/Unitrabalho/UFSC.

BOURDIEU, P (1972). *Esbozo de una Teoría de la Práctica*. Paris, França: Éditions du Seuil.

BOURDIEU, P. & PASSERON (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. São Paulo, Brasil: Francisco Alves.

BRASIL (1996) - *Ley de Directrices y Bases de la Educación de Brasil*. diciembre de 1996.

BRIAND, Aristide (1929). *Discurso ante la Asamblea de la Sociedad de Naciones, 5 de septiembre de 1929*. Recuperado de <http://www.historiasiglo20.org/europa/biografias.htm>

BROGGER, Katja (2014) *The Ghosts of Higher Education Reform: on the organisational processes surrounding policy borrowing*, *Globalisation, Societies and Education*, 12(4), 520-541. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.901905>.

BURNS, T.; STALKER, G. (1961). *The management of innovation*. London, England: Tavistok.

CALDERÓN, Ómer (2002). *La educación para el trabajo en un mundo cambiante*. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona. Vol. VI, núm. 119 (140).

CASCANTE FERNÁNDEZ, César (2009). *¿Refundar Bolonia? un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de educación superior*, Revista Española de Educación Comparada, 15 131-161.

CASTEL, Robert (1998). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salario*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

CASTELLS, Manuel (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.

CASTELLS, Manuel (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Editor, 2003b. 243p.

CELLARD, A (2008). *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

CERNETIC, M. (2011). *Lisbon's goals and the Bologna process: issues of Education in EU Integration* [online submission], US-China Education Review B, 5, 721-733.

COMISSIÃO EUROPEIA (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas, Bélgica: Comisión de las Comunidades Europeas.

COMTE, Auguste (1851-1854). *Sistema de política positiva*. São Paulo, Brasil: Saraiva.

COMUNICADO DE BERGEN, Noruega, mayo de 2005.

COMUNICADO DE BERLÍN. Berlín, Alemania, setiembre de 2003.

COMUNICADO DE BUDAPEST. Budapest, Hungría, marzo de 2010

COMUNICADO DE LONDRES. Londres, Reino Unido, mayo de 2007.

COMUNICADO DE LOVANIA. Lovaina, Bélgica, abril de 2009

COTRIM, G. (2007). *História Global - Brasil e Geral. Conforme a Nova Ortografia*. São Paulo, Brasil: Saraiva.

COUDENHOVE-KALERGI, Richard (1923). *PanEuropa*. (Traducción de Félix de la Fuente). Madrid, España: Ed. Encuentro, 2010.

CRESWELL, John W (2007). *Qualitative inquire & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE, 2 ed.

CROSIER, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007) *Trends V: Universities shaping the European higher education area*. Brussels: European University Association.

CUMBRE EUROLATINOAMERICANA DE GUADALAJARA (2004) *Declaración*

de Guadalajara, Tercera cumbre Unión Europea – América Latina y Caribe, Guadalajara.

CUMBRE EUROLATINOAMERICANA DE MADRID (2002) *Declaración de Madrid, Segunda cumbre Unión Europea – América Latina y Caribe*, Madrid.

CUMBRE EUROLATINOAMERICANA DE RIO DE JANEIRO (2000). *Declaración de Rio de Janeiro, Primera cumbre Unión Europea – América Latina y Caribe*, Rio de Janeiro, Brasil.

CUMBRE EUROLATINOAMERICANA DE VIENA (2006). *Declaración de Viena. Cuarta Cumbre Unión Europea – América Latina y Caribe*, Viena.

CHAUÍ, Marilena (2007). *Filosofia: 3ª série: ensino médio*. São Paulo: Ática.

CHILD, J (1997). *Strategic choice in the analysis of action, structure, organizations and environment: retrospect and prospect*. Organization Studies, v.18, n.1.

CHIZZOTTI, A (1995). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Brasil: Cortez.

DAHL, B., Lien, E. & Lindberg-Sand, A. (2009). *Conformity or Confusion? Changing Higher Education Grading Scales as a Part of the Bologna Process: the cases of Denmark, Norway and Sweden*, Learning.

DALLARI, Dalmo de Abreu (2007). *Elementos de teoria geral do Estado*. São Paulo, Brasil: Saraiva 27ª ed.

DAMIAN, R.M. (2011). *The Bologna Process as a Reform Initiative in Higher Education in the Balkan Countries: the case of Romania*, *European Education*, 43(3), 56-69.

DANGEVILLE, R. (1978). *Introdução e notas*. In: MARX, K. e ENGELS, F. *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa-PT: Moraes.

DARWIN, Charles (2010). *El origen de las especies*. Madrid, España: EDAF, SLU.

DAVOK, Delsi Fries (2007). *Qualidade em Educação*. Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas. Brasil.

DEAN, Mitchell. (1994), *Critical and effective histories: Foucault's methods and historical sociology*. Londres, Reino Unido: Routledge.

DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). Bolonia, Italia.

DECLARACIÓN DE GUADALAJARA (2004). Guadalajara, México.

DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998) La Sorbona, París, França.

DECLARACIÓN DE LIMA (2008). Lima, Perú.

DECLARACIÓN DE MADRID (2002). Madrid, España.

DECLARACIÓN DE RÍO DE JANEIRO (1999). Rio de Janeiro, Brasil,

DECLARACIÓN DE VIENA (2006). Viena, Austria.

DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro - Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. ONU, 1999.

DEMO, Pedro (1999). *Profissional do futuro*. In: Von Linsingen, Irlan, et al. *Formação do Engenheiro: Desafios da atuação docente, tendências curriculares, questões contemporâneas da educação tecnológica*. Florianópolis, Brasil: Ed. da UFSC, 1999.

DESCARTES, René (1637). *Discurso do método: apresentação e comentários de Denis Huisman: tradução de Elza Moreira Marcelina*. Brasília, Brasil: UnB e Ática, 1989.

DESPOTOVIC, M. (2011). *The Interpretation and Implementation of the Bologna Process in Serbia, European Education*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2753/EUE1056-4934430303>. Acessado em 05.09.2011.

DI MAGGIO, P.J.; POWELL, W.W (1983). *The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields*. *American Sociological Review*, v.48, p. 147-160, 1983.

DIAS SOBRINHO, J (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.

DIAS SOBRINHO, José (2005). *Educação superior, globalização e democratização*. Qual universidade. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Brasil: n. 28, p. 164-172, jan./abr (2005).

DRÉZE, J.; DEBELLE, J. (1938). *Concepções da universidade*. Fortaleza, Brasil: EdUFCE.

DRUCKER, PETER F. (1993). *La sociedad pos capitalista*. Barcelona, España: Edhasa.

DUARTE, Jorge. (2006). *Entrevista em profundidade*. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo, Brasil: Atlas.

DURKHEIM, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*, Edición: *Las reglas del método sociológico* (tr. S. González Noriega). São Paulo, Brasil:

Alianza 1988.

DURKHEIM, E. (1924). *Sociologie et Philosophie*. Prefácio de C. Bouglé. Paris, F. Alcan. (Trad. de J. M. de Toledo Camargo). Rio de Janeiro, Brasil: Ed. Forense, 1970.

DURKHEIM, Émile (1912). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições. (Tr. Janine Muls de Liarás). Rio de Janeiro, Brasil: Ed. Forense, 2009.

DURKHEIM, Émile. (1902). *Educação moral*, (Tr. de José Taberner Guasp e Antonio Bolívar Botía). Rio de Janeiro, Brasil: Vozes, 2008.

ECO, Umberto (1998). *Como se faz uma tese*. (Trad. Gilson Cezar de Souza) Nueva York, USA: Perspectiva.

EGIDO GÁLVEZ, I.; Fernández Díaz, M. J. y GALÁN, A. (2014). *La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas*. Educación XX1, 17 (2), 57-81. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11479.

ELIAS, N (1994). *A Sociedade dos Indivíduos*. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ELIAS, N (1994). *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar.

ELIAS, N (2001). *A Sociedade da Corte*. Investigaçã sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Jorge Zahar.

ENQA (European Association for Quality Assuranc) Informe de sobre Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, 2005

ERHARDT, Niclas e Manev, Iván. *Aunando colaboración con una gestión Más eficaz*. Comentario del artículo de Heckscher y Martín-Ríos. Revista Internacional de Sociología, Vol 72, No 1 (2014). (Apartado de debate).

ESIB - European Student Information Bureau. Informe de Bolonia desde el punto de vista de los Estudiantes. 2005.

ESPAÑA, Ley Orgánica de Universidades - LOU de 6/2001, de 21 de diciembre.

ESPAÑA, Ley Orgánica de Universidades – LOU de 29 de julio de 1943, sobre ordenación de la Universidad española.

ESPAÑA. Documento Marco. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Febrero 2003.

ESPAÑA. Estrategia de Lisboa. Consejo Europeo de Lisboa, 2000.

ESPAÑA. Estrategia Universidad 2015 El camino para la modernización de la

universidad, junio de 2010.

ESPAÑA. Ley de Reforma Universitaria, - LRU –, Ley Orgánica de 11/1983, de 25 de agosto.

ESPAÑA. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

ESPAÑA. Ley orgánica de 11/1983, de 25 de agosto.

ESPAÑA. *Real decreto* (1393/2007), de 29 de octubre.

ESPAÑA. *Real decreto* (1125/2003), de 5 de septiembre.

ESPAÑA. *Real decreto* (907/1995), de 2 de junio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de Universidades.

ESPAÑA. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

ESPAÑA. Real decreto 55/2005, de 21 de enero.

ETZKOWITZ, Henry (2003), *Research Groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university*. *Research Policy*, 32, pp. 109-121

ETZKOWITZ, Henry, et al. (2000), *The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm*. *Research Policy*. Recuperado de <http://www.elsevier.nl/locate/reconbase>.

EUA - European University Association. *Tendencias IV de la Asociación Europea de Universidades*. 2005.

FEJES ANDREAS (2008). *European Citizens under Construction. The Bologna process analysed from a governmentality Perspective*. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 40, No. 4.

FERNANDES, F (2009). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. São Paulo, Brasil: Global.

FERREIRA, Marco (2009). *Ensino Superior: O Desafio Europeu*. Universidade do Porto, Notandum-Libro. EMOrOC-Feusp

FERREIRA, Rosilda Arruda (2006). *Sociologia da Educação: Uma Análise de suas Origens e desenvolvimento a Partir de um Enfoque da Sociologia do Conhecimento*. *Revista Lusófona de Educação*, nº 7.

FLICK, U (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ed. Porto Alegre, Brasil: Bookman.

FLYVBJERG, Bent (2004): *Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso*. en Reis: *Revista española de investigaciones*

sociológicas: Recuperado de
[http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=estudios+de+caso
&db=1&td=todo](http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=estudios+de+caso&db=1&td=todo)

FOUCAULT, Michel (2013). *Ditos e Escritos - Vol. II - Arqueologia das Ciências e história dos Sistemas de Pensamento*. São Paulo: FOR UNIV.

FRAGOSO, A (2004). *El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas*. Valencia, España: Lucio-Villegas,

FROMENT, E. (2003) *The European Higher Education Area: A new framework for the development of higher education*, Higher Education in Europe, 28, pp. 27–31.

GAMA, ZACARIAS Y VILLARDI RAQUEL. *Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (ECES – UEALC): Nova forma de incorporação dependente? Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, Brasil v.22, n. 85, p. 917-938, out. /dez. 2014

GARCÍA SUÁREZ, José Antonio (2008). *La Universidad por dentro: cómo funcionan las universidades*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

GARCIA, Judith Carreras. ALONSO, Carlos Sevilla. CRESPO, Miguel Urbán. (2009). *€uro-universidad: mito y realidad del proceso de Bolonia*. Madrid, España: Icaria Editorial S.A.

GARMENDIA, Jose María; CASTELLANOS, Arturo. La Evolución de la misión de la universidad. Revista de Dirección y Administración de Empresas. Número 14, diciembre 2007..

GELLERT, C. (1993). *Structural and Functional Differentiation: Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe*. In C. Gellert (org.), Higher Education in Europe. Londres, Reino Unido: Jessica Kingsley.

GIELOW, Igor (1997). *Folha de S. Paulo - Economia cria `inempregáveis*. 08/04/97. Recuperado de
<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/4/08/brasil/31.html>

GODOY, A. S (1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, Brasil v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GOLDENBERG, M. A (1995) *Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Brasil: Record, 1999

GOERGEN, P. L. Prefácio In: DIAS SOBRINHO, J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo, Brsil: Casa do Psicólogo.

GOHN, Maria da Glória (1997). *Teorias dos Movimentos Sociais*. São Paulo,

Brasil: Edições Loyola.

GOLDMANN, Lucien (1996). *Sociologia do Romance*. Rio de Janeiro, Brasil: Ed. Paz e Terra,

GONZÁLEZ LÓPEZ (2004), Ignacio. *Calidad en la universidad: evaluación e indicadores*. Salamanca, España: Ed. Universidad Salamanca.

GONZÁLEZ, Manuel Riesco (2007). *La universidad como organización ante el Espacio Europeo de Educación Superior: adaptación, innovación y complejidad*. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>.

GRAMSCI, A (1968). *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização brasileira.

GRAMSCI, Antonio (1999). *Cedernos de cárcere*. Río de Janeiro, Brasil: Civilización Brasileña.

GROPPO, Luís Antonio (2005). *Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do estado nacional*. Campinas, Brasil: v. 16, n. 1, p. 37-55, mar. 2011.164-172, jan./abr.

GROPPO, Luiz Antonio (2006). *Libre, Univ. Movimento Estudantil*. São Paulo, Brsil: Autores Associados.

GROPPO, Luiz Antonio et al (2007). *Autogestão, Movimentos Juvenis na Contemporaneidade*. Recife, Brasil: Ed. Universitaria UFPE..

GUARGA, Rafael (2008). *La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio. Universidades*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. México. Vol. LVIII, Núm. 38, julio-septiembre, 2008, pp. 9-19.

GUTIERREZ, G. L. A (1995) *Metodologia científica e o estudo das organizações*. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, Brasil, v. 26, n.1, p. 91-96, jan./mar. 1986.

Guy Haug (2008), Revista de Educación, número extraordinario 2008, pp. 285-305.

HABERMAS, J (1987). *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, España: Taurus.

HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Madri, España: Taurus.

HABERMAS, J. (2000) *A consciência do tempo da modernidade e sua necessidade de auto certificação* In: _____. O discurso filosófico da

modernidade 12 lições. Tradução de L. S. Repa e R. Nascimento. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

HABERMAS, Jürgen (1980). *Dominio Técnico y Comunidad Lingüística*. Barcelona, España: Editorial ariel

HABERMAS, Jürgen (1987). *Dialética e Hermenêutica - para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre, Brasil: L&PM.

HALL, R.H (1990). *Desarrollos recientes en teoría organizacional: una revisión*. *Ciência y Sociedad*, v.15, n.4, p.376-411, 1990.

HANS PECHAR (2007). *The Bologna - Process A European Response to Global Competition in Higher Education*. Canadian Journal of Higher Education. Volume 37, No. 3, 2007, pages 109-125. Recuperado de www.ingentaconnect.com/content/csshe/cjhe

HECKSCHER, Charles. Martin Rios, Carlos (2014). *Hacia la universidad colaborativa. Promoviendo un debate sobre el modelo organizativo académico*. Revista Internacional de Sociología, Vol 72, No 1. Apartado de debate.

HERMO, Javier y PITTELLI, Cecilia (2008). *Globalización e internacionalización de la Educación Superior*. Apuntes para el estudio de la situación en argentina y el Mercosur. Revista Española de Educación Comparada, N° 14"

HERNÁNDEZ DIAZ, J.M. (2010). *La Universidad: aspectos institucionales* (145-158). En Guereña, J.L., Ruiz Berrio, J. y Tiana, A (Eds.). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid, MEC/IFIIE.

HORTALE, Virginia Alonso - MORA José Ginés (2004). *Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 937-960, Especial - Out. 2004. Recuperado de <<http://www.cedes.unicamp.br>>

HORTALE, Virginia Alonso; Mora, José-Ginés (2004). *Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha*. SciELO Brasil – Scientific Electronic Library. Recuperado de <http://www.scielo.org>.

HUISMAN, J. & van der Wende, M. (2004). *The EU and Bologna: Are supra- and international initiatives threatening domestic agendas?* European Journal of Education, 39, pp. 349–357.

HUME, D (1999). *Investigação acerca do entendimento humano*. São Paulo, Brasil: Nova Cultural.

IANNI, Octavio (1999). *A era do globalismo*. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.

ICART, Ignasi Brunet y BELZUNEGUI (2003). Ángel. *Flexibilidad y formación: una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona, España: Icaria.,

JANOTT, Aldo (1992). *Origens da universidade: a singularidade do caso português*. São Paulo. Ed. Universidade de São Paulo.

JESUS M. de Miguel. Jordi Casi, y Elizabeth Vaquera (2001). *Excelencia de las Universidades españolas*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.

JOAQUIN ROY et al (2003). *Retos internacionales de la integración Regional Europa y América*. México, Plaza y Valdez SA.

KANT, I (1781). *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Valério Rohdent e Udo Baldur. São Paulo, Brasil:Abril Cultural,1983.

KATZ, D.; KAHN, R (1972). *Psicologia social das organizações*. São Paulo: Atlas.

KLADIS, D. (2003) *The Social Dimension of the Bologna Process, Higher Education in Europe*, 28,pp. 353–354.

KOVÁCS, Ilona; CASTILLO, Juan José (1998). *Novos Modelos de Produção. Trabalho e pessoas*. Oeiras: Celta Editora.

KRAWCZYK, NORA RUT (2008). *As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul*. Jornal de políticas Educacionais Nº4. Disponível em: www.nupec.ufpr.br.

KRÖBER, G (1986). *Acerca de las relaciones entre la historia y la teoría del desarrollo de las ciencias*. Revista Cubana de Ciencias Sociales, enero - abril, año IV, Nº 10, La Habana.

KUHN Thomas (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Mexico. fondo de cultura económica.

KUMAR, Krishan (1997). *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Ed.

LAWRENCE, P.; LORSCH, J (1968). *Organizations and environment*. Boston, USA: Harvard University Press,

LEHFELD, N.A.S.; BARROS, A.J.P. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis, Brasil: Vozes, 1991

LEININGER, M. (1995). *Qualitative research methods in Nursing*. Orlando, USA. Grune & Stratton

LEVY, Pierre (1999). *Cibercultura*. São Paulo, Brasil: Ed. 34.

LIBRO BLANCO (1993). *Crecimiento, competitividad, empleo - Retos y pistas para entrar en el siglo XXI* - COM (93) 700.

LOMBARDI, José C (2002). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas*. Campinas, Brasil: Ed. Associados.

LOMBARDI, Jose C. SAVIANI, Dermeval. *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Autores associados. Campinas, São Paulo, 2008

LUCHINSKAYA, D. & OVCHYNNIKOVA, O. (2011) *The Bologna Process Policy Implementation in Russia and Ukraine: similarities and differences*, European Educational Research Journal, 10(1), 21-33.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Brasil: EPU.

LLOVET, J (2011). *Adiós a la universidad: el eclipse de las humanidades*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

LLOVET, J (2011). *Adiós a la universidad: el eclipse de las humanidades*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

MACIEL, M. L (2005). *Ciência, tecnologia e inovação: idéias sobre o papel das ciências sociais no desenvolvimento*. Brasília, DF: Parcerias Estratégicas, n.21, p 33-43, dez.

MAGALHÃES, António M (2006). *A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade*. Revista lusófona de educação. v. 7, n. 7, sep. 2009. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/713>>. Acesso em: 17 July 2011.

MAGNOLI, Demetrio (2008). *História da Paz*. São Paulo, Brasil: Editora Contexto.

MANACORDA, Alighiero (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona, España. Ed. Oikós-tau.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva M (1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo, Brasil: Atlas.

MARX, Carlos (1859). *Contribución a la crítica de la economía política*. (Traducción de Marat Kuznetsov). São Paulo: Editorial Progreso, 1989.

MARX, K. (1866) *De las resoluciones de la Conferencia de Delegados de la Asociación Internacional de los Trabajadores*. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1860s/isdp66s.htm>.

MARX, Karl (1845). *A Ideologia Alemã*, (Traducción de de Luciano Costa Neto). São Paulo, Brasil: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl (1867). *O Capital - Para a Crítica da Economia Política*. (Traducción de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe). São Paulo, Brasil: Editora Nova Cultural Ltda, 996)

MARX, Karl. (1844) *Manuscritos económico-filosóficos*. (Traducción de Miguel Vedda y Fernanda Aren y Rotemberg). Buenos Aires, Argentina: Colihue – Clássica, 2006.

MARX, Karl. (1844). *Manifesto do Partido Comunista*. (Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal). São Paulo, Brasil: Coleção L&PM Pocket, 2001

MARX, Karl. ENGELS, F (1845). *Teses sobre Feuerbach*, (Traducción de Álvaro Pina) São Paulo, Brasil: Obras Escolhidas, Edições Progresso, 1982.

MATEOS, L Mateos (2008). MONTANERO, Manuel (Coords.) *diseño e implantación de títulos de grado en el espacio europeo de educación*. Madrid, España. Narcea.

MELUCCI, Alberto (1991). *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, Brasil: Vozes, Cap. I: Para uma teoria dos movimentos sociais, p. 29-60.

MENOYO, M^a Ángeles Murga. GARCIA, M^a del pilar Quicios (coordinadoras). *La reforma de la universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid, España: Dykinson, S.L. 2006

Meyer-Krahmer, F.; Schmoch, U. (1998). *Science-based technologies: industry university interactions in four fields*. Research Policy, V. 27, p. 835-851

MICHAVILA, Francisco; PAREJO, José Luiz (2008). *Política de Participación estudiantil en el proceso de Bolonia*. Madrid, España: Revista de Educación, Ministerio de Educación, Política y Deporte - España. Tiempos de Cambios Universitario en Europa. Número extraordinario.

MINTZBERG, H (1979). *An emerging strategy of "direct" research*. Administrative Science Quarterly, v.24, p. 582-589.

MORALES ZÚÑIGA, Luis Carlos Durkheim y Bourdieu (2009): *Reflexiones sobre educación*. Costa Rica. Rev. Reflexiones 88.

MORGAN, G (1996). *Imagens da organização*. São Paulo, Brasil: Atlas, 1996.

MORIN, E (2005a). *Introdução ao pensamento complexo*. (Traducción de: Eliane Lisboa). Porto Alegre, Brasil: Sulina.

MORIN, E (2008). *O arquiteto do pensamento. Entrevista a Miguel Pereira*. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil, 2000

MORIN, E. A (2001a). *Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o*

pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil.

MORIN, E.; CIURAMA, E. R.; MOTTA, R. D (2002). *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en error y la incertidumbre humana*. Salamanca, España: Unesco/Universidad de Valladolid.

MORIN, Edgard (1977) *El Método – La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

MORIN, Edgard (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: Paidós Iberica.

MOTTA, Fernando C (1986). *Prestes – Organização e Poder: Empresa, Estado e escola*. São Paulo, Brasil: Atlas.

MOUSNIER, R (1957). *História Geral das Civilizações*. São Paulo, Brasil: Difusão Europeia do Livro.

MOUSIOS, Stavros (2013). *The de-Europeanization of the university under the Bologna Process*. Aarhus Universitet, Department of Education, Aarhus, Denmark.

MOWERY, David et al., (2004), *Ivory Tower and Industrial Innovation: University-Industry Technology Transfer before and after the Bayh-Dole Act*. Stanford University Press.

NEAVE, G. & AMARAL, A (2008). *On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers*, Higher Education Quarterly.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo (2007). *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo, Brasil: Cortez, .

NEVES, J. L (1996). *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*. São Paulo, Brasil: Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

NIETZSCHE, Friedrich (1882). *La Gaya Ciencia* (Traducción de José Carlos Mardomingo) Cordoba, España: EICavernas, 2005 .

NYBORG, P. (2005) *Social Issues in the Bologna Process: Who benefits?* European Education, 36, pp. 40–45.

OGAWA, R.T (1994). *The institutional sources of educational reform: the case of school-based*. *American Educational Research Journal*, v. 31, n. 3, p. 519-548, 1994.

OLMOS, Marta Fernández (2010). *La movilidad: sello distintivo del Espacio*

Europeo de Educación Superior. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 3, Nº 3, 112-124 de 2010.

PARCEY, Arnoud (1990). *La Cultura de la Tecnología*. México: F.C.E.

PARLAMENTO EUROPEO (2000). *Plan de acción para la Movilidad*. Resolución de 14 de diciembre de 2000. Diario Oficial C 371 de 23.12.2000].

PARLAMENTO EUROPEO (2004). *Europass*. Decisión nº 2241/2004/CE, del Consejo, de 15 de diciembre de 2004 .

PARLAMENTO EUROPEO (2006). *Carta Europea de Calidad para la Movilidad*. Recomendación (CE) nº 2006/961/CE. Diario Oficial L 394 de 30.12.2006.

PARLAMENTO EUROPEU. *Direcção-Geral de Estudos do Parlamento Europeu*. Fichas técnicas, edição eletrónico - 1999-2002. 22/10/2001.

PASAMAR Susana (2014). *Debate sobre el modelo organizativo académico del modelo gremial al modelo colaborativo*. Revista Internacional de Sociología, Vol. 72, No 1. Apartado de debate.

PASCAL, Blaise (2004). *Pensamientos*. (Traducción de Xavier Zubiri). Madrid, España: Alianza.

PELLICER, Esther Gispert (1997). *La Moda tecnológica en la educación: Los peligros de un espejismo*. in Píxel Bit. Revista de Medios y Educación, (nº9-Junho), 81-92.

PEREZ SERRANO, Gloria (1994). *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes*. Madrid, España: Editorial la Muralla S.A.,

PIATTINI, Mario & MENGUAL, Laura (2010). *Universidad Digital* In Laviña, J&Mengual, L. (Coord) Libro Blanco de la Universidad Digital, Madrid, España: Editorial Ariel, S.A.

PLAN ESTRATÉGICO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (2008-2014). Valladolid, España: Uva.

PNECU (2008). *Plan Nacional de Evaluación de las Universidades*. versiones I, II.

PORTELA, Miguel, Sa, Carla, Alexandre, Fernando & Cardoso, Ana Rute (2009) *Perceptions of the Bologna Process: what do students, choices reveal*. International Journal of Higher Education and Educational Planning , v58 n4 p465-474 Oct 2009.

PUERTA José Gijón y MOYA Emilio Crisol (2012). *La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior*. Revista de Docencia Universitaria Vol.10 (1), Enero-Abril, 389-414 ISSN: 1887-4592

QUEZADA, Ricardo Gaete (2001). *Responsabilidad social universitaria: una responsabilidad social universitaria: una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso*. Tesis Doutora. Universidad de Valladolid, 2011.

REACU (2009). *Red Española de Agencias de Calidad Universitaria*. Disponible:http://qualitas.usal.es/docs/Seguimiento_titulacionesREACUv2_12_3_2009.pdf.

REICHERT, S. & Tauch, C. (2004) *Bologna Four Years Later: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe*, *European Education*, 36, pp. 36–50.

REMY, Hilda Doris Zubiría (2004). *El Constructivismo en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el Siglo XXI*. Barcelona, España: Ed. Plaza y Valdes.

RICHARDSON et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas* (2007). São Paulo, Brasil: Atlas.

RIVO, Vicente A. Sanjurjo (2012). *El proceso de Bolonia: mito y realidad*. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. Madrid, España.

RODRIGUES, Alberto Tosi (2002). *Sociología de la Educación*. Río de Janeiro, Brasil: DP & A.

RODRIGUES, Edile M. Fracaro; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (2008). *Perspectivas da pesquisa etnográfica no ensino religioso: a validação dos indicadores de análise utilizando um software de análise qualitativa*. Anped Sul, VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Itajaí, Brasil.

ROGERS, Carl (1973). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Brasil: Inter Livros de Minas Gerais.

ROGERS, Carl (1986). *Liberdade de Aprender em Nossa Década, 2ª. Edição, Artes Médicas*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

ROSA, Rui Namorado. *Ameaças e oportunidades do processo de Bolonha*. Disponible em http://resistir.info/rui/bolonha_18jun02.html.

RUIZ MACIÁ, José Pascual (2007). *Los cimientos de los Estados Unidos de Europa*. Madrid, España: Netbiblo. S/C/W/49. Organización Mundial del Comercio (1998) Recuperado de www.wto.org/tratop-e/serv-e/sanaly-e.htm.

SABATIER, María Angélica (2003) *La educación superior en la OMC*. In Juan Carlos Puglies: Políticas de estado para la universidad argentina: balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional. Ministerio de Educación,

Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Argentina.

SALABURU, Pello (2014). *Modelos organizativos en la educación Superior*. Revista Internacional de Sociología, Vol. 72, No 1. Apartado de debate.

SALABURU, Pello; Haug, Guy; Mora, José-Ginés (2011). *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Madrid, España: Academia Europea de Ciencias y Artes.

SANJURJO RIVO, Vicente (2012). *El Proceso de Bolonia: Mito y Realidad*. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. [1989-8754]. : iss:5 pg:121 -146

SANTOS, Boaventura de Souza (2001) *Da ideia de universidade à universidade de ideias*. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo, Brasil: Cortez.

SCHARPT, Fritz W (1995). *L'interaction entre démocratie supranationale et démocratie interne dans les deux Europes*. In: *Démocratie et construction européenne*. Bruxelles, Belgic: Institut d'Etudes Européennes.

SEMENT SÁNCHEZ, Joan María (2009). *La seec y el proceso de convergencia europea*. Revista Española de Educación Comparada, 15 (REEC). Madrid, España.

SEVERINO, Antônio Joaquim (2002). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Brasil: Cortez.

SILVA, Maria das Graças Martins da e BERALDO Tânia Maria Lima (2008) *Universidade, sociedade do conhecimento, educação: o trabalho docente em questão*. São Paulo, Brasil: Cultura.

OLIVEIRA, João Ferreira de e MOROSINI Marília (editores): *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília, DF: INEP

SOUZA, Jessé José Freire de (1986). *O Desespero da Vontade; Uma Interpretação do Carisma em Weber*. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Brasília, 1986.

SPENCER, R., & BARROS, M. (1993). *Razão e racionalidade: ensaios de filosofia*. São Paulo, Brasil: TA Queiroz.

SPRADLEY, James P. (1980). *Participant Observation*. Orlando, USA: Harcourt Brace Jovanovich College Publisher.

STAKE, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

SUCHODOLSKI, Bogdan (1982). *Teoría marxista de la Educació*. Grijalbo, México: Colección Pedagógica.

SUMAZA y VELASCO (2006). *La convergencia europea en la universidad de valladolid. Líneas generales de actuación*. Valladolid, España: Uva.

SUSAN L. Robertson (2009). *El proceso de Bolonia se vuelve global: modelo, mercado, movilidad, fuerza intelectual, ¿o estrategia para la construcción del Estado?* Rev. Bras. Educ. vol.14 no.42 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2009

TEDESCO, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo*. (Traducción Otacilio Nunes). São Paulo, Brasil: Ática.

TEDESCO, Juan Carlos (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. En: Debates de educación (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaime Bofill; UOC. Recuperado de 0/05/2013.<<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>.

TEDESCO, Juan Carlos (2004). *Educar na Sociedade do Conhecimento*. Araraquara, Brasil: Junqueira & Marin.

TEICHLER, Ulrich (2004): *The Changing debate on Internationalization of higher education*. Higher Education, n o 48, p. 5-46,

TEJEDOR Y MELIÁ (2008). *La evaluación del profesorado universitario en España*. Revista electrónica de investigación educativa. Versión On-line ISSN 1607-4041. REDIE vol.10 spe. Ensenada ene.

THERBORN, G. Globalização e desigualdades (2001). *Questões de conceituação e esclarecimento*. Porto Alegre, Brasil: *Sociologias*. v.3, n.6, p.122-169, jul./dez.

TIMES HIGHER EDUCATION - WOORLD UNIVERSITY RANKING (2013-2014) Recuperado de <http://www.timeshighereducation.co.uk/>

TOFFLER, Alvin (1970). *El choque del futuro*. Río de Janeiro, Brasil: Record.

TOFFLER, Alvin (1997). *La tercera ola*. (Traducción de Juan Távora). Río de Janeiro, Brasil: Record.

TORREGO, L. (2013) *El Sistema Educativo Universitario en Castilla y León*. Valladolid: Consejo Económico y Social de CyL, 2011.

TOURAINÉ, Alan (1977). *Movimentos sociais e ideologias nas sociedades dependentes*. In: Albuquerque, J. A. G. (org.). *Classes médias e política o Brasil*. Rio de Janeiro, Brsil: Terra e Paz.

TREIN, FRANKLIN y CAVALCANTI, FLÁVIA GUERRA (2007). *Uma análise crítica do acordo de associação estratégica entre a União Europeia e a América Latina e o Caribe – A Cúpula de Viena*. Rev. Bras. Polít. Int. 50 (1): 66-85 [2007].

TRINIDAD Requena, A. y Gómez González, J. (2012). (coordinadores). *Sociedad, familia, educación. Una introducción a la sociología de la educación*. Madrid, España: Tecnos.

TUNING EDUCACIONAL STRUCTURES IN EUROPE (2006) – *Contribución a las universidades al Proceso de Bolonia. Comité de Gestión de Tuning*. Deuston, España: Publicaciones@Deuston.es

UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre La educación Superior- La Educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Paris, Francia: UNESCO.

UNESCO (2003). *Actas de la conferencia general de París*.

UNESCO (2006). *Compendio mundial de la educación*. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal, Francia: UNESCO.

UNESCO (2006). *Directrices en materia de calidad de La educación superior a través de las fronteras*. Paris, Francia: UNESCO.

UNIÓN EUROPEA (1998). *Sistema europeo de transferencia de créditos' (ects) – guía del usuario*, Comisión Europea. Bruselas, Bélgica.

UNIÓN EUROPEA (2009). *Guía del usuario ECTS, Comisión Europea*. Bruselas, Bélgica.

VALVERDE, José Luis (1994). *Europa: una idea en marcha*. Granada, España: Ediciones del parlamento europeo.

VÁSQUEZ. R. R., & ANGULO, R. F (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga, España: ALJIBE.

WÄCHTER, B. (2004) *The Bologna Process: Developments and progress*. European Journal of Education, 39, pp. 265–273

WALTER, Silvana Anita; BACH, Tatiana Marceda. *Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: Inovando o processo de análise de conteúdo por meio do ATLAS TI*. Recuperado de <http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/820.pdf>.

WEBER, M. (1920). *Ensayos sobre Sociología de la Religión*. Madrid, España: Taurus, , 1984

WEBER, Max (1905). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. (Traducción

de Pietro Nassetti). São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.

Weber, Max (1922). *Economía y Sociedad, volumen 2* (Traducción de Johannes Winckelmann). Ciudad Del México, México: Fondo de Cultura Económica. 1971.

WEBER, Max. (1917). *Ciência e política – duas Vocações*. (Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota). São Paulo: Editora.Cultrix, 2002

WELLMER, A. (1994). *Ética y diálogo*. Barcelona, España: Antropos.

WERTHEIN, JR, Célio da Cunha (2000). *Fundamentos da Nova Educação*. Brasília, DF: UNESCO Brasil.

WESTERHEIJDEN, D.F. (2005) *Walking towards a Moving Target: quality assurance in European higher education, Quality of Higher Education, 2, 52-71*.

WOODWARD, J (1965). *Industrial organizations: theory and practice*. London Reino Unido: Oxford.

YIN, Robert K. (2001). *Estudo de Caso, planejamento e métodos*. São Paulo, Brasil: Bookman.

ZACARIAS Gama e RAQUEL villardi (2014). *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, Brasil: v.22, n. 85, p. 917-938, out. /Dez. 2014.

ZUCKER, L.G (1987). *Normal change or risk business: institucional effects on the "hazard"*. Journal of Management Studies, v. 24, n. 6, p. 671-700,

9.1 Web grafía

1. Comisión Europea
2. http://ec.europa.eu/index_es.htm
3. EUA (European University Association)
4. (<http://www.eua.be/eua/index.jsp>)
5. BFUG - Bologna Follow-up Group
6. <http://www.bfug.org/>
7. Web de la Comunidad Europea de Educación Superior
8. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>
9. Conferencia De Rectores de las Universidades Españolas
10. <http://www.crue.org/>
11. Espacio Europeo de Educación Superior - EEES
12. <http://www.eees.es/>
13. Consejo de Europa
14. (http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/EHEA2010/Default_en.asp)
15. ENQA (European Network for Quality Assurance)
16. (<http://www.enqa.net/>)
17. The National Unions of Students in Europe
18. (<http://www.esib.org/>)
19. Network of Univesities from the Capitals of Europe (UNICA)
20. (<http://www.ulb.ac.be/unica/>)
21. European Association of Institutions in Higher Education
22. (<http://www.eurashe.be/>)
23. European Centre for Higher Education
24. (<http://www.cepes.ro/>)
25. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
26. (<http://www.miur.it/>)
27. European Society for Engineering Education
28. (<http://www.sefi.be/>)
29. Eurydice
30. (<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>)

31. ANECA (Programa de Convergencia Europea)
32. (http://www.aneca.es/modal_eval/prog_conver.html)
33. Eurodoc
34. <http://www.eurodoc.net/about/statutes-and-regulations>

Tablas

Tablas		Pg.
Tabla	01: Fuentes estadísticas	17
Tabla	02: Portales Web dedicados al Proceso de Bolonia	18
Tabla	03: Atributos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo	21
Tabla	04: Equívocos respecto al estudio de caso	22
Tabla	05: Los contenidos de las fases del estudio de caso	32
Tabla	06: Dimensiones Conceptuales de Racionalización de la Sociedad	38
Tabla	07: Aplicación de las dimensiones conceptuales de la Racionalización de la Sociedad al objeto de estudio	40
Tabla	08: Otras técnicas de análisis de contenidos	44
Tabla	09: Evolución de la misión de la Universidad	102
Tabla	10: Evolución de la Unificación europea	112
Tabla	11: Pilares de la Estrategia de Empleo en la UE.	123
Tabla	12: Resumen de la Declaración de Bolonia	138
Tabla	13: Resumen de los antecedentes que influenciaran el Proceso de Bolonia	155
Tabla	14: Resumen del Proceso de Bolonia (1999 – 2010)	155
Tabla	15: Declaraciones de las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno (ECES-UEALC)	165
Tabla	16: Conferencias de Ministros de Educación (ECES-UEALC)	165

Tabla	17: Plan de Acción 2002-2004 (ECES-UEALC)	173
Tabla	18: Objetivos de la segunda Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior en Guadalajara	176
Tabla	19: Principios de la segunda Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior en Guadalajara	177
Tabla	20: Resumen de las conferencias	191
Tabla	21: Resumen de las Cumbres	192
Tabla	22: Ámbitos y ejes estratégicos de la EU2015	229
Tabla	23: Síntesis de los principales desarrollos normativos del EEES en España	235
Tabla	24: Estructura de la enseñanza superior	237
Tabla	25: Estructura de la enseñanza superior en España anterior y actual-	240
Tabla	26: Pilares e Instrumentos para la aplicación del sistema europeo de transferencia de créditos' (ECTS) -guía del usuario-	245
Tabla	27: Escala común de calificaciones ECTS	252
Tabla	28: Programas actuales de movilidad académica	259
Tabla	29: Resumen de las Acciones del Parlamento Europeo para la Movilidad.	267
Tabla	30: Normativa para el gobierno de las Universidades Españolas.	296
Tabla	31: Números del sistema público universitario de Castilla y León	300
Tabla	32: Profesorado Centros propios UVA, según tipo de contrato y dedicación Curso 2008/200	302
Tabla	33: Distribución de Escuelas y Facultades de la Universidad de Valladolid	305
Tabla	34: Desarrollo normativo del proceso de convergencia español con el Espacio Europeo de Educación Superior	315
Tabla	35: Primera Convocatoria de experiencia de innovación	318

	docente para el EEES	
Tabla	36: Segunda Convocatoria de experiencia de innovación docente para el EEES	319
Tabla	37: Distribución de las entrevistas con los actores de Proceso	320
Tabla	38: Guía General de entrevistas relacionado con la adaptación de la Uva al EEES - Fuente de Información en la Uva - Profesores de la Uva	322

Figuras

	Figuras	Pg.
Figura	01: Diseño general de la investigación	12
Figura	02: Secuencia de la Metodología de Yin	25
Figura	03: Tipos de Estudio de Caso	26
Figura	04: Diseño del Estudio de Caso	30
Figura	05: Dimensión teórica y el procedimiento empírico	34
Figura	06: Características de Racionalización de la Sociedad	37
Figura	07: Fases del análisis de Contenidos	46
Figura	08: Líneas de acción (Proyecto Tuning 2004-2008)	182
Figura	09: Participantes del Proyecto Tuning para América Latina	185
Figura	10: Estructura organizativa del Proyecto Tuning America Latina	186
Figura	11: Número absoluto de alumnos de nivel terciario, 1991 y 2004, en millones	213
Figura	12: Evolución de los países adherentes al proceso de Bolonia	220
Figura	13: Números relacionados con el proceso de Bolonia	221
Figura	14: Estructura general de titulaciones en el EEES	239

Figura 15:	Ciclo de desarrollo dinámico de la calidad Tuning	243
Figura 16:	Movilidad de los Estudiantes Erasmus por País de Origen entre 2010/11	270
Figura 17:	Estructura jerárquica de la Universidad española propuesta por la LOU de 1943	293
Figura 18:	Estructura organizativa de las universidades españolas.	297
Figura 19:	Esquema del sistema universitario español y sus órganos de coordinación	299

Glosario

- ABRUEM - Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
- ACE - American Council on Education
- ACP - África, Caribe y Pacífico
- AEU - Asociación Europea de Universidades
- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior
- ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- AUCC - Association of Universities and Colleges of Canada
- AUGM - Asociación de Universidades del Grupo Montevideo
- BFUG - Bologna Follow-up Group
- CDESR - Comité Directivo de educación superior e investigación
- CEXECI - Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica
- CEE - Comunidad Económica Europea
- CNE - Centro Nacional Europass
- CHEA - Council for Higher Education Accreditation
- ECTS - European Credit Transfer System
- EEE - Estrategia Europea de Empleo
- EEES - Espacio Europeo de Educación Superior
- ENQA - European Association for Quality Assurance
- EUROSTAT
- ESIB - European Student Information Bureau
- ESU - Unión de los estudiantes europeos

EULAC - Unión Europea, Latino América y Caribe

ECES – UEALC - Espaço comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe

EU - Unión Europea

EURASHE - European Association of Institutions in Higher Education

GATS – General Agreement on Trade in Services

IE - Internacional de la Educación

ILADES - Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo

LOU - Ley Orgánica de Universidades

INE - Instituto Nacional de Estadística

LOMLOU - Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades

LRU - Ley de Reforma Universitaria

MAC - Método Abierto de Coordinación,

MEC - Marco Europeo de Cualificaciones

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OMC - Organización Mundial del Comercio

OUI - Organización Universitaria Interamericana con sede en Canadá

PAC - Política Agrícola Común

PAS - Personal de Administración y Servicios

PIB – Produto Interno Bruto

PNECU - Plan Nacional de Evaluación de las Universidades

PUE - Presupuesto de la Unión Europea

TICs - Tecnología de la información y la comunicación

TRIPS Trade Related Intellectual Property Rights

TUE - Tratado de la Unión Europea

UE – Unión Europea

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICE - Unión de Confederaciones Industriales y Empresariales de Europa

Anexos

Anexo 1: Guion de las Entrevistas en Profundidad

Fuente de Información En la Uva - Profesores de la UVa	
Dimensiones conceptuales	Abordajes
<p>(R1) grado en que los objetivos y recursos de la UVA, se organizaran para cumplir con los objetivos de adaptación al EEES</p>	<p><u>1 - Objetivos:</u> A) Objetivos clave en el caso de la Uva</p> <p><u>2 – Recursos:</u> ¿Se emplearán recursos suficientes en la Uva para cumplir con los objetivos clave? A1 - Recursos Humanos: puntos positivos y negativos. A2 - Recursos Materiales: puntos positivos y negativos. A3 - Recursos Financieros: puntos positivos y negativos. B) ¿Ha contado con recursos suficientes para poder cumplir con los objetivos – clave?</p>
<p>(R2) Procesos, organizaciones burocráticas y sistémicas diseñadas para proporcionar la adaptación de la UVa al EEES.</p>	<p><u>1- Procesos Clave:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de grados • Reparto por áreas • Introducción de innovaciones docentes <p><u>2 - Procesos de Apoyo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación del profesorado • Cursos Congresos • Proyectos de Innovación • Sistemas informáticos de Apoyo • P.A.S.
<p>(R3) En qué medida la determinación de los cambios para la adaptación de la UVa al EEES fueron aceptadas como correctas por los diferentes involucrados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué modelo de universidad Pública es el que más beneficios aportaría a la sociedad española en su conjunto? • ¿Cree usted que el modelo de Universidad propuesto por el EEES nos aleja o acerca a ese modelo ideal en su concepción? • ¿Cree usted que la adaptación de la Uva al EEES ha fortalecido su papel como Institución útil para la sociedad?

Anexo 2: Resumen de las entrevistas

	Nombre	Resumen de la entrevista
1.	<p>Fecha: 6/Junio/2012</p> <p>Nombre: Eleuterio Vallelado Gonzalez.</p> <p>Posición que ocupa: Catedrático y profesor titular de Economía Financiera y Contabilidad en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Valladolid.</p> <p>Miembro de la cátedra Brasil desde el 18 de mayo de 2009.</p>	<p><i>En opinión del Prof. y catedrático D. Eleuterio Vallelado Gonzalez el proceso de Bolonia se trata en su concepción original de una buena idea, una forma de unificar estudios a nivel europeo, pero no tanto es así cuando se trata de la forma de adaptación a nivel nacional y peor aun cuando se trata de la implantación en la Uva.</i></p> <p><i>No ha supuesto coste alguno en cuestión de dotación de recursos ni personales ni de equipos profesionales mayor del ya programado por la UVa en su proceso de dotación de recursos continuo.</i></p> <p><i>En el proceso de cambio prima la idea de adaptarse a las personas que tienen menos capacidades y no al desarrollo de los mayores talentos, lo cual es un error. El proceso de adaptación se ha realizado y continua realizándose de forma muy poco profesional y ética, ya que en cada facultad se desarrolla el proceso por separado a través de comisiones propias de cada centro, que se rigen por unas normas generales dictadas por el rectorado a partir de las cuales cada comisión dependiendo del poder de sus grupos de constitución, orienta los estudios de sus diferentes grados con carácter de beneficio personal sin pensar en ningún momento en el beneficio académico y cultural que representa la universidad en la sociedad. La inamovilidad de algunos sectores del profesorado ha producido que la instauración de Bolonia en la UVa sea un mero trámite y que la mayor parte de los caracteres académicos continúen igual</i></p>
2.	<p>Fecha: 11/ Junio/ 2012.</p> <p>Nombre: Félix Javier López Iturriaga</p> <p>Posición que ocupa: Profesor catedrático Profesor de Economía Financiera y Contabilidad</p> <p>Miembro de la Cátedra Brasil desde el 18 de mayo de 2009</p>	<p>De acuerdo con el Prof. Felix, la UVa se ha movido más a corto plazo que a largo plazo en cuanto a la implantación del Proceso de Bolonia se refiere. Han coincidido 2 procesos; el de homologación europea y el de transformación metodológica docente en España.</p> <p>No se ha dotado a la UVa de las nuevas infraestructuras necesarias para la implantación de dicho modelo, lo que podrá suponer un problema a largo plazo. Los únicos costes adicionales de implantación del modelo han sido los propios costes personales de las personales implicadas en el proceso burocrático. Se ha tratado básicamente de un proceso de negociación política donde los profesores agrupados en detractores y aliados del proceso han luchado por mantener el poder para implantar el modelo a criterio de sus ideas, es decir hacer</p>

		<p>una implantación continuista del modelo ya existente. El cambio se ha realizado puramente debido a presiones externas, ya que si hubiese sido de otro modo los cambios habrían sido más sustanciales y ajustados a las necesidades reales.</p>
3.	<p>Fecha: 4/julio/2012</p> <p>Nombre: Dámaso Francisco Javier Vicente Blanco</p> <p>Posición que ocupa: Profesor de derecho internacional privado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valladolid. Vicedecano de ordenación académica (2004- 2008) y Vicedecano de EEES y de Relaciones Internacionales (2008-2010). Director de área de servicios jurídicos y evaluación (2010 - actualidad).</p>	<p>El profesor Javier Dámaso tiene buenos objetivos, acertado en algunos aspectos, pero su planteamiento fundamental es dudoso. Será beneficioso para la Licenciatura de Derecho ya que contaba con una tradición teórica excesiva, pero no lo será tanto en el aspecto de su reducción de docencia de 5 a 4 años. El profesorado en general no se interesado por el aprendizaje de los nuevos métodos de docencia responsables de la impartición de los nuevos títulos, sobre todo los grupos de docentes con mayor antigüedad en la universidad. La dotación de nuevos recursos ha sido mínima. Ha hecho un gran hincapié en los procesos clave del desarrollo del proceso, como se ha desarrollado, etc... mostrando su absoluta disconformidad con el método empleado, en el cual no se ha tenido en cuenta la docencia y ni el aprendizaje de los alumnos tanto como la salvaguarda de los cargos de los grupos de poder encargados de la elaboración de los títulos dentro de la universidad. Cree que le mejor modelo de universidad seria aquel en que la universidad no se deje manipular por el mercado y las empresas pero si se dirija a ellos y a la sociedad.</p>
4.	<p>Fecha: 5/ Julio/ 2012.</p> <p>Nombre: Joseba Echebarría</p> <p>Posición que ocupa: Vice decano de relaciones Internacionales Facultad de Derecho</p>	<p>El profesor Joseba está de acuerdo en un primer momento con el movimiento de cambio del Proceso de Bolonia como proceso de unificación de conocimientos en Europa, no tanto así en su aspecto de dotación de recursos y de segmentación social que provocara debido al aumento de las tasas. La dotación de recursos ha sido insuficiente, no en el aspecto de formación de docentes donde si ha sido adecuada en cuanto a la enseñanza se refiere, pero no lo ha la aplicación de las nuevas tecnologías a las que se ha resistido un sector de la universidad. Han faltado y faltan gran número de recursos técnicos, financieros y de P.A.S que pueden realizar el trabajo que requiere la implantación del nuevo proceso y ahora se exige a los profesores doblándoles las cargas de trabajo por el mismo precio y de la que en muchos casos no se tiene preparación. La instauración de dicho proceso en su aspecto económico provocará de nuevo la segmentación de la sociedad ya que algunas personas podrán acceder a los cursos formativos superiores y otras no. Los universitarios españoles tienen una formación</p>

5.	<p>Fecha: 6/julio/ 2012.</p> <p>Nombre: Miguel Ángel Carbonero.</p> <p>Posición que ocupa: Profesor del departamento de psicología de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.</p>	<p>superior a lo que indican los ranquin.</p> <p>El Profesor Miguel Ángel Carbonero está totalmente de acuerdo con el proceso de Bolonia, el mayor problema que la ve es la disposición de los docentes a la aceptación del cambio.</p> <p>Los objetivos clave son la equiparación con los títulos europeos ya existentes y el desarrollo metodológico de docencia, intentado dar más interés al alumno haciéndole implicarse más, esto último no siempre se consigue ya que en muchos casos se tienen más en cuenta los intereses del profesorado que del alumno ya que son los mismos docentes quienes construyen los nuevos títulos.</p> <p>No ha existido ningún tipo de dotación de recursos por parte de la universidad para la instauración del nuevo sistema educativo de enseñanza universitaria más que en forma de algunos cursos voluntarios de metodología docente aplicada al nuevo proceso los cuales han contado con una escasa participación. En opinión del profesor malamente se pueden llevar a cabo los objetivos con una dotación de medios tan escasa.</p> <p>La creación de los títulos se llevó a cabo de forma que la ANECA daba unas directrices las cuales interpretaba cada comisión creada en las respectivas facultades para crear los títulos, estas comisiones estaban creadas por los distintos grupos de poder formados por el profesorado.</p> <p>El modelo ideal de universidad propuesto es un modelo independiente y crítico que de verdad sirva a la sociedad para el desarrollo.</p>
6.	<p>Fecha: 4/Julio/2012</p> <p>NOMBRE: Dr. Félix Jove</p> <p>Posición que ocupa: Subdirector de Relaciones Internacionales Escuela Técnica Superior de Arquitectura Universidad de Valladolid (ESPAÑA)</p>	<p>La opinión del Doctor y profesor Félix Jove es muy negativa respecto de todo el proceso de Bolonia y en general de la creación de la Europa común. La UVa está cumpliendo con todos los pasos de implantación del nuevo sistema educativo de Bolonia a través de su implantación gradual. En un principio hubo una dotación de recursos, pero en cuanto a los recursos humanos se refiere no se han aumentado por los que los profesores tienen una doble carga docente al tener que enseñar a través de dos modelos diferentes educativos. Tampoco ha habido dotación de recursos financieros en general, únicamente en las carreras de carácter más humanista donde el contacto con el profesor es más directo. El diseño de los grados se ha realizado por parte de la directiva del centro siguiendo las directrices marcadas por los servicios centrales de la UVa. Se han modificado algunas asignaturas anuales dividiéndolas en cuatrimestrales debido a las exigencias de Bolonia.</p> <p>El modelo de enseñanza no ha variado demasiado debido a la similitud existente con el antiguo método de enseñanza de la escuela.</p>

		<p>El profesor no cree que sea un proceso beneficioso ya que básicamente se trata de unificar conocimientos a nivel del espacio europeo, esto provoca una grave consecuencia de pérdida de identidad propia de cada país y en general se trata de la pérdida de la diversidad cultural que caracteriza cada país, ya que cada profesional deberá conocer las necesidades del lugar donde desarrolla su trabajo.</p>
7.	<p>Fecha: 25 – Junio -2012</p> <p>Nombre: Juan Hernangómez.</p> <p>Posición que ocupa: Doctor y profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valladolid y director de la cátedra de empresa familiar de la UVA.</p>	<p>El Doctor y profesor Juan Hernangómez tiene una opinión muy crítica con todo el proceso. En un principio opina que se trata de una buena idea el hecho de intentar acercar el sistema educativo español al anglosajón, pero no está para nada de acuerdo en cuanto a la construcción de los títulos de grado, postgrado o master y doctorado. En su opinión debe tratarse de que los nuevos títulos sean más generalistas y que sean los masters los que decidan la especialización del alumno, siendo su duración de 3 años para los grados y de 2 años para el master, no formar a los alumnos en función de lo exigido por la empresa sino para servir a la sociedad y más tarde si es necesario formarse para ser útil a una empresa o mercado laboral en especial.</p> <p>No ha existido ningún tipo de dotación de medios nuevo, ni humanos ni materiales y por consiguiente tampoco financieros, lo que ha dotado de una mayor carga a los profesores, que son quien gracias a quien el proceso ha ido funcionando. Únicamente han existido unos cursos de apoyo al profesorado que no han tenido mucho éxito a los cuales no ha asistido. El modelo de universidad que él cree adecuado va totalmente en contra de lo que se está haciendo.</p> <p>La universidad había dejado de acercarse a la sociedad y por este método se está intentando acercarla, son los universitarios quien tiene que resolver los problemas de la sociedad.</p>
8.	<p>FECHA: 16/Julio/2012</p> <p>Nombre: Jesús Feijó</p> <p>Posición que ocupa: Decano y Profesor de la Escuela Técnica superior de Arquitectura de la Universidad de Valladolid.</p>	<p>Es decir, para nosotros no es una novedad, es algo que ya llevamos haciendo, si es cierto que, en los últimos años por las circunstancias de la presión demográfica del crecimiento del alumnado en la universidad, había generado un gran aumento de los alumnos que antes en comparación con los profesores. Eso bajo mi punto de vista nos permitía adaptar mejor la enseñanza que ya veníamos haciendo a una situación física real de alumnos-profesor que fuera más clara.</p> <p>En ese sentido nuestra adaptación era casi mecánica, era hacer clases más pequeñas, era dotar a las aulas de un equipamiento más contemporáneo y más moderno, con sistemas digitales, etc..., adaptarse a las nuevas necesidades y de alguna manera realizar con mejor</p>

		<p>capacidad una enseñanza para la cual estábamos capacitados y que ya veníamos haciendo hace mucho. La arquitectura no se enseña en clase recibiendo apuntes, sino practicando y dibujando mucho, haciendo proyectos, realizando prácticas de construcción, dibujando detalles constructivos, realizando trabajos de historia, es decir; todo a través de un mecanismo que se suponía que era el nuevo plan, esto nosotros ya lo ancianos, el problema es que hemos reducido horas, con lo cual no hemos ganado en horas nosotros, esto lo hacíamos pero con más horas, con la esperanza de que íbamos a reducir en grupos, lo cual permitía que los alumnos tuviesen más tiempo, si antes tenía 20 alumnos y 2 horas, ahora tengo 30 y las mismas horas, lo cual cada alumno tiene menos tiempo para exponer su trabajo.</p> <p>En ese sentido estamos muy sorprendidos ante la nueva situación que no sabemos cómo la vamos a solucionar. No ha habido ningún problema para cambiar la mecánica docente, nosotros ya teníamos este sistema de siempre, es decir, la carga practica que tenían nuestras asignaturas por las circunstancias de la facultad ha sido siempre esa, nunca se ha planteado como una carrera de estudiar como derecho, es una carrera de trabajar, de trabajo en grupo, hacer trabajos, ...nunca las asignaturas se suelen repetir , por ejemplo las instalaciones eléctricas no son las mismas este año que el próximo, me imagino que en derecho civil por ejemplo si será igual todos los años, pero instalaciones urbanas cada 2 años se cambia, proyectos cada 2 años se cambia, prácticamente todas, y cada vez se dibuja de una manera con unos instrumentos distintos, es decir todo es cambiante, y nuestro sistema de enseñanza estaba ya ideado así, es decir; un alumno de un año no recibe al año siguiente la información que el de la promoción siguiente porque de alguna manera hay que adaptarse a los nuevos mecanismos o formas de cómo se trabaja o se adapta a las nuevas necesidades de la sociedad como sostenibilidad, ahorro de consumo energético y todo este repercute en las asignaturas y la forma de entender la carrera, con lo cual para nosotros no fue una novedad, la novedad era que podíamos disponer de más medios y que podíamos disponer de más atención personalizada al alumno en la medida en que nos redujeran el numero pero nos acaban de echar un jarro de agua fría.</p> <p>No ha cambiado la enseñanza, aunque se suponía que cambiaba la mecánica, es decir, la relación física entre alumnos y número de profesores, eso es lo que iba a mejorar en el sentido de que los alumnos iban a tener más atención particularizada en función de que eran</p>
--	--	---

		<p>menos por profesor, pero esto ha sido un sueño del cual hemos despertado, este año vamos a tener 500 profesores menos, esto significa especialmente en esta escuela que teníamos la carga docente a tope, es decir, la carga docente a tope, todos los grupos al máximo y eso va a implicar que los profesores van a tener que dar muchas más clases y que el grupo va a ser más grande. La exclusión de una gran cantidad de profesores asociados de la universidad afecta al nuevo proceso de una forma muy importante porque precisamente la enseñanza de la arquitectura tiene mucho que ver con la respuesta que se da a la sociedad y no se puede obviar la propia experiencia que la sociedad genera. Por ponerte un ejemplo yo no me puedo imaginar que en la facultad de medicina prescindan de los médicos que están atendiendo y operando a los pacientes en un hospital, pretender que la escuela de arquitectura prescinda de los profesionales que están operando en el mercado simplemente por el hecho de que son profesores de que se pueden prescindir pues es muy grande porque el uso del profesor asociado es el de aprovechar un profesor que teniendo una experiencia profesional aporta su conocimiento de fuera a la universidad, es un proceso de ida y vuelta. Nosotros formamos profesionales y con lo que aprenden aportan a la enseñanza ese contenido, este mecanismo de ese profesor investigador preparado para la enseñanza de la arquitectura desde un punto de vista docente, etc...al día, apoyado con el contacto de un profesor que tiene la experiencia de fuera, del exterior, etc... la combinación es muy buena, si desaparecen uno de esos dos pilares la docencia pierde, y esto va en contra de los propios principios. En la escuela de arquitectura el número de profesores que salen fuera es importante, estaríamos hablando de un 30% o 40%. El contacto directo y físico de las nuevas tecnologías está claro que se está intentando desviar hacia las nuevas tecnologías, parece que da igual pro videoconferencia, correo electrónico, y no da igual, para algunas cosas incluso mejor pero no da igual, porque el contacto real de los alumnos y los profesores es muy importante. En algunos casos ya parece que se pretende dar títulos a través de formación online, cosa que es muy dudosa.</p>
9.	<p>FECHA: 16/Julio/2012 Nombre: Miguel Angel Posición que ocupa:</p>	<p>En primer lugar, decir que ha sido el profesor Jesús Feijó quien ha hablado la mayor parte de la entrevista. Ambos profesores se encuentran a favor del Proceso de Bolonia, pero no lo encuentran algo novedoso ya que en</p>

<p>Profesor y Director de Relaciones Externas de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Valladolid</p>	<p>la Escuela Técnica Superior de Arquitectura lleva practicándose el sistema propuesto por el nuevo proceso muchos años debido a la gran parte práctica que la facultad dedica en sus asignaturas.</p> <p>El tema de la dotación de recursos no ha sido tratado directamente, pero es claro que ambos entrevistados están de acuerdo en que no ha habido una dotación de recursos, tanto materiales como humanos o financieros.</p> <p>Los grados han sido diseñados por una comisión reunida en representación de todos los departamentos, actuando cada uno por beneficio propio para tener cada vez más trabajo.</p> <p>EL proceso de implantación de los nuevos sistemas informáticos está causando mucha burocracia y lentitud en el trabajo, algo que debería ser una ayuda es un problema.</p> <p>La universidad debe apoyar a la sociedad y apoyar a la generación de empleo con las empresas, pero no supeditarse a ellas.</p> <p>Respecto al este proceso supuestamente innovador la escuela de arquitectura ha tenido siempre una particularidad, y es que viene realizando lo que supuestamente es novedoso desde siempre.</p> <p>Es decir, la escuela por sus circunstancias personales y por tener una gran parte práctica de la enseñanza, estaba adaptada, lo único que cambiaba respecto a lo que se hacía antes es la relación con el profesor, en cuanto a ratio de alumnos respecto al profesor. Algo que los estudios anteriores ya existían, yo tenía grupos pequeños con profesores y dábamos clase de proyectos, de construcción, estructuras, etc. El proceso de adaptación a este sistema que pretendía una enseñanza más personalizada y en la que no primara la presentación oral frente a un alumnado callado que tomaba apuntes, luego hacia el examen y ya está con preguntas teóricas... eso en arquitectura nunca ha existido como tal, las clases se han planteado desde la organización de trabajos estructurados, trabajos dirigidos en clase y corregidos en público, haciendo exposiciones orales del alumno ante su profesor y compañeros, etc.</p> <p>Existen unos responsables de los planes de estudios que se reúnen con el marco legal que tenemos pues se intentan poner de acuerdo, cosa que nunca es fácil, y se ha llegado donde se ha llegado, que hemos hecho un plan y ahora nosotros vamos a hacer otro, porque nosotros hemos pasado de un grado intermedio a un grado más master.</p> <p>Hay una comisión que representa a todos los departamentos y a través de eso pues se exponen unas ideas y se llega a un acuerdo.</p>
--	---

		<p>La disponibilidad del profesorado y del personal de la escuela ha sido bastante buena. Hemos discutido mucho por razones de concepto y ha habido un proceso dialectico complejo, pero, nadie por intentar mantener el antiguo sistema en beneficio particular, en absoluto. En ese caso, al contrario, la gente se ha peleado para tener cada vez más trabajo.</p>
10.	<p>Fecha: 10 / Julio/ 2012</p> <p>Nombre: Jesus Garcia Posición que ocupa: Profesor catedrático de Economía Financiera y Contabilidad de la Facultad de Económicas y empresariales</p>	<p><i>Para el Profesor García, el Proceso de Bolonia es un proceso paralelo al proceso de unificación económica. Pero si elige con objetivos muy diferentes porque, el proceso económico de integración fue muy rápido, e proceso de integración monetaria también, pero faltaba armonización en otra área. Dentro del proceso de integración estaba previsto la libre circulación de ciudadanos en el ámbito europeo, incluso la movilidad del factor “trabajo” como factor de competitividad europea con respecto a lo resto del mundo. El problema que se planteaba con los titulados superiores es que había unas diferencias enormes de forma de organización, incluso de duración de los estudios superiores, de cualificación, había universidades que necesitaban la cualificación de un colegio para realizar tu tarea profesional. Lo que había era una heterogeneidad impresionante a nivel de la educación superior en Europa. Tal era la diferencia que, por ejemplo, en España si necesitaba 6 años de estudios superiores incluso la superación de nivel, para acceder a la profesión e en otros sitios de Europa con 3 años e un examen de cualificación, se generaba la posibilidad de acceder a la una profesión, lo cual era un obstáculo para la libre circulación de profesionales de un sitio a otro. Entonces Bolonia parte un poco de esa idea de hacer converger los modelos de ensino superior. Si hace un diseño muy bonito y el aceite que va a lubricar el motor era un sistema de valoración de la carga del estudiante que era el crédito ECTS, COMO SI FUERA Una especie de analogía del euro. El problema, al igual que paso con el euro, es que era una cosa inventada, no existía ante, o sea, no había la tradición del uso del ECTS. Ha costado muchísimo tiempo para haber una interpretación común. Ha habido muchísimos problemas para a implantación de crédito ECTS, Sobretudo en el sur de Europa, en norte de Europa había un modelo más avanzado, más nórdico, más anglosajón que o modelo mediterráneo.</i></p> <p>Dentro da estructura organizativa de la universidad se criarán orientaciones de áreas destinadas al EEES, PARA VER COMO SE PODERIA implementar el modelo en la Uva.</p> <p>La Uva es una institución muy antigua, con unas</p>

		<p>estructuras muy rígidas en algunos aspectos. Pero en el principio del proceso había un cierto consenso respecto a la idea, no había un rechazo a la idea, los que se han puesto en contrario si consideraban muy arcaicos, con respecto a las estructuras antiguas de la Universidad. Pero la gente joven pues tenía la idea de que eso podría ser interesante. El problema empresa cuando se han dado cuenta de la dificultad operativa de poner el proceso en marcha.</p> <p>Las dificultades operativas consistían en que el proceso de Bolonia afectaba a la forma en que afectaba a las enseñanza, no solamente a los contenidos, a la forma, o sea, de qué modo los profesores tienen que impartir esas enseñanza, a la propia estructura docente de la asignatura, ya no eran asignaturas en que se iba a valorar a los contenidos de los estudiantes, pero las competencias que adquiría el estudiante, lo cual representaba un cambio al labor docente, o sea ahora el profesor tenía que diseñar una asignatura en que el alumno pudiera adquirir unas competencias. Entonces cambia las estructuras organizativas de las asignaturas, cambia también la forma de impartirla.</p>
11.	<p>Fecha: 13/Julio/2012</p> <p>Nombre: José María Fortuna Lindo. "Chefo"</p> <p>Posición que ocupa: Doctor y profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valladolid.</p>	<p>El Proceso de Bolonia se trata de un proceso de convergencia de estudios a nivel de la Unión Europea. No habría sido necesario montar todo esto, podría haberse suplido con la organización de un mejor sistema de prácticas en empresa.</p> <p>La dotación de recursos ha sido muy escasa o casi nula, únicamente viéndose incrementada en la dotación de algunos escasos nuevos recursos materiales como sistemas electrónicos o adaptación de algunas aulas a la nueva norma.</p> <p>El diseño de los grados ha sido muy independiente y la autonomía universitaria ha prevalecido ya que cada facultad ha diseñado sus propios grados a partir de su propia junta de la facultad correspondiente, teniendo en cuenta los criterios de peso de los diferentes departamentos, dando como resultado el cambio mínimo en el sistema.</p> <p>La formación del profesorado a las nuevas técnicas es escasa o nula debido al poco interés de formación de los mismos o de la reducida capacidad de los cursos formativos promocionados por la Uva.</p> <p>El principal cambio ha sido el gran aumento de los trámites burocráticos.</p>
12.	Fecha: 10 / Julio/ 2012	La Profesora Lecue, trabaja en la Unidad de Evaluación y

	<p>Nombre: Mercedes Lecue Posición que ocupa: A cargo del Sector de evaluación</p>	<p>Calidad La UVA y tenía una actúa directamente en el proceso de adaptación de títulos de pregrado al "EEES. Para ella, no todas las universidades este trabajo de adaptación ha caído en unidades de calidad. Para esta adaptación actividad, se utilizó una guía de adaptación, elaborado por ANECA en donde tuvieron que se han adaptado a esta guía universidades. Ella se sirve directamente en la evaluación de las memorias de títulos para la adaptación, sin entrar en el fondo del contenido, pero solamente en el formato.</p> <p>Según ella, no había recursos financieros, pero sólo humana y sólo tres personas.</p> <p>Para el desarrollo de este proceso, dijo, hubo un apoyo de la ANECA y, poco después, una agencia de Castilla y León. Por su apoyo y colaboración tanto de la ANECA, como la Agencia en Castilla y León fue muy satisfactoria.</p> <p>En cuanto a la evaluación global del proceso de Bolonia, profesor de Mercedes demuestra la satisfacción con el proceso, hasta cierto punto, y apunta al problema de la crisis como un obstáculo para el éxito del proceso.</p> <p>En cuanto a la cuestión ideológica, según la cual las empresas estarían detrás de esta reestructuración de la enseñanza superior europea, profesor de Mercedes considera que no hay motivos para decir que las empresas que intervinieron en el proceso de creación estructuras títulos de graduación.</p> <p>Para el profesor de Mercedes no hay base para decir que las empresas que intervinieron en el proceso de creación estructuras títulos de graduación.</p>
13.	<p>Fecha: 27.07.2012</p> <p>Nombre: Carmen Sumasa Posición que ocupa: Profesora en la facultad de Educación</p>	<p>Es importante desarrollar estrategias que permitan unificar ámbitos de la vida de los ciudadanos que hasta ahora no se había avanzado en la medida en que se había avanzado en otros aspectos como por ejemplo lo económico, o sea, la Europa ha sido capaz de construir una Europa única con una moneda única, con un sistema económico común, ha sido capaz de avanzar en el terreno político eliminando fronteras, pero todavía quedaba mucha Europa por construir y se decidió que tenía que avanzar en el terreno de lo social y se considera que unos de los elementos fundamentales para ello si considera que el ámbito de lo educativo e do ámbito de lo cultural, por lo tanto se desarrolla un proyecto de construcción de una Europa del conocimiento e para lograr eso había que poner a trabajar los distintos estados miembros para armonizar los sistemas educativos vigentes, porque el panorama existente era muchos sistemas atomizados de</p>

		<p>funcionamiento de la enseñanza superior e eso dificultaba enormemente las posibilidades de movilidad de los ciudadanos, las posibilidades de integración de los individuos a los mercados laborales, debido a los complejos mecanismos de reconocimiento de los títulos adquiridos en sus países de orígenes e eso debería si armonizar.</p> <p>Se ha generado durante estos años un debate importante sobre la medida en la que la Universidad también debía atender a otras cuestiones que no estaban en los requerimientos y en las solicitudes que hacían el tejido social y el tejido productivo en cada momento.</p> <p><i>Si es verdad que a veces las universidades pueden perder horizontes si haciendo ensimismadas, desde su burbuja un estudio poco útil a los ciudadanos, pero yo creo que si ha hecho consiente el conjunto de los responsables de las instituciones en Europa, la necesidad de realizar estos planteamientos, pero no han llevado a tener que renunciar estos objetivos históricos y tradicionales de desarrollar el conocimiento y el saber</i></p> <p><i>Según entrevistados, los políticos habían dicho que la adaptación tendría que ser a coste cero.</i> <i>“en mi opinión es que coste cero no existe. Porque cuando tienes que hacer algo para que te encaje en las 24h que tiene el día, pues tiene que renunciar a algo (...) está detrando otros lugares (</i></p> <p><i>A1 - Recursos Humanos: puntos positivos y negativos.</i> A pesar de esta dedicación laboral adicional, la comunidad académica recibió los cambios hacia un nuevo sistema, con cierta ilusión, porque entendía que estos cambios eran necesarios y también porque ya había hecho cosas similares en otras ocasiones para adaptarse a los tiempos. Pero, poco a poco fue aumentando el nivel de desencanto. Este desencanto se produjo debido a la falta de recursos externos y el alto nivel de energía utilizada y, al final, por no obtener los resultados que se esperaba originalmente.</p> <p>El proceso fue liderado inicialmente por pequeños grupos de gente que creía en la innovación docente y que siempre había creído y criaron una conjuntura muy favorable en esa línea e eso movilizó a un número muy importante de profesores que eran más incrédulos o porque tendrían menos ganas de cambiar lo que venían haciendo hasta el momento, pero que acabaron adaptándose a los cambios, sea a expensas de los otros</p>
--	--	--

		<p>o siguiendo el tirón de los otros</p> <p>Hubo inversión de fondos, los cuales había que captarlos de manera competitiva, o sea, presentar proyectos al ministerio para captar recursos para la formación. Según algunos entrevistados, Estos cursos contribuyeron para mejorar las actuaciones de los profesores en la etapa inicial de la adaptación, pues proporcionaba herramientas para ofrecer una enseñanza más adaptada al que Bolonia exigía. De todos modos, la metodología necesaria para el despliegue de crédito ECTS, ya estaba siendo utilizado por la mayoría de los profesores. Bolonia formaliza el uso y da un nuevo impulso a través de las herramientas disponibles para la enseñanza de la práctica.</p> <p>Todo el proceso de adaptación dictado nuevas formas de actuar "PAS", las nuevas formas de participación. Debido a que sus acciones constituyen un soporte fundamental para el nuevo modelo de enseñanza que propone Bolonia. El problema o través, ha sido la financiación porque también suponía nueva contratación de personal de apoyo para dar cuenta al enorme volumen de trabajo administrativo que ha venido con Bolonia. Todo ese trabajo administrativo se le ha cargado el profesorado.</p> <p>El aumento de la carga administrativo del profesorado ha sido brutal en estos años, claro, no de todos los profesores, había gente que estaba a margen y otros que estaban más implicados. El PAS ha respondido de manera fantástica, pero para ellos el aumento de la carga de trabajos también ha sido bestial</p> <p>El modelo anglo- anglo saxon es el modelo ideal en su opinión.</p> <p>Han incorporado tantas tareas en el proceso de adaptación de una manera tan rápida y compleja del punto de vista burocrático y administrativo No se ha podido debatir respecto al modelo de universidad, Nos ha faltado reflexión sobre el modelo de universidad que queremos construir, sobre que estamos haciendo e sobre cómo estamos haciendo.....resulta que estamos con nivel de insatisfacción alta y no somos capaces de pararnos a pensar y a debate, como lo vemos que estamos haciendo y en qué medida podemos dar un cambio de rumbo una nueva orientación no hay un debate a nivel interno de las universidades a nivel de nuestros responsables políticos.... Vamos andando como los cangrejos</p>
--	--	---

		<p>El rumbo que esta todo el mando y la política educativa de este país es un rumbo que no denota sensibilidad por la importancia estratégica que tiene las universidades en la sociedad del conocimiento. No se cree y no se confía en que la educación y la investigación son un pilar para el futuro... entonces estoy muy ascética porque si no invertimos en esto, nos estamos cargando la oportunidad de generaciones.</p> <p>El modelo en que estamos ahora inmersos es un modelo que da poca relevancia al papel social que tiene la cultura la educación el conocimiento. Podemos reivindicarlo, pero no se escuchan a este sector</p>
14.	<p>Fecha: 31.07.2012</p> <p>Nombre: Celia Martin Cierra</p> <p>Posición que ocupa: Profesora en la facultad de Educación</p>	<p><i>Os objetivos eran bastante adecuados y necesarios para la Universidad española. Porque en la longitud de las carreras teníamos la mayoría de las titulaciones de 5 años, diferentemente del resto de la Europa donde casi todas las asignaturas eran de 3 años y como mucho de 4. Entonces un de los objetivos generales era armonizar las duraciones de las carreras españolas con el resto de la Europa, además de facilitar la movilidad de la comunidad académica en general. Otro gran objetivo era cambiar la metodología y orientarla mucho más a la competencia que permitirá al alumno incorporarse mejor al mercado laboral. O sea, los tres objetivos generales son:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 adaptación temporal de los contenidos 2 favorecer a la movilidad 3 cambiar la metodología docente <p>Se reducido el presupuesto dedicado a la universidad – el gobierno delega dinero a cada comunidad autónoma, esas comunidades a la universidad. En la Universidad de Valladolid se ha reducido mucho el presupuesto, sobre todo para la contratación del profesorado, con criterios locales y no bien asecho por los profesores.</p>

Anexo 3: Declaración de Bolonia

EL ESPACIO EUROPEO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999

Gracias a los extraordinarios avances registrados en los últimos años, el proceso de construcción europea es hoy una realidad tangible y significativa para la Unión y para sus ciudadanos. La perspectiva de la ampliación y el estrechamiento de las relaciones con otros países europeos enriquecen esta realidad dotándola de nuevas dimensiones. Al mismo tiempo, asistimos a una creciente sensibilización en amplios sectores del mundo político y académico, así como en la opinión pública, acerca de la necesidad de construir una Europa más completa e influyente, especialmente a través del refuerzo de sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas.

Pocos ponen hoy en duda que la Europa del conocimiento es un factor insustituible de cara al desarrollo social y humano y a la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea, capaz de ofrecer a los ciudadanos las competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio y reforzar la conciencia de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común.

La importancia fundamental de la educación y de la cooperación en este ámbito para el desarrollo y la consolidación de sociedades estables, pacíficas y democráticas es universalmente reconocida, especialmente a la vista de la situación en el sudeste de Europa.

La Declaración de la Sorbona de 25 de mayo de 1998, inspirada en estas mismas consideraciones, subrayaba el papel fundamental de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas e insistía en la necesidad de crear un espacio europeo de la enseñanza superior como medio privilegiado para fomentar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos y el desarrollo global de nuestro continente.

Varios países europeos han firmado esta Declaración o han expresado su acuerdo de principio con los objetivos en ella marcados. El rumbo tomado por varias reformas de la enseñanza superior adoptadas entretanto en Europa dan testimonio de la voluntad de actuar de muchos gobiernos.

Por su parte, las instituciones de enseñanza superior europeas han aceptado el reto asumiendo un papel protagonista en la construcción del espacio europeo de la enseñanza superior, siguiendo así los principios fundamentales expuestos en la Magna Charta Universitatum, adoptada en Bolonia en 1988. Este aspecto reviste especial importancia, ya que la independencia y la autonomía de las universidades garantizan que los sistemas de enseñanza superior y de investigación puedan adaptarse en todo momento a las nuevas necesidades, a las expectativas de la sociedad y a la evolución de los conocimientos científicos.

El rumbo emprendido y los objetivos marcados apuntan en la buena dirección, pero si queremos conseguir una mayor compatibilidad y comparabilidad entre los diferentes sistemas de enseñanza superior se requiere un impulso constante. Hemos de apoyar esta dinámica promoviendo medidas concretas que permitan alcanzar progresos tangibles. La reunión del 18 de junio contó con la participación de expertos y académicos de todos los países europeos y aportó ideas de gran utilidad acerca de iniciativas que podrían adoptarse de cara al futuro.

Merece especial atención el objetivo de mejorar la competitividad del sistema de enseñanza

superior europeo. La vitalidad y la eficacia de una civilización se miden por el influjo que su cultura ejerce sobre otros países. Debemos garantizar que la capacidad de atracción del sistema europeo de enseñanza superior en el mundo entero esté a la altura de su extraordinaria tradición cultural y científica.

Al tiempo que reafirmamos nuestra adhesión a los principios generales de la Declaración de la Sorbona, debemos dejar bien claro nuestro compromiso en favor de la coordinación de nuestras políticas a fin de poder alcanzar a corto plazo, y en cualquier caso antes de que finalice la primera década del nuevo milenio, los objetivos que se presentan a continuación, de especial interés de cara a la creación del espacio europeo de la enseñanza superior y a la promoción de este sistema europeo en todo el mundo:

- Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio, entre otras medidas, del suplemento europeo al título ¹ a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional.
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales,². Para acceder al segundo ciclo será preciso haber completado el primer ciclo de estudios, con una duración mínima de tres años. El título concedido al término del primer ciclo corresponderá a un nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo debería culminar con la obtención de un título³ final o doctorado, como sucede en numerosos países europeos.
- Puesta a punto de un sistema de créditos como puede ser el sistema ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes. Estos créditos también podrían obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las universidades de que se trate.
- Promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación, haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos:
 - para los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de enseñanza y formación, así como a los servicios relacionados;
 - para los profesores, los investigadores y el personal administrativo, en el reconocimiento y la valorización de los periodos de investigación, enseñanza y

¹ Es la acepción recogida por la nueva Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. No obstante, también se habla en ocasiones del “suplemento al diploma”.

² La traducción literal de la versión inglesa que proponía la Comisión Europea era “dos ciclos principales, universitario y postuniversitario”. Sin embargo, hemos propuesto suprimir esa referencia en la traducción española, al entender que la mención a los dos términos que se proponen podría causar bastante confusión, ya que parece que el ciclo “postuniversitario” no forma parte de la enseñanza universitaria

³ La traducción propuesta por la Comisión Europea era “un título de maestría”. Hemos

propuesto suprimir esa referencia, ya que en España, los títulos “master-” no tienen carácter oficial, sino que son títulos propios expedidos bien por universidades o por otras instituciones como Escuelas de Negocios; además, en nuestro país “maestría” no es la traducción de “Master” (aunque sí se traduce así en algunos países de Iberoamérica) formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus derechos estatutarios.

- Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

Por la presente Declaración, hacemos público nuestro compromiso en favor de estos objetivos - en el marco de nuestras competencias institucionales y en el pleno respeto de la diversidad de las culturas, las lenguas, los sistemas nacionales de enseñanza y la autonomía universitaria -, con el fin de consolidar el espacio europeo de la enseñanza superior. A tal fin, seguiremos en la vía de la cooperación intergubernamental, así como de la colaboración con las organizaciones no gubernamentales europeas que tienen competencias en el ámbito de la enseñanza superior. Esperamos una vez más la respuesta pronta y positiva de las universidades y su contribución activa a nuestros esfuerzos.

Desde la convicción de que la creación de un espacio europeo de la enseñanza superior requiere esfuerzos permanentes de apoyo, seguimiento y adaptación para responder a necesidades en evolución constante, decidimos reunirnos de nuevo dentro de dos años a fin de evaluar los progresos realizados y decidir las nuevas medidas que deban adoptarse.

Caspar EINEM
Ministro de Ciencia y Transporte (Austria)

Jan ADE
Director General del
Ministerio de la Comunidad Flamenca Departamento de Educación (Bélgica)
Eduard ZEMAN
Ministro de Educación, Juventud y Deporte (República Checa)
Tonis LUKAS Ministro de Educación (Estonia)
Claude ALLEGRE
Ministro de Educación Nacional, Investigación y Tecnología (Francia)
Ute ERDSIEK-RAVE
Gerard SCHMIT
Director General del Ministerio de la Comunidad Francesa de Enseñanza Superior e
Investigación (Bélgica)
Anna Mmia TOTOMANOVA Viceministro de Educación y Ciencia (Bulgaria)

Margrethe VESTAGER Ministro de Educación (Dinamarca)
Maija RASK
Ministro de Educación y Ciencia (Finlandia)
Wolf-Michael CATENHUSEN Secretario de Estado Parlamentario
Ministro Federal de Educación e Investigación (Alemania)
Gherassimos ARSENIS
Ministro de Educación, Ciencia, Investigación Ministro de Educación Pública y Asuntos

y Cultura Religiosos
del Estado federado de Schleswig-Holstein (Conferencia Permanente de los Ministros de
Cultura de los Estados federados alemanes) Adam KISS
Vicesecretario de Estado de Enseñanza Superior y Ciencia
(Hungría)
Pat DOWLING
Responsable principal
Ministerio de Educación y Ciencia (Irlanda)
Tatiana KOKEK
Ministro de Estado de Enseñanza Superior y Ciencia
(Letonia)
Erna HENNICOT-SCHOEPGES
(Grecia)

Gudridur SIGURDARDOTTIR Secretario General
Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura (Islandia)
Ortensio ZECCHINO
Ministro de Universidades y Desarrollo Científico y Tecnológico
(Italia)
Kornelijus PLATELIS
Ministro de Educación y Ciencia (Lituania)

Louis GALEA
Ministro de Educación Nacional y Formación Ministro de Educación
Profesional (Luxemburgo) Loek HERMANS
Ministro de Educación, Cultura y Ciencia (Países Bajos)

Wilibald WINKLER
Subsecretario de Estado de Educación Nacional
(Polonia) Andrei MARGA
Ministro de Educación Nacional (Rumania)
Pavel ZGAGA
Secretario de Estado de Enseñanza Superior (Eslovenia)

Agneta BLADH
Secretario de Estado de Educación y Ciencia (Suecia)
(Malta)

Jon LILLETUN
Ministro de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos
(Noruega)
Eduardo Marçal GRILO Ministro de Educación (Portugal)

Milan FTACNIK Ministro de Educación (República Eslovaca)
Jorge FERNÁNDEZ DÍAZ
Secretario de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo
(España)
Charles KLEIBER
Secretario de Estado de Ciencia e Investigación (Confederación Helvética)
Baronesa Tessa BLACKSTONE of Stoke
Newington
Ministro de Estado de Empleo y Educación
(Reino Unido)

Anexo 4: Declaración del Rio de Janeiro

América Latina/Caribe/Unión Europea: Primera Cumbre DECLARACIÓN DE RIO

Press Release: Brussels (29-06-1999) - Nr. (Presse)

INTRODUCCIÓN

La Primera Cumbre entre los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea, con la participación del Presidente de la Comisión Europea, se realizó en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil, los días 28 y 29 de junio de 1999, bajo la Copresidencia del Presidente de la República Federativa de Brasil, del Presidente de los Estados Unidos Mexicanos y del Canciller Federal de Alemania, en su calidad de Presidente del Consejo Europeo. Tomando como punto de partida esta Primera Cumbre y la puesta en práctica de sus decisiones, podrá organizarse una Segunda Cumbre en su debido momento.

Esta primera e histórica Cumbre, fue convocada en virtud de la voluntad política de fortalecer las ya excelentes relaciones birregionales, basadas en valores compartidos y heredados de una historia común. El objetivo de esta Cumbre es fortalecer los vínculos de un entendimiento político, económico y cultural entre las dos regiones a fin de desarrollar una asociación estratégica entre ambas.

La Reunión de Ministros de Relaciones Exteriores celebrada en la víspera de la Cumbre, en Río de Janeiro, también fortaleció esta cooperación fructífera por su contribución sustantiva al diálogo birregional.

Con el fin de avanzar en este proceso, los Jefes de Estado y de Gobierno decidieron poner en práctica los compromisos contenidos en esta declaración por medio del documento "Prioridades para la Acción" anexo. Esto se alcanzará por medio de los foros de diálogo político y de cooperación ya establecidos, y a través de esfuerzos birregionales adicionales.

Como resultado de las deliberaciones mantenidas en la Cumbre, los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y de la Unión Europea decidieron adoptar la siguiente:

DECLARACIÓN DE RIO DE JANEIRO

1. Nosotros los Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe, hemos decidido promover y desarrollar nuestras relaciones hacia una asociación estratégica birregional, basada en la profunda herencia cultural que nos une y en la riqueza y diversidad de nuestras respectivas expresiones culturales. Las mismas nos han conferido acentuadas identidades multifacéticas, así como la voluntad de contribuir para la creación de un ambiente internacional que nos permita elevar el bienestar de nuestras sociedades y cumpliendo con el principio del desarrollo sostenible, aprovechando las oportunidades que ofrece un mundo cada vez más globalizado, en un espíritu de igualdad, respeto, alianza y cooperación entre nuestras regiones.
2. La asociación estratégica reúne a dos actores relevantes en el escenario internacional actual. América Latina y el Caribe está llamada a ser una de las regiones más florecientes del siglo XXI, a partir de los importantes avances que en los últimos años han registrado en los ámbitos político, económico y social. Por ello la región se ha propuesto perseverar en el avance de los procesos democráticos, de la igualdad social, de los esfuerzos de modernización, de la apertura comercial y en las reformas estructurales de base amplia. La Unión Europea, a su vez, ha avanzado hacia una integración histórica con múltiples implicaciones a nivel global en asuntos políticos, económicos, sociales,

- financieros y de comercio, que ha producido una constante mejora en los niveles de vida de sus sociedades.
3. Esta asociación estratégica se sustenta en el pleno respeto al derecho internacional y en los propósitos y principios contenidos en la Carta de las Naciones Unidas; los principios de no intervención, respeto de la soberanía, igualdad entre Estados y autodeterminación constituyen la base de las relaciones entre nuestras regiones.
 4. Esta asociación está construida y contribuirá al fomento de objetivos comunes tales como el fortalecimiento de la democracia representativa y participativa y las libertades individuales, el Estado de derecho, la gobernabilidad, el pluralismo, la paz y seguridad internacionales, la estabilidad política y el fomento de la confianza entre las naciones.
 5. Destacamos la universalidad de todos los derechos humanos; la necesidad de revertir la degradación ambiental y promover el desarrollo sostenible a través de la conservación y el uso sostenible de los recursos naturales; la cooperación para la recuperación, preservación, difusión y expansión de los patrimonios culturales; la eficaz incorporación del conocimiento científico y del avance tecnológico a los sistemas educativos de todos los niveles de enseñanza y la lucha contra la pobreza y contra las desigualdades sociales y de género.
 6. Nos congratulamos de los avances en materia de integración en Europa y América Latina y el Caribe en su dimensión política y económica, bajo el principio del regionalismo abierto.
 7. En este proceso, daremos un nuevo *momentum* y brindaremos la misma atención a las tres dimensiones estratégicas siguientes: un diálogo político fructífero y respetuoso de las normas de derecho internacional; relaciones económicas y financieras sólidas, basadas en una liberalización comercial de carácter integral y equilibrada y en el libre flujo de capitales; y una cooperación más dinámica y creativa en los ámbitos educativo, científico, tecnológico, cultural, humano y social.
 8. Las prioridades para la acción adoptadas por la Cumbre serán promovidas e implementadas a través de las actuales discusiones ministeriales entre la Unión Europea y los países y grupos en América Latina, y entre la Unión Europea y los países del Caribe, en el marco de la Convención de Lomé. Estas discusiones mantendrán su formato actual y su regularidad. Podrían asimismo celebrarse encuentros ministeriales sobre algunos asuntos de interés común, tales como educación, investigación, ciencia.
 9. También decidimos establecer un Grupo Birregional a nivel de Altos Funcionarios. Este grupo se reunirá con regularidad, supervisando y estimulando la concreción de las prioridades para la acción, desde un punto de vista político, y con el objetivo de contribuir, sobre la base de los mecanismos existentes, al diálogo global con miras al fortalecimiento de la asociación estratégica birregional en sus dimensiones política, económica, social, ambiental, educacional, cultural, técnica y científica.

En este contexto, nos comprometemos a:

En el ámbito político

10. Reforzar los diálogos institucionales existentes entre las dos regiones, e impulsar la comunicación directa entre los gobiernos sobre temas relativos a la integración regional, en particular su dimensión política, y la cooperación internacional, basada en un intercambio de experiencias e información.
11. Preservar la democracia y la vigencia plena e irrestricta de las instituciones democráticas, del pluralismo y del estado de derecho, garantizando la celebración de procesos electorales libres, justos, abiertos y sustentados en el sufragio universal, como elementos fundamentales para el desarrollo económico y social y para el fortalecimiento de la paz y la estabilidad.
12. Promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, incluyendo el derecho al desarrollo, considerando su carácter universal, interdependiente e indivisible, reconociendo que su fomento y protección es responsabilidad de los Estados y de todos los ciudadanos. Destacamos que la comunidad internacional tiene un interés legítimo en esta tarea, en el marco de la Carta de las Naciones Unidas, con

- énfasis en la implementación de los instrumentos y normas universales y regionales sobre derechos humanos.
13. Fortalecer una educación para la paz en todos los países y rechazar toda forma de intolerancia, incluyendo la xenofobia y el racismo, en beneficio tanto de la seguridad internacional y regional, como del desarrollo nacional, así como para promover y proteger los derechos de los grupos más vulnerables de la sociedad, en especial los niños, los jóvenes, los discapacitados, los desplazados y los trabajadores migrantes y sus familias.
 14. Defender los principios de un poder judicial independiente e imparcial, para promover, implementar y sostener el derecho internacional y el derecho internacional humanitario. Reconocer la importancia del desarrollo progresivo de las normas relativas a la responsabilidad penal del individuo que comete ciertos delitos de repercusión internacional. Por esta razón, tomamos nota con interés de la reciente adopción del Estatuto Constitutivo de la Corte Penal Internacional.
 15. Reafirmar la plena igualdad de géneros como parte inalienable, integral e indivisible de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, comprometiéndonos así a incorporar una perspectiva de género en las políticas públicas de nuestros gobiernos.
 16. Promover y proteger los derechos de las poblaciones indígenas, incluyendo su derecho a la participación en términos de igualdad y al goce de las oportunidades y beneficios del desarrollo político, económico y social, con pleno respeto por sus identidades, culturas y tradiciones.
 17. Intensificar nuestros esfuerzos para atender las necesidades de las generaciones presentes y futuras mediante la adopción y el cumplimiento de estrategias de desarrollo sostenible, haciendo compatibles el crecimiento económico, la protección del medio ambiente y el progreso social.
 18. Dar prioridad, en el marco de la promoción del desarrollo sostenible, a la superación de la pobreza, la marginalidad y la exclusión social, así como la modificación de los patrones de producción y consumo, así como al fomento de la conservación de la diversidad biológica y del ecosistema global, el uso sostenible de los recursos naturales, y la prevención y reversión de la degradación ambiental, especialmente aquella derivada de la excesiva concentración industrial e inadecuados modelos de consumo, como también la destrucción de los bosques y la erosión del suelo, la disminución de la capa de ozono y el aumento del efecto invernadero, que amenazan al clima mundial.
 19. Los esfuerzos nacionales y regionales en estos ámbitos, combinados con la cooperación internacional, fomentarán el derecho de los individuos a una mejor calidad de vida y la incorporación de toda la población al proceso de desarrollo económico y social.
 20. Reconocer que, en la gran mayoría de los países, la disponibilidad de recursos internos es insuficiente para poner en práctica la amplia gama de acciones propuestas internacionalmente para la promoción del desarrollo sostenible. Por ello, destacamos la necesidad de promover niveles adecuados de inversiones y transferencia de tecnología.
 21. Subrayar la importancia de la contribución de nuevos actores, socios y recursos de la sociedad civil con el objeto de consolidar la democracia, el desarrollo económico y social y la profundización del respeto a los derechos humanos. La cooperación internacional que involucre los recursos públicos requiere de un diálogo en el cual participen tanto los gobiernos como la sociedad civil. Los socios en la cooperación para el desarrollo deberán cumplir las leyes de los países en cuestión, así como con la transparencia y rendición de cuentas. Estimularemos el intercambio y cooperación de la sociedad civil entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea.
 22. Trabajar conjuntamente para enfrentar las amenazas a la paz y a la seguridad internacionales e intensificar los esfuerzos encaminados al proceso de desarme, bajo un estricto y eficaz control internacional, con énfasis en el desarme nuclear y en la eliminación de armas de destrucción masiva, incluyendo las nucleares, químicas y biológicas. Dentro del marco de la Agenda para el Desarme, consideramos que después de la entrada en vigor de la convención sobre la prohibición de armas químicas, uno de los principales objetivos es la conclusión y adopción de un protocolo de verificación de la

- convención sobre la prohibición de armas biológicas, conducente a la erradicación de este tipo de armas de destrucción masiva.
23. Conceder especial importancia a la adhesión por parte de todas las naciones al Tratado sobre No Proliferación de Armas Nucleares, a la lucha contra la acumulación excesiva y desestabilizadora de armas pequeñas y armamento ligero, y su diseminación sin control, y formulamos un llamamiento a todos los Estados a sumar esfuerzos para lograr la eliminación completa de las minas antipersona.
 24. Hacer frente al problema mundial de las drogas bajo el principio de la responsabilidad común y compartida, con base en un enfoque global, integral y equilibrado, de plena conformidad con los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y del derecho internacional. El Plan de Acción Global de Panamá en Materia de Drogas está basado en estos principios y dará una nueva dimensión a la cooperación en esta materia. El Mecanismo de Cooperación y Coordinación entre la Unión Europea, y América Latina y el Caribe debe utilizarse para desarrollar esta cooperación.
 25. Igualmente manifestar nuestra voluntad de dar cumplimiento y seguimiento a los acuerdos emanados del "XX Período Extraordinario de Sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas Dedicado a la Acción Común para Contrarrestar el Problema Mundial de las Drogas".
 26. Aunar esfuerzos para combatir todas las formas del crimen transnacional organizado y actividades relacionadas, tales como el lavado de dinero, el tráfico de mujeres, niños y migrantes; la fabricación y el tráfico ilícitos de armas de fuego, municiones y otros materiales relacionados.
 27. Fortalecer las acciones individuales y conjuntas contra el terrorismo en todas sus formas y manifestaciones, por tratarse de actos que erosionan la paz, el Estado de derecho y la democracia.
 28. Fortalecer las acciones individuales y conjuntas e incrementar la colaboración entre nuestros gobiernos para hacer frente a la corrupción en sus diversas expresiones, teniendo en cuenta los importantes instrumentos adoptados recientemente en ambas regiones, ya que este grave problema erosiona la legitimidad y el funcionamiento de las instituciones y representa una amenaza para la democracia, la sociedad, el Estado de derecho y el desarrollo.
 29. Aunar esfuerzos para ampliar el diálogo, la cooperación internacional y el intercambio de conocimientos en materia de prevención de desastres naturales, aprovechando la experiencia del Decenio Internacional para la Reducción de Desastres Naturales de las Naciones Unidas. Aún más, las iniciativas en este campo deberán considerar, además, las vinculaciones entre la ayuda de emergencia, la rehabilitación y la reconstrucción bajo criterios de desarrollo sostenible a largo plazo.
 30. En este contexto, reconocer los esfuerzos desarrollados por los Gobiernos y el pueblo de América Central para la reconstrucción y transformación de sus países luego de la tragedia del Huracán Mitch. También adjudicamos profunda significación a la cooperación internacional para el auxilio y reconstrucción de América Central, en particular a las contribuciones provenientes de América Latina y del Caribe y respecto de la exitosa implementación del plan de la Unión Europea para la reconstrucción de América Central, así como también los esfuerzos de los Estados Miembros de la Unión Europea, alcanzando todos ellos a más de mil millones de euros.
 31. Fortalecer las instituciones multilaterales como instancias para la resolución internacional de controversias y la promoción del desarrollo. En este sentido, apoyamos en forma conjunta la intensificación de las relaciones multilaterales, incluyendo el avance de la reforma del sistema de las Naciones Unidas y la búsqueda de un nuevo equilibrio entre sus órganos principales, de manera de mejorar su eficacia.
 32. **En el ámbito económico**
 33. Estimular la cooperación económica internacional para promover la liberalización integral y mutuamente beneficiosa del comercio, como una manera de aumentar la prosperidad y combatir los efectos desestabilizadores de la volatilidad de los flujos financieros. En este contexto, las asimetrías en el nivel de desarrollo deben tenerse en cuenta.

34. Reafirmar nuestra convicción de que la integración regional desempeña un papel importante en la promoción del crecimiento, en la liberalización del comercio, el desarrollo económico y social, la estabilidad democrática y una inserción más armoniosa en el proceso de globalización. Particularmente destacamos nuestra voluntad para fortalecer el sistema multilateral de comercio, el regionalismo abierto y para intensificar las relaciones económicas entre nuestras regiones.
35. Reconocer la responsabilidad compartida para una contribución efectiva y orientada a resultados en todos estos aspectos.
36. A través de nuestra nueva asociación interregional resolvemos en particular:
37. Aunar nuestros esfuerzos para garantizar la completa y oportuna entrada en vigencia y efectiva aplicación de los compromisos asumidos en la Ronda Uruguay.
38. Destacar la importancia de la Organización Mundial del Comercio como el foro principal para fomentar la liberalización del comercio y el establecimiento de las reglas y directrices básicas para el sistema internacional de comercio.
39. Proponer conjuntamente, en la próxima reunión Ministerial de la OMC, el lanzamiento de una nueva ronda de negociaciones comerciales de naturaleza integral sin exclusión de ningún sector, dirigida a reducir las barreras arancelarias y no arancelarias al comercio de bienes y servicios.
40. Reiterar nuestro firme rechazo de todas las medidas de carácter unilateral y con efecto extraterritorial que son contrarias al Derecho Internacional y a las reglas de libre comercio comúnmente aceptadas. Concordamos en que este tipo de práctica constituye una seria amenaza contra el multilateralismo.
41. Promover el desarrollo adicional y la diversificación del comercio, tomando en cuenta las negociaciones bilaterales y multilaterales futuras y en curso, para la liberalización del comercio, tal como en el caso de la Unión Europea con México, Mercosur y Chile, así como los futuros desarrollos en nuestras regiones.
42. Fomentar el diálogo y estimular un clima favorable para los flujos financieros y la inversión productiva entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea, en particular la promoción de inversiones conjuntas a través del Banco Europeo de Inversiones (BEI) como también de otros instrumentos de cooperación, como la promoción de acuerdos bilaterales de protección recíproca de inversiones.
43. Otorgar especial atención y apoyo a los países con economías más pequeñas, incluso por medio de incentivos para la inversión productiva. Deberán examinarse e implementarse condiciones y medidas favorables de financiación a fin de brindar un tratamiento justo y adecuado a los países pobres altamente endeudados, en los foros específicos y competentes. En este sentido, acogemos con satisfacción el acuerdo del Grupo de los siete Jefes de Estado y Gobierno relativo a un nuevo paquete de medidas para el alivio de la deuda destinadas a los países pobres altamente endeudados.
44. Promover un mayor contacto entre los agentes económicos y estimular un diálogo ampliado entre los miembros de la Comunidad Empresarial y foros sectoriales de ambas partes, que son importantes para las relaciones entre nuestras regiones, y en particular para el desarrollo económico y social sostenible.
45. Promover la cooperación en ciencia y tecnología a fin de fortalecer las capacidades nacionales en estas áreas y contribuir a los esfuerzos para enfrentar los problemas globales, estimular la inversión y las asociaciones empresariales que involucren a la transferencia tecnológica y de *know-how*.
46. Apoyar el fortalecimiento y observancia de los derechos de propiedad intelectual en todos los sectores como condición importante para aumentar los flujos de comercio e inversión.
47. Promover, en el contexto de la globalización y el progreso de la sociedad de la información, en el comercio de servicios y apoyar nuevas formas de cooperación en este sector, como factores importantes para la ampliación de los vínculos económicos entre ambas regiones.
48. Estimular la transferencia de tecnología a fin de mejorar los procesos y normas de vinculación económica entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe en las áreas

- de producción de bienes, comercio exterior, infraestructura portuaria, telecomunicaciones y transporte.
49. Promover un clima favorable para pequeñas y medianas empresas cuyo papel es importante en el contexto del desarrollo de economías de mercado estables, a fin de ampliar los intercambios económicos y de implementar empresas mixtas (*joint ventures*) entre ambas regiones.
 50. Subrayar el papel decisivo de una eficiente infraestructura, incluyendo el transporte, y los procedimientos administrativos para la liberalización del comercio y la intensificación de la cooperación económica.
 51. Fortalecer nuestra asociación en la cooperación para el desarrollo, que ofrece una importante oportunidad para poner en práctica valores e ideales compartidos y mutuamente beneficiosos.
 52. Participar activamente, en vista de la seriedad y recurrencia de las crisis financieras y la severidad de sus impactos a nivel nacional e internacional, en el diseño de una nueva arquitectura financiera internacional, a fin de permitir a ambas regiones obtener todos los beneficios de la integración de los mercados de capital y reducir los riesgos que conlleva su volatilidad.
 53. Continuar fortaleciendo los sistemas financieros de nuestros países y desarrollar mecanismos de regulación y control, a fin de implementar las mejores normas y prácticas internacionales. Esto contribuirá a establecer un sistema económico y financiero internacional dinámico y estable. Dicho sistema asegurará la prevención de crisis futuras o, en caso de que ocurran, asegurar a su temprana identificación y su rápida y efectiva solución a fin de contener su propagación.
 54. Reconocer que la introducción del Euro contribuye a fortalecer nuestros vínculos económicos y financieros birregionales, así como el sistema monetario y financiero internacional y a aportar estabilidad y dinamismo.
 55. Promover la participación activa de nuestros Gobiernos en las consultas que se llevan a cabo en las Naciones Unidas, sobre las tendencias actuales de las corrientes financieras mundiales. Los esfuerzos compartidos para reformar el sistema financiero internacional, así como para definir e implementar una agenda para la estabilidad financiera internacional, que incluya la supervisión del sistema financiero global para prevenir las crisis.
 56. En el ámbito cultural, educativo, científico, tecnológico, social y humano
 57. Reiteramos nuestro compromiso con el establecimiento de una asociación sólida entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea y en la esfera educativa, cultural y humana, cimentada en los valores compartidos y en el reconocimiento de la importancia que tiene la educación para lograr la igualdad social y el progreso científico y tecnológico. Nos comprometemos, también, a conducir nuestras relaciones con base en los principios de igualdad y respeto a la pluralidad y diversidad, sin distinción de raza, religión o género, preceptos que constituyen un medio ideal para lograr una sociedad abierta, tolerante e incluyente, en la cual el derecho del individuo a la libertad y el respeto mutuo se traduce en un acceso equitativo a la capacidad productiva, salud, educación, y protección civil.
 58. Coincidimos en que no hay mejor inversión que el desarrollo de los recursos humanos, que es al mismo tiempo un compromiso de justicia social y un requisito para el crecimiento económico de largo plazo.
 59. Canalizar mayores recursos para atender las justas y urgentes demandas sociales y a mejorar el alcance y la calidad de nuestros programas de política social.
 60. Intentar intercambiar experiencias entre nuestras dos regiones sobre las diversas políticas sociales que aplicamos y fortalecer nuestra cooperación en esta materia, particularmente en las áreas de salud, nutrición, educación y empleo.
 61. Destacar también la importancia de que en nuestros países se generen empleos suficientes, bien remunerados y productivos. Para ello es fundamental la educación y la formación profesional de los trabajadores de todas las edades.

En particular, hemos concordado en:

59. Impulsar la recuperación, la preservación y un mejor conocimiento de nuestros vastos acervos culturales incluyendo nuestro patrimonio y de nuestras diversidades, como un vínculo fundamental de integración entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea, que permita relaciones más cercanas y duraderas entre nuestros pueblos, y promover la creatividad cultural como un diálogo para la paz y la tolerancia.
60. Fomentar acciones, en ambas regiones, así como en foros multilaterales, a fin de promover la diversidad cultural y el pluralismo en el mundo.
61. Estimular los intercambios interregionales entre actores educacionales y culturales como uno de los medios más eficientes y eficaces para promover la comprensión mutua, el aprendizaje y la producción cultural. El fomento de estrechos contactos entre artistas y la organización en todos los sectores culturales, estimulará el respeto por la diversidad cultural y lingüística garantizando la dignidad humana y el desarrollo social.
62. Estimular una mayor cooperación e intercambio entre las industrias culturales así como en el sector audiovisual, como pilares fundamentales en la cooperación cultural y económica, con vistas a lograr un interés incrementado en las producciones de alta calidad.
63. Considerar el fortalecimiento de la cooperación educativa como un reto especial, con particular énfasis en la educación básica, en la formación profesional y en la cooperación entre las instituciones de educación superior, incluyendo las universidades y la educación a distancia y tomando en cuenta las necesidades particulares de nuestras sociedades. En este contexto recordamos los exitosos programas de cooperación existentes.
64. Impulsar el acceso universal a la educación y formación profesional como factores determinantes para disminuir las desigualdades sociales, reducir la pobreza y alcanzar empleos mejor remunerados, asegurando la educación básica integral para todas las personas en edad escolar y el derecho de los pueblos a mantener su identidad cultural y lingüística; destacamos el derecho a la educación, basado en la responsabilidad de cada país de proporcionar una educación adecuada a todos sus ciudadanos.
65. Impulsar la investigación científica y el desarrollo técnico como elementos fundamentales en nuestras relaciones y como condición esencial para la exitosa inserción de los países en un mundo globalizado, que exige el avance del conocimiento científico, su dominio y adaptación a una tecnología en constante evolución.
66. Favorecer la innovación y transferencia de tecnología con miras a obtener una mayor vinculación económica y técnica entre las dos regiones en los ámbitos de la producción de bienes y servicios; comercio exterior; infraestructura, telecomunicaciones y transportes, entre otros.
67. Manifiestar nuestra satisfacción con los diversos eventos promovidos antes y durante la Cumbre, que involucran a varios sectores de la sociedad civil.
68. Estos compromisos solemnes son fuente de inspiración para nuestro diálogo presente y nuestra cooperación en los foros internacionales e interregionales, al mismo tiempo que contribuyen al establecimiento exitoso de nuestra asociación estratégica.
69. Los participantes expresaron su profunda gratitud al pueblo y Gobierno de Brasil por la cortesía y apoyo recibidos a fin de conducir a la Cumbre hacia su exitosa conclusión.