



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

La integración educativa superior de España a la Unión Europea

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRO EN ESTUDIOS EN RELACIONES
INTERNACIONALES

P R E S E N T A :
LIC. ALAN VILLAGRÁN LÓPEZ

TUTOR: DR. ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ-
GUERRA

LECTORES:

DR. JUAN CARLOS VALÁZQUEZ ELIZARRARÁS
DR. IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN
DR. ADRIAN GARCÍA SAIZO
DR. ALEJANDRO MÁRQUEZ JIMÉNEZ



MÉXICO, D.F.

2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme la oportunidad de realizar estudios de maestría, al Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, sin cuyo apoyo la presente investigación hubiese sido imposible.

El ejercicio de la tutoría es siempre un reto en todos los sentidos, no me queda más que agradecer al siempre amable y atento Dr. Roberto Rodríguez, mi tutor.

Es un honor estar a tu lado, espero que nuestras vidas sigan cruzando juntas el infinito mar de la eternidad, aún cuando la vida misma sea un suspiro y el oriente del destino nos espere en sus misterios. Cada día, cada momento, cada año hemos vivido instantes de felicidad pero también de desdicha, de apoyo mutuo. Amada mía, amor bello. Sobra el decir que te amo, que te quiero y que mi corazón es tuyo, mi alma ha recorrido un mar de bronce y los demonios que me perseguían han muerto. Agradezco estar contigo, así sea, amada Amelia.

Recuerdo los días en que caminaba a tu lado con la placentera esperanza de tener la vida por delante, tus manos eran jóvenes y aún hoy, siento que aquella seguridad y candor me acompañan en el éxito y en los fracasos. Tengo la certeza que nos da nuestra religión de vivir eternamente, no te preocupes si la distancia material nos separa momentáneamente, esto apenas comienza. Gracias por guardar debajo de los cabellos blancos y de la aspereza de tus manos el cálido abrazo que me diste en aquél lejano veintiuno de septiembre de mil novecientos setenta y ocho, mamá.

“Siempre llueve en San Juan el veinticuatro de junio”, pensé mientras escribía algunas notas hace dos años, cuando los contratiempos y males, nos habían separado. Nos dimos un abrazo aquél lunes de enero del dos mil ocho, y el llanto surgió de tus ojos como la lluvia que siempre cae en S.J.X. Estoy seguro de que podremos reír de todo eso y más, cuando nos encontremos en una eterna tarde de verano en S.J.X., entonces la lluvia y el llanto estarán ausentes y el sol iluminará nuestros rostros recordando que la vida del espíritu es eterna, papá.

Índice

<i>Introducción</i>	6
Capítulo 1.	
<i>La integración educativa superior europea</i>	13
1.1. El proceso de Bolonia.....	16
1.2. Convergencia y divergencia laboral.....	20
1.3. La estrategia de Lisboa.....	25
1.4. Hacia las sociedades del conocimiento.....	31
Capítulo 2.	
<i>España y el Espacio Europeo de Educación Superior</i>	33
2.1. La estrategia de España en el Espacio Europeo de Educación Superior.....	37
2.2. España frente al Espacio Europeo de Educación Superior.....	42
2.3. De camino a las reformas educativas.....	45
Capítulo 3.	
<i>Efectos del Espacio Europeo de Educación Superior en el sistema educativo superior español</i>	49
3.1. La reforma a la legislación española educativa.....	51
3.2. Nuevas tecnologías y educación superior.....	58
3.3. Alcances de las reformas y objetivos de la integración educativa superior.....	64
<i>Conclusiones</i>	67
<i>Bibliografía</i>	77
Anexo 1.	
<i>Dilemas de integración y no integración del modelo educativo Superior en México</i>	82
Anexo 2.	
<i>Tablas comparativas y Declaraciones en torno al Espacio Europeo de Educación Superior</i>	111

Introducción

El proceso de integración en Europa culminado con el Tratado de Maastricht en 1992, año en que entró en vigor, revistió a la educación superior de una gran importancia en función del avance de las nuevas tecnologías y de las llamadas *sociedades del conocimiento*. La educación no escapó al proceso de dicha integración si consideramos el alcance social del proyecto de integración europea iniciado en la etapa de posguerra cuando se firmara el Tratado de la Comunidad Económica del Carbón y el Acero (CECA) en 1951. En ese año, la idea de una *Europa integrada económica y socialmente* comenzaba a gestarse, partiendo del factor económico y perfilándose hacia una integración social sustentada en el significado y sentido de lo *comunitario* que tal y como señala Jeremy Rifkin en *El sueño europeo*, corresponde a la integración como mecanismo para tener acceso a múltiples relaciones de interdependencia con otras culturas. La inclusión derivaba en ese sentido –siguiendo a Rifkin– en mayor seguridad.

Europa es, en esa lógica, un proyecto de unidad económica y social dentro de una realidad internacional dominada por la dinámica capitalista, es decir, por la globalidad y por el neoliberalismo. En ese sentido, habrá que considerar al proyecto de integración europeo como parte constitutiva del entorno mundial puesto que forma parte de uno de los principales polos de poder internacional, tanto económicamente como políticamente (desde considerar el poder del euro como moneda, hasta sumar la importancia de países como Alemania o Francia).

En la actualidad, hablar del proyecto europeo sin considerar la dinámica del capitalismo neoliberal o de la globalización, sería un error, como también sería un tanto equivocado referirse a Europa sin tomar en cuenta el sistema de bienestar social como parte de dicho esquema. Dicho sistema, parte del rol del Estado como principal promotor de bienestar en materia social través de transferencias y subsidios, lo que sin duda pone en relieve el doble juego de contradicciones con el neoliberalismo, ya que por ejemplo, mientras que éste postula una intervención menor o inexistente del Estado sobre la economía, en Europa existen mecanismo de seguridad social que contradicen la dinámica de una libre auto regulación del mercado.

Lo anterior resulta evidente para el caso español donde el 90.2% de la educación se realiza a través de instituciones públicas¹. Podríamos apuntar entonces, como postula Rifkin, a una Europa mixta en el sentido de considerar tanto la dinámica actual del capitalismo internacional como el sistema de bienestar social que está presente a través de transferencias y subsidios a las partes más vulnerables de la sociedad europea.

La educación, al ser un tema eminentemente social, y al tener una relación directa con el aspecto laboral, forma parte también de un proyecto europeo de integración acotado por una dinámica global en materia económica. Sin embargo, como apunta tanto Rifkin como Anthony Giddens, en *Europa en la era global* el *aspecto social* se deriva del modelo de seguridad social presente en lo que ambos autores, junto con Rifkin, han llamado *democracia social*.

El término pareciera ser lo de menos en un mundo dominado por el neoliberalismo como forma predominante dentro de la configuración internacional, a pesar de ello, resulta interesante que la democracia social implique una *dualidad* en el sistema político, puesto que como señalan ambos autores, las democracias sociales tienen como ingrediente fundamental tanto la redistribución de la riqueza en forma de transferencias sociales, como la *consciencia* de que las fuerzas del mercado tienen un papel preponderante en la dinámica mundial. La aparente contradicción de esta dualidad dentro de las democracias sociales explica el hecho de que en Europa exista un sistema de seguridad social aún cuando los europeos participen de una dinámica global capitalista.

Señalo lo anterior en función de que el proyecto de integración educativa superior en Europa contiene elementos tanto sociales como capitalistas, es decir, que mientras se pretende hacer de las universidades un sistema unitario, también se prepara a la fuerza de trabajo para competir en dos esferas, la primera de ellas en Europa, y la segunda en el ámbito internacional.

El elemento laboral y por tanto educativo, respecto a Europa, se encuentra presente ya en el Tratado de Roma de 1957, donde se menciona en el *artículo 2* que derivado de un desarrollo *sostenible y comunitario*, se pretende generar un alto nivel de empleo; es decir, la idea de una comunidad europea coincide con el sentido de

¹ Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007.

creación décadas después, del EEES dentro del cual la unificación de los sistemas de enseñanza pareciera tanto un proyecto *europeo* como un proyecto *global* .

Los objetivos perseguidos por el proyecto de integración europea incluyeron cada vez más, aspectos que hicieron posible pensar de esta forma, es decir, en una Europa unificada no sólo comercialmente sino con objetivos comunes y por proyectos que la situaran dentro del esquema de bienestar que se pretendía lograr a través de un evidente bienestar económico. La creación del Mercado Común Europeo constituyó de hecho una antesala para plantear una nueva estrategia de integración que incluyera aspectos tales como la movilidad de personas, la libre circulación de bienes y de servicios, o la armonización de los distintos sistemas de gravamen fiscal, entre otros aspectos.

Como ejemplo de la inmensa lista de elementos que debía contener un proyecto de integración europeo, se constituyó el denominado “libro blanco” en 1985 donde se recopilaban 282 medidas que había que tomar si se quería lograr que el proceso de integración europeo fuera una realidad. Como veremos más adelante, dichos principios fueron posteriormente recogidos por el Tratado de Maastricht de 1992 cuando se consolidó lo que había comenzado como proyecto de integración a partir de la creación de la Comunidad Económica del Carbón y el Acero de 1951.

Situar a la integración como parte del proyecto europeo a partir de la firma del Tratado de Maastricht en 1992 cuando formalmente se le da un status de “unión” a los Estados que en ese momento plantearon una región sustentada en el desarrollo de intereses conjuntos, implicó plantear un espacio unificado no sólo por intereses comunes, sino por una gran parte de los aspectos que podríamos considerar como parte constitutiva de un Estado.

Es decir, implicaba aspectos que, como la educación, servirían para replantear en su totalidad el ámbito de acción de entidades supranacionales como en su momento lo serían el Parlamento Europeo o la Constitución de la Unión Europea. La relevancia del Espacio Europeo de Educación Superior por tanto, reside en que dicho proceso de integración se da en el marco de la integración europea, es decir, parte de un proyecto de alcance más amplio y que abarca aspectos sociales dentro de una innegable dinámica internacional capitalista.

Hablar de una “integración educativa europea” dentro de la globalización, implica por tanto situar a Europa dentro del entorno internacional, y es precisamente dicho entorno el que define un aspecto de la llamada era global, que se centra en el fenómeno de la gradual desaparición de las fronteras económicas y sociales.

Partiendo de ello, podemos situar a la educación superior en lo que se ha denominado “sociedades del conocimiento”, basadas en la generación de nuevas tecnologías a partir de una mejor educación, que en cualquier caso remite al nivel superior de ésta. Es decir, la llamada sociedad del conocimiento implica generar nuevas opciones de desarrollo a partir fundamentalmente del capital humano, y éste se basa en una formación profesional dentro del sistema de instituciones de educación superior presentes en la Unión Europea.

El pilar de dichas sociedades sustentadas en más y mejores formas de acceso a la tecnología y comunicaciones, significa la generación de capital humano capaz de afrontar los nuevos retos de una era global, a través del conocimiento y de los centros de enseñanza donde se adquieren, es decir, las universidades. Europa se encamina hacia un nuevo espacio común denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que tiene un referente tanto en la dinámica actual neoliberal como en el sistema social europeo.

En ese sentido, la integración educativa de España a la Unión Europea va más allá de una cuestión técnica que pretende, formalmente, la homologación de los títulos y diplomas obtenidos por los estudiantes del nivel superior en Europa. Va incluso más allá de los alcances de dicha integración respecto a las competencias laborales de la población matriculada en ese país y en general dentro de la Unión Europea, porque ello tiene significados laborales innegables. Integrar al sistema de enseñanza superior de España a Europa significa integrar mecanismos de movilidad laboral. Es decir, para que el proceso de integración tenga resonancia dentro de los ámbitos de la sociedad europea, es necesario llevar a cabo iniciativas que, como el Espacio Europeo de Educación Superior, permitan que dicha integración adquiera mayor profundidad en la sociedad y en todas las esferas del desarrollo.

La lógica de la integración, desde éste punto de vista, tiene que ver necesariamente con la evolución del mercado laboral en los últimos años, es decir, tomando como marco de referencia la importancia de las llamadas *sociedades del*

conocimiento, dentro de las cuales el acceso a la información y a nuevas tecnologías resulta imprescindible para los nuevos puestos de trabajo² que están en su mayoría, dentro de la categoría de servicios y que tienen un referente en la generación de nuevas tecnologías.

La relación educación-trabajo, parte de considerar a la primera como punto central en la generación de capacidades laborales para los europeos puesto que se pretende una estandarización del valor de los títulos de cualquier país de la UE, y por tanto, del reconocimiento para contratar a dichas personas en cualquier Estado de la UE. Ello resulta especialmente importante si se considera el impacto de una Europa integrada laboralmente.

Por lo anterior, como punto central del primer capítulo, se analiza el proceso de integración educativa superior, así como la importancia detrás de la formación profesional en el desarrollo de un país como España, a nivel europeo³. Es decir, partir de que el EEES es ante todo un mecanismo implícito en la idea de la integración que responde al proceso general de unificación de la UE en el ámbito social educativo. En este punto, resulta importante el apartado social del Tratado de la Unión Europea, donde se destaca el hecho de integrar socialmente, o al menos en materia de seguridad social, a todos los ciudadanos de la UE. Por ello, el rol del trabajo como forma de acceder a esa seguridad social está definido por el grado de competitividad que tienen los diferentes sistemas educativos europeos. Ello hace posible una reflexión acerca de la necesidad de homologar hasta donde sea posible al sistema de enseñanza europeo y estructurarlo de tal manera que sea

² De acuerdo a tendencias obtenidas a partir de documentos publicados tanto por el Instituto Nacional de Estadística de España (INE) como por La Comisión Europea de Empleo y Asuntos sociales, ha existido un incremento en el número de empleados en el sector servicios, que tienen más relación con el uso de tecnologías como el internet, en contraste con el sector industrial o agrícola, que han experimentado un descenso en el nivel de personas ocupadas en dichos sectores. Tomando como muestra un indicador (se detallan cuadros y gráficas al final de la tesis), de 1976 a 1999, el sector agrícola en España, experimentó un descenso en la tasa de personas ocupadas en dicho sector del 37%, de acuerdo a una publicación de la Estadística Española aparecida en el año 2000 a cargo de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) (bibliografía al final del capítulo)

³ Considero que el proceso de integración educativa de España a la Unión Europea constituye materia de análisis internacional en función de que interviene, primero, España como nación y Europa como sistema, región o unión económica. Creo, en seguida, que al hablar de educación superior en dicho contexto, el significado del conocimiento como objeto de la educación, no puede ser ajeno, ni aislarse del todo de procesos tales como la globalización.

factible la competitividad no sólo de algunos países de la UE sino de la mayoría de ellos (sino de todos) para situar a Europa como la economía más competitiva a nivel internacional.

Por supuesto, las iniciativas emprendidas como parte del proceso de integración hacen posible que se pueda hablar de dos procesos paralelos que tienen como objetivo en común hacer de Europa una región uniforme. Hasta qué punto tal uniformidad podrá lograrse, parece ser tema de debate no sólo del proyecto de integración educativa superior, sino de todos los aspectos relacionados con el tema, es decir, desde las identidades hasta la consolidación de la idea de una Europa unificada *socialmente*.

Las características de dicha integración parten de aspectos concretos, y para ello, el segundo capítulo aborda a detalle el funcionamiento del Espacio Europeo de Educación Superior y de la llamada Estrategia de Lisboa en relación a España, considerando que ésta última tiene una relación directa con las metas propuestas por el EEES en materia laboral. La también llamada agenda de Lisboa resulta ser uno de los ejes de la integración europea de manera concreta, es decir, a través de puntos específicos que buscan integrar laboralmente a Europa desde el punto de vista del conocimiento como parte sustancial del desarrollo.

Por ello, se plantea que el conocimiento parte de la educación superior y de la situación actual que vive España en relación al avance de nuevas tecnologías. Esto es, que las condiciones actuales en materia tecnológica permiten pensar en una estructura española capaz de poner en marcha el uso y empleo de nuevas formas de enseñanza considerando aspectos tales como el empleo de internet, redes de comunicación y proyectos tecnológicos encaminados a lograr el funcionamiento del EEES.

Considerando los aspectos señalados en el primer y segundo capítulo, el tercero analiza los efectos del Espacio Europeo de Educación Superior y de la estrategia de Lisboa en España, partiendo de las reformas en materia legislativa que han tenido lugar en ese país a partir del año 2000, y que han sido el desenlace de un proceso de renovación educativa que puede situarse desde el fin de la dictadura de Franco en 1975. Con ello considero que se puede hablar de una nueva estructura educativa superior evidentemente a partir de la coyuntura que significó la estrategia de Bolonia y de Lisboa, pero también que dicha estructura responde

igualmente a un proceso de reformas educativas españolas que había iniciado ya desde los años setentas.

Tanto el EEES como la agenda de Lisboa, buscan situar a Europa dentro de la dinámica actual global a partir de conocimiento, buscando hacer de los sistemas de enseñanza superior un cuerpo unitario que genera profesionales acordes a la realidad científica y tecnológica actual. Dicho proceso reviste sin embargo asimetrías en función de las diferencias estructurales de cada sistema europeo de educación, y tales diferencias resultan por demás evidentes al inicio del proyecto quizá más ambicioso de nuestros días en materia educativa superior y laboral a nivel regional.

Capítulo 1

La integración educativa superior europea

Los cambios experimentados en el último decenio en Europa respecto a la educación superior, con la creación en 1999 del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), han motivado sin duda varias interrogantes. La primera de ellas relativa al motivo de tales reformas y la segunda, en función de los alcances y metas propuestas de lo que se ha denominado *proceso de Bolonia*.

Para comprender el sentido de dicha iniciativa, resulta necesario recurrir a dos aspectos fundamentales, por un lado, la integración europea y por el otro, el contexto internacional en el que surge la idea de unificar educativamente a Europa.

Si consideramos lo anterior, tendremos que situar a la educación superior dentro del proceso de integración, y para ello resultará imprescindible tomar en cuenta que la educación superior reviste una importancia esencial en el ámbito laboral. Es decir, podemos afirmar que el sentido de la integración educativa superior parte del objetivo de hacer que una *Europa laboral*, sea más competitiva, tenga mejores expectativas y genere más conocimiento, investigación y coordine esfuerzos en conjunto.

A esa primera conclusión habría que añadir que, una *Europa unificada educativamente*, no está exenta de situarse dentro del contexto internacional, y por ende, de una dinámica global o que algunos autores han llamado *era global*⁴. A partir de ello, puedo decir que Europa se integra educativamente a dicha era global partiendo de la idea de incrementar la calidad del capital humano y de potencializar las capacidades profesionales y laborales de sus trabajadores, en función de la importancia que reviste la educación superior como generadora de conocimiento dentro de lo que se ha llamado *sociedades del conocimiento*⁵.

⁴ A propósito del término, éste tiene que ver con lo que Anthony Giddens ha llamado “era global”, que explica, corresponde a un estado de cosas donde la globalización –que para él es un proceso– impone nuevas formas de proceder frente a las exigencias del mundo actual. En ese sentido, la educación superior, no sería ajena a dicho estado de cosas, es decir, a la influencia de la llamada “Era global”.

⁵ El documento que recoge explícitamente la relación entre desarrollo y educación superior, es el Informe de la UNESCO “Hacia las sociedades del conocimiento”, publicado en 2005. Dicho

Desde el punto de vista de la dinámica global, la educación superior resulta ser el eje del conocimiento y de la generación de capital humano a partir de la inversión del Estado en la calidad educativa, y en el sentido europeo, de una *educación unificada*. En ese sentido, hay que destacar el papel del Estado (y de la convergencia de éstos) dentro de un proceso como lo es el Espacio Europeo de Educación Superior, y que asimismo, ello corresponde al rol histórico del Estado dentro del sistema social europeo.

Habrá que sumar a lo anterior el hecho de que el proyecto educativo de integración en Europa resulta motivado por la importancia de la educación superior como generadora de conocimiento y de desarrollo científico y tecnológico. Dicha conceptualización ha sido tema de varios debates precisamente dentro de lo que también se ha llamado la “era del conocimiento”, donde el proceso de innovación científico tecnológica, comienza dentro de la formación profesional de los jóvenes al interior de las universidades. Por ello considero que el Espacio Europeo de Educación Superior, es parte del proceso de una Europa con objetivos que se sitúan en brindar más y mejores servicios de educación superior a los futuros profesionales debido a que éstos constituyen el eje del desarrollo en un entorno global dominado por las telecomunicaciones y los avances científicos.

Sin embargo, el proceso de integración educativa dista mucho de ser simétrico debido a las diferencias que cada sistema de enseñanza superior tiene en función de sus características propias, Anthony Giddens apunta hacia una Europa con diferencias estructurales para llevar a cabo dicha empresa, es decir, comenzando por las cuestiones económicas y terminando con el aspecto cultural. Dicha situación resulta evidente cuando se pone en relieve el hecho de que el proceso de integración educativa europea ha comenzado ya con la puesta en marcha de algunas de las principales reformas propuestas en el marco del EEES, y que han ocasionado reacciones a favor y en contra, lo que nos permite decir que si bien el proceso como tal ha tenido aceptación en el nivel supranacional, es decir, a

documento aglutina aquellas teorías que inciden dentro de la educación superior como parte del desarrollo de un país. Al respecto, igualmente el reporte del Banco Mundial, “Construir sociedades de conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria”, Banco Mundial, 2003, 244 p. recopila algunos de los puntos de vista referentes al binomio desarrollo-educación superior. La idea central, es decir, que el conocimiento genera valor para una nación, parte del hecho de que en la medida en que vivimos dentro de un mundo cada vez más determinado por los cambios científicos y tecnológicos, el peso específico del conocimiento adquiere mayor valor.

través de los tratados, bien puede tener impacto a largo plazo si se le observa desde una lente de menor aumento.

España ha decidido entrar al EEES por dos razones, la primera de ellas porque forma parte de la comunidad europea y la segunda porque los objetivos trazados corresponden a las exigencias de un mundo supeditado a las innovaciones científicas y a la cada vez más rápida innovación tecnológica. Los grandes centros tecnológicos del mundo como Japón, apuestan a generar riqueza a partir de la comercialización de bienes con alto valor agregado, y el resto del mundo, entre ellos Europa, ha visto en dicha dinámica una oportunidad para poner al día al sistema de enseñanza superior, es decir, al sistema que genera innovaciones tecnológicas. Desde esa lógica, Europa se perfila hacia un escenario de integración educativa que tiene que pasar por un proceso de reformas, tanto a nivel comunitario como a nivel interno. Desde las estructuras supranacionales de Europa, hasta los subsistemas universitarios presentes en cada país.

Los mecanismos de integración en materia educativa han sido convergentes al conjugar intereses nacionales dentro de una estrategia en común, es decir, a través de reuniones interministeriales que han conducido a la creación de acuerdos y convenios que forman parte de proyectos comunitarios, tal es el caso de la llamada agenda de Lisboa y el del proceso de Bolonia. En ambos se puede observar la firma de declaraciones conjuntas en temas que corresponden a un interés compartido tal y como señala Green respecto de los mecanismos de convergencia presentes en Europa.

Por ello, el proceso de Bolonia es un mecanismo de convergencia educativa que es motivado por una dinámica internacional global dentro de la que, el factor tecnológico y científico, resultan el eje a futuro de la generación de valor económico y social. Económico debido a que resulta por demás rentable producir innovaciones científicas a través del conocimiento, y social porque derivadas de dichas innovaciones, el desarrollo de una nación resulta evidente.

Cabe señalar sin embargo, que cada Estado europeo adquiere un papel específico en la generación de dicho conocimiento en función de sus capacidades tecnológicas y del grado de desarrollo científico. Por ello, tanto la estrategia de Lisboa como el proceso de Bolonia resultan ser proyectos asimétricos donde, con toda la lógica posible, los mayores beneficios corresponden a aquellas naciones más adelantadas. Para el caso de España, las condiciones en las que se integra

educativa y laboralmente a Europa, se definen tanto por su capacidad científico tecnológica, como por el grado de desarrollo económico que tiene.

España se integra al *proceso de Bolonia* como un actor en desventaja frente a naciones como Alemania o Francia debido en primer término al déficit que actualmente enfrenta y que se sitúa entre el 160% y el 170% (en relación al PIB de acuerdo a sus compromisos financieros adquiridos). Ello resulta imprescindible para la aplicación de los objetivos perseguidos por *Bolonia* y *Lisboa*, ya que como hemos señalado antes, el modelo de bienestar europeo pone al Estado como actor central respecto a subsidios, proyectos y reformas. La alternativa que guarda España en relación al proceso de Bolonia y a la estrategia de Lisboa estará por tanto supeditada a la adquisición de nuevos compromisos financieros con sus vecinos europeos más ricos.

Por ello considero necesario definir los términos de la integración educativa a través del análisis de la situación actual de España en materia tecnológica y económica. La integración educativa en la que España se inserta tiene su origen en 1999 con la declaración de Bolonia, mecanismo que, siendo convergente y teniendo un carácter europeo, pone de manifiesto un aspecto de la integración que parte de varios objetivos señalados en dicha declaración.

1.1. El proceso de Bolonia.

En la ciudad italiana de Bolonia, se firmaría la declaración que lleva el mismo nombre que la citada ciudad, y que fue la propuesta de 29 países para llevar a cabo un proceso de convergencia de intereses y que definió el capítulo educativo en el proceso de integración europea. El interés real de los 29 países se centró en lograr el reconocimiento de los diplomas educativos en el área europea, afrontar las dificultades de movilidad estudiantil, dar respuesta a las necesidades de investigación conjunta de los diferentes centros de educación superior en la UE y, en suma, en integrar laboralmente a los trabajadores de la Unión Europea por medio de una homogeneización de la formación profesional que recibiría el capital laboral en formación dentro de Europa.

La declaración de Bolonia reflejó con claridad el objetivo perseguido por la Unión Europea en el tema educativo y abrió la puerta a temas como el empleo, o la

competitividad de Europa respecto del mundo. La primera reunión interministerial, sin duda plasmó el sentido de la educación superior como parte de una Europa unificada, orientada hacia lograr el máximo de beneficios derivados de la educación superior y por tanto, del incremento de las capacidades profesionales de sus trabajadores.

En dicha reunión se planteó la necesidad de contar con un sistema equivalente de enseñanza superior, lo que implicaría necesariamente una serie de reformas que incluirían la homologación de los grados académicos, su duración y su validez respecto de los demás sistemas educativos superiores. La homologación de créditos, como veremos más adelante, tuvo razones directas con la necesidad de crear un sistema de movilidad no sólo educativa sino laboral, puesto que como se estaba planteando en ese momento, había que hacer de Europa una región integrada no sólo monetariamente sino socialmente. Las iniciativas de la reunión de Bolonia plantearon para España⁶ –y también para cada Estado de la Unión Europea– la renovación de su sistema educativo superior, esencialmente a partir de los siguientes puntos:

Reforma a la legislación española en el área educativa. El objetivo conjunto de realizar un espacio homogéneo educativamente, incluiría la coordinación de los estatutos de cada universidad española, para hacer que tales reglamentaciones internas, coincidieran con el objetivo común de reconocimiento de diplomas, investigación conjunta y movilidad estudiantil.

Reestructuración de los créditos en los programas académicos de educación superior. El sistema de créditos español estaba estructurado a partir de un nivel terminal⁷ que

⁶ La razón y el sentido del EEES se puede leer en la Declaración como parte de la respuesta conjunta de los Estados miembros de la UE a los retos actuales en el área educativa, se plasmó por ejemplo que la Europa del conocimiento es un factor imprescindible para el crecimiento social y humano, de la misma forma que puede ser capaz de dar a los ciudadanos de la UE, las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio y de un mundo global.

⁷ La organización de la educación española se divide en cuatro niveles, el primero de ellos de educación infantil, seguido de la educación primaria y de la secundaria; la cuarta área de la educación superior española se divide a su vez en los niveles de formación profesional de grado medio, enseñanza superior universitaria y en enseñanza superior no universitaria. El nivel de interés para el proceso de Bolonia es el de la enseñanza superior universitaria, mismo que tenía en su sistema de créditos una característica importante para el EEES: la posibilidad de realizar asignaturas dentro del territorio español a partir de un número estandarizado de créditos. El informe interministerial de 2005 (*“The european higher education area. Achieving the goals”*, European

entró en la reforma, con el objeto de hacer coincidir su estructura con la propuesta de unidad propuesta en Bolonia. En este aspecto se habla del *European Credits Transfer System*, mismo que plantea la homologación de los créditos con miras a establecer un reconocimiento de los estudios realizados desde cualquier país de la UE.

Financiamiento del sistema educativo superior. El financiamiento fue uno de los ejes de las propuestas de Bolonia debido a que significó para España un replanteamiento del gasto educativo. De acuerdo al *Bologna Scorecard*⁸ de 2005, se incluyeron apoyos concretos para el desarrollo de las iniciativas del EEES, esencialmente en cuanto al gasto del gobierno central y de las localidades. Llevar a cabo tales reformas implicaba sin duda poner en marcha un proceso que tendría como punto culminante hacer de todos los sistemas educativos superiores de Europa parte de un mismo sistema.

European Credits Transfer System. Implicó la equivalencia virtualmente inmediata, entre los diferentes sistemas educativos europeos, puesto que implica que las universidades impartan dos tipos de grados, es decir, la licenciatura (grado) y los másters y doctorados (posgrados). Ello resulta familiar a un sistema que dota a sus estudiantes de dichos grados, sin embargo, antes de la implementación de las reformas a las legislaciones educativas españolas, las diferencias de equivalencias parecía un serio problema si se requería, por ejemplo, que un estudiante de Italia viajara a España con el total del reconocimiento de sus asignaturas y del grado obtenido para seguir estudiando o para trabajar en el país de destino. El ECTS conlleva “medir” en una escala de créditos, los porcentajes obtenidos en las diferentes especialidades de la formación profesional y con ello poder acceder a la educación aún en otro país.

Ello resultaría atractivo para la movilidad de estudiantes y para la homologación de mercados laborales, sin embargo, la complejidad del proceso ha hecho que éste sea paulatino y se esté llevando a cabo de forma asimétrica por parte de los países miembros de la Unión Europea debido a las diferencias

Ministres Responsable for higher education, Bergen, 19 – 20 May, 2005), enfatizó la publicación de dos *Recognition of Degrees* (RD) dentro de la legislación educativa española que se insertaron de lleno en el Espacio Europeo de Educación Superior.

⁸ El *Bologna scorecard* es un cuadro diseñado dentro de los informes interministeriales, donde se señala el progreso de cada Estado en las reformas y en los objetivos trazados por el Espacio Europeo de Educación Superior.

estructurales en cuanto a presupuesto, sistemas educativos y a la complejidad misma de cada sistema de enseñanza.

La creación del EEES respondió al razonamiento fundado en el valor que se le daba a la educación superior como pieza esencial del desarrollo económico, al punto de que se formularon, entre otras teorías, aquellas que apuntaron a la educación superior como parte indiscutible del desarrollo y de la competitividad económica de los Estados. La educación, y particularmente la educación superior, comenzaron a tomar mayor importancia a partir de que se consideró que el capital humano, sustentado en el conocimiento y en la información de vanguardia, estaba en el eje del desarrollo.

La importancia de la Declaración de la Sorbona, y posteriormente a la Declaración de Bolonia radicaría, en que de ellas se desprenderían temas de gran importancia, como lo fueron la equivalencia de títulos, la adopción de un sistema único de niveles educativos, o la promoción de la movilidad estudiantil, es decir, la creación de un sistema que hiciera homogéneo lo heterogéneo en el marco de una proyectada unidad laboral.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior se inscribía en el mega proyecto de la Unión Europea, resultando por ello, que las declaraciones hechas en París, y un año después en Bolonia, tuvieron como fundamento un proyecto que iba más allá de la simple homogeneización de aspectos educativos, universitarios o escolares, y pretendía la idea de una Europa que se desprendiera del problema de desempleo e hiciera frente a un mundo globalizado y competitivo. El presente capítulo se enfoca a dilucidar aquellas implicaciones derivadas de la creación del proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior, tanto desde el punto de vista formal, como de la problemática que deriva de hacer homogéneo la heterogeneidad de los diversos sistemas educativos superiores.

En ese contexto, fue evidente que España no se integró a dicho espacio en las mismas condiciones que Alemania o que Francia, debido a que tenía sus propias características y condiciones económicas, sociales e históricas, lo mismo que para cada nación participante del denominado proceso de Bolonia. Fue claro que dicha situación transformaría la estructura educativa superior de cada Estado miembro, y que las repercusiones sociales y estructurales derivadas de ello, tendrían importancia en una Europa homogeneizada educativamente a nivel superior.

El proceso de Bolonia, al ser un acuerdo interministerial, se ubicó dentro de la Unión Europea como parte del esquema general de integración y dio inicio a un proceso de unificación caracterizado por dos aspectos, por un lado, la convergencia de diversos Estados en un mismo propósito; y por el otro, la diferenciación de dichos Estados a nivel estructural. En ese sentido, el objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior buscó, por un lado, el aumento de la calidad y competitividad de las universidades europeas, y por otro lado, un mercado laboral unificado que se lograría a través del reconocimiento de la competencia profesional de los individuos europeos⁹.

1.2. Convergencia y divergencia laboral.

La importancia del desarrollo laboral de Europa, entre otros aspectos, conllevó la homologación del reconocimiento educativo superior y la adopción de estándares en cuanto a la estructura del sistema educativo¹⁰, la movilidad, homologación y estandarización de la fuerza de trabajo, homologando también, el mercado laboral de la Unión Europea¹¹. La convergencia de intereses que se inició en Bolonia, a partir de la declaración de 1999, estuvo orientada a ser económica, laboral y educativa. Integración económica debido a que el impacto de homologar profesionalmente a la fuerza laboral de la Unión Europea iba a tener repercusiones dentro del sistema económico en cuanto al ingreso; laboral porque el tener a profesionales formados desde una misma plataforma académica conllevaría, al menos en teoría, contar con las mismas competencias profesionales; y educativa porque el proyecto del EEES estaba fundado en la premisa de la igualdad en la formación profesional.

⁹ “La convergencia europea llega a la educación superior”, España, **Universia**, 10 de marzo de 2004).

¹⁰ **Declaración de Bolonia**, 1999.

¹¹ De acuerdo a la Declaración de Bolonia “...se resalta la creación de área Europea de Educación Superior como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del continente.”

Partiendo de ello, considero que el Espacio Europeo de Educación Superior puso en relieve los dos aspectos fundamentales (*convergencia y divergencia*) en el proceso de integración educativa a partir de la declaración de Bolonia. La *convergencia* de intereses resultó de “adaptar” o “reformular” la estructura educativa superior en función del proceso de Bolonia. Sin embargo el proceso, a la vez convergente y divergente, forma parte del propósito teórico de esta investigación, puesto que el proceso de integración de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) parte de dos conceptualizaciones en torno a la convergencia de intereses: a partir de la idea de una Europa unificada educativa y laboralmente; y también en torno a la divergencia de identidades y a la problemática que significa la puesta en marcha de un proceso como el de Bolonia en un grupo de países divergentes culturalmente.

Los mismos argumentos relativos a la *convergencia* de intereses podrían delimitarse en función de una *divergencia*. Green¹² señala la existencia de una entidad supranacional en el proceso de *convergencia* que incide en el interés de los Estados para reformular un aspecto de la política interna de éstos; de la misma forma, señala que la convergencia se da cuando los intereses de los países *coinciden* en un mismo objetivo y; finalmente, cuando una política empleada en determinado país, es “copiada” en otro a partir de los resultados obtenidos en el primer país. Atendiendo a dicha conceptualización de la convergencia como metodología explicativa de la integración educativa y laboral, el proceso de integración consistiría también en la divergencia que se presenta a partir de las *diferencias* entre dichos Estados.

El efecto más evidente en la divergencia como parte de la integración educativa de Bolonia sería la adaptación que tienen que hacer los países miembros en términos de legislación universitaria, validación legal de los diplomas (que conlleva un reconocimiento de las cualificaciones de la fuerza laboral) y movilidad estudiantil. A la conceptualización de la divergencia, habría que añadir los factores internos de cada Estado en función al proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior dentro de la Unión Europea como proceso de unificación que se contrapone a la multiplicidad ya no sólo de Europa, sino al interior mismo de los países, como Italia (donde la multiplicidad de costumbres hace que se distingan perfectamente una región de otra) o como España (en donde el separatismo vasco

¹² GREEN, Andy, et. al., **Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional**, España, Ediciones Palomares, 2001, 527 p.

pone en evidencia un orden nacional dividido por *nacionalismos* como el de la región vasca).

En ese contexto, el reto español en el espacio europeo se define como un proceso de integración que va de la mano a la apuesta de la Unión Europea como parte de un innegable proyecto de acercamiento y estrechamiento de fronteras. De acuerdo a uno de los puntos trazados por el Ministerio de Educación de España, *“El carácter universal de la institución universitaria se verá incrementado no sólo con la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación a distancia que eliminan barreras geográficas sino con una creciente movilidad de profesores, investigadores y alumnos que podrán ver atendidas sus demandas de educación universitaria de grado y postgrado en centros radicados en países distintos al que iniciaron su formación.”*¹³ De esta forma, la idea de una Europa homogeneizada educativamente está en marcha, sin embargo, queda la arista ineludible de la multiplicidad de culturas y su papel en la creación de una fuerza laboral integrada, en la movilidad estudiantil y en aquellos aspectos determinantes del EEES tales como la validez de los diplomas. Quizá la puesta en marcha del EEES y de los resultados inmediatos pueda determinar los alcances de la convergencia pero más que nada de la divergencia a partir de la existencia de culturas diferentes en una Europa que está en camino de integrarse educativamente a nivel superior.

A pesar de que la divergencia se perfilaría en ese razonamiento como una de los obstáculos para una unidad educativa superior, no constituiría un factor de mayor peso que el objetivo central, que es la creación de la unidad educativa superior. En ese sentido, la teorización de Green se aplica como el privilegio de un objetivo convergente sobre un objetivo divergente. Al respecto, es posible retomar la conceptualización que realiza Green respecto de los tres niveles de convergencia que identifica: el primero caracterizado por la *copia* de políticas de un país a otro, el segundo por medio directo de las autoridades supranacionales como forma de incidir en los procesos internos de los Estados, y en un tercer nivel, caracterizada por la respuesta de los sistemas internos a procesos y problemas comunes.

En particular, el segundo nivel que distingue Green respecto del proceso de convergencia parece definir en gran medida el mecanismo de integración educativa en Europa a partir de las reuniones interministeriales, como medio para

¹³ “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, España, **Ministerio de Educación Cultura y Deporte**, 2003, p. 4.

integrar intereses comunes y coincidentes con una idea de unión económica. En esta visión la fuerza o influencia supranacional estaría definida por el proceso general de integración europea como marco a la integración educativa. Green señala que *“Todos los países de la UE, por ejemplo, se han preocupado por elevar el nivel de habilidad y cualificación de sus respectivas fuerzas laborales, ofreciendo un más amplio acceso a la educación y la formación profesional no obligatoria.”*¹⁴ La convergencia implicaría igualmente, siguiendo el razonamiento de Green y de algunos otros autores en el tema¹⁵ la influencia de un entorno internacional como definitorio de las necesidades a partir de las cuales plantear una estrategia integradora. Dicho de otra forma, Green, al igual que Dettmer, hacen referencia a la influencia de las nuevas tecnologías como factor de especialización de la fuerza laboral; a mayor exigencia de especialización, mayores serían los esfuerzos para hacer frente a los retos en el área de formación profesional de los Estados miembros de la UE.

La *divergencia*, a la luz de este razonamiento, parece ser el punto débil de un *megaproyecto* como el Espacio Europeo de Educación Superior, debido a que expone diferencias estructurales, a pesar de que cada Estado parte de un mismo acuerdo. Se diría entonces que las debilidades de un Estados son las debilidades del grupo y viceversa. Green señala que *“No obstante, la existencia de desafíos y objetivos comunes no ha inducido necesariamente la conjunción de los sistemas nacionales de educación y formación profesional, ni ha conducido a una significativa convergencia estadística sobre determinadas medidas”*. Es decir, la divergencia del proceso de Bolonia sugiere cuando menos la existencia de componentes sociales diferenciados presentes en cada miembro de la UE, que lejos de coincidir con un mecanismo de homogeneización educativa superior como lo es el EEES, se traducen como un aspecto difícil para la integración.

¹⁴ GREEN, Andy, et. Al., **Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional**, España, Ediciones Palomares, 2001, p. 38.

¹⁵ Al respecto me refiero a autores como Vojin Rakic, mencionado por Jorge Dettmer, quien se centra en el estudio de la convergencia a partir de la influencia de las instituciones de la Unión Europea y de las políticas encaminadas a la integración. Sin embargo, el propio Dettmer hace mención a un aspecto que considero de gran importancia dentro del proceso de convergencia, que es la influencia del entorno internacional en el delineado de políticas comunitarias. Es decir, la influencia de las nuevas tecnologías, de los requerimientos de una fuerza laboral cada vez más especializada, o de la globalización como factor determinante en la política en el caso estudiado, educativa, dirigida por la Unión Europea hacia sus miembros.

A partir de ésta interrogante, se pretende conceptualizar al proceso de Bolonia tanto desde la convergencia y como desde la divergencia: tomando como punto de referencia los intereses económicos implícitos en la creación de un espacio unificado educativa y laboralmente.

Los retos educativos que se plantearon como parte de los objetivos de la Declaración de Bolonia, en ese sentido, estuvieron redactados en el marco de la necesidad de contar con una planta laboral capaz de ser partícipe en los cambios que se estaban dando en la dinámica internacional, fundamentalmente en áreas como la tecnología o las nuevas aportaciones científicas. Podemos hacer patente lo anterior si consideramos que la declaración de Bolonia puso en la mesa una serie de reformas educativas como forma de llegar a un estado de homogeneización que coincidiera, posteriormente, con la llamada *estrategia de Lisboa*¹⁶.

Sin embargo, dicha estrategia tuvo entre sus componentes principales lograr que Europa se transformara en la economía más competitiva mundialmente, lo que por supuesto coincidía con una tendencia natural del estado de desarrollo presente en Europa en ese momento. Es decir, que el estado del capitalismo en esa región partía del hecho de contar con mecanismos de expansión que le iban a permitir trasladar el proceso industrial básico a otras regiones del mundo y consolidarse en aquellas secciones del capitalismo dedicadas a la exportación de capitales, o a la innovación científica y tecnológica.

No es raro por ello que la apuesta tecnológica de Europa sea consolidarse como la primera economía del mundo en función de las capacidades que tendría como potencia tecnológica a partir del conocimiento en comparación con otras regiones del mundo que no cuentan con los recursos ni con el sustento en investigación que tiene Europa. Por ello resulta permisible pensar en una *Europa del conocimiento* que tenga entre sus planes a futuro ser la primera economía internacional después de haber sumado cada aspecto favorable en materia de innovación y avance científico de cada nación perteneciente a la comunidad.

¹⁶ Sobre la estrategia de Lisboa, trataré el siguiente apartado, considerando que de ella parten algunos de los ejes y propósitos presentes en el Espacio Europeo de Educación Superior.

1.3. La estrategia de Lisboa.

En el año 2000 tuvo lugar una reunión en la ciudad portuguesa de Lisboa donde se fijó un espacio de tiempo para que Europa se consolidara –como ya se dijo brevemente– en la primera economía internacional, sustentada, entre otras cosas, en el conocimiento. Se consideró que diez años serían suficientes para que una vez implementadas todas las reformas que había que hacer, la economía europea se situara en la cúspide global a partir, entre otras cosas, de la generación de conocimiento.

Dicho proceso sin embargo tuvo ciertas condiciones a las cuales Europa tenía que acceder antes de lograr un objetivo tan elevado, y es que algunas de las naciones que la componían estaban en proceso de lograr el mismo avance que economías como la de Alemania o la de Francia, y que tenían que ser puestas al día en materia de generación de conocimientos y en relación a innovación tecnológica. Por supuesto, el tema de la innovación científico tecnológica, rondaba entre las ideas que apuntaban hacia lograr el desarrollo económico no a través del crecimiento de las industrias nacionales como único inciso, sino a desarrollar una base de conocimientos que permitieran ponerse a la vanguardia en ese rubro, puesto que desde la segunda revolución industrial llamada “revolución científico tecnológica”, las condiciones del desarrollo habían sido revaloradas en función de las nuevas tecnologías y de las utilidades que éstas determinaban para una nación. Para llevar a cabo dicho propósito, se pensó que se tenían que dar reformas en materia social que fueran de la mano a las reformas que se pretendían hacer en materia educativa superior.

El aspecto de reforma social iba a estar delimitado por la integración de las economías europeas a partir de una moneda única y de una liberalización gradual de las fronteras comerciales. Sin embargo, el tema del conocimiento y de cómo compartirlo entre todos los Estados de Europa, iba a estar supeditado a lograr que se diera un proceso de cooperación en materia *educativa superior* puesto que ésta implicaba necesariamente aspectos tales como investigación científica, movilidad de investigadores y formación profesional de las próximas generaciones de europeos.

Dicha estrategia se planteó, en el tema educativo, que el conocimiento generado a partir de las universidades, fuera un ingrediente sustancial del desarrollo. Anteriormente había mencionado que uno de los objetivos perseguidos por las reformas en materia educativa superior tenía incidencia en el deseo de mejorar la *empleabilidad* de los europeos, y a decir de ello, la estrategia de Lisboa se planteó sin duda combatir el desempleo favoreciendo la movilidad, la competitividad y la calidad profesional de su fuerza laboral¹⁷. En Lisboa, el punto de partida fue que la Unión Europea se hallaba ante un enorme cambio, consecuencia de la globalización y de los retos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento¹⁸.

La relación entre conocimiento y competitividad fue quizá una de las fuerzas que propició que dentro de los acuerdos surgidos de la reunión de Lisboa en el 2000, la educación superior fuera considerada como punto central en la generación de profesionales más y mejor capacitados. Si se requería que las metas de competitividad trazadas hace nueve años fueran parte de dicha estrategia, entonces el rol de la educación superior parecía ser una de las únicas vías para que la oferta de profesionales europeos fuera no sólo competitiva a nivel local o regional, sino que fuera capaz de consolidarse como una de las ofertas en materia profesional dentro de un mundo que se adivinaba, estaría regido por las nuevas tendencias en tecnología y ciencia.

El proyecto por ello estuvo encaminado a situar a España dentro de la estrategia de Lisboa –como todos los demás países– con la finalidad de plantear una convergencia de intereses que comenzaban por el aspecto económico (competitividad) y terminaban en el tema social (educación). Tanto la estrategia de Lisboa como el proyecto del EEES estaban dentro de dicho proceso y se encontraban enmarcadas a su vez en la tendencia global de hacer del conocimiento la base del desarrollo. En un mundo globalmente definido de esa forma, cobró

¹⁷ Es cierto que la estrategia de Lisboa se planteaba el combate a una situación de desempleo que iba de la mano a una tendencia creciente en la tasa de desempleo. De acuerdo a cifras publicadas por Index Mundi (www.indexmundi.com/es/union_europea) con información del reporte “The world factbook” publicado a su vez por la Agencia Central de Inteligencia de los Estados Unidos (CIA), la tasa de desempleo en la Unión Europea iba en aumento del 2000 al 2006, año en que comenzaría a revertirse hasta llegar al 8.50% en el 2008.

¹⁸ Se planteó que una de las claves del desarrollo económico estaba ligada a la educación, considerando que ésta era parte importantes de lo que en ese momento se denominó la *sociedad del conocimiento*.

sentido entonces el concepto de “desarrollo a partir del conocimiento” debido en gran medida a que los avances determinantes de la economía o de la industria, estaban siendo rebasados por las innovaciones en ciencia y tecnología, por lo que la única forma de acceder a la nueva dinámica internacional en materia de desarrollo y crecimiento estaba dentro de la forma de las universidades.

Digo “*forma*” y no simplemente universidades, debido a que después de las reformas planteadas tanto por Lisboa como por Bolonia, el concepto de universidad como tal, quedó dentro de una nueva idea sustentada en hacer uniforme al sistema de universidades europeas, replanteando aspectos tales como “aula” por “aula virtual” o “sistema de grados académicos” por “*european credits system transfer*”, la educación superior europea se encontró en la interrogante de formular una “universidad” europea que compitiera dentro de un sistema de universidades globales. En ese sentido resulta cuando menos interesante que dicho planteamiento hiciera que surgieran aspectos tales como la identidad de cada universidad, la legislación propia de las diferentes universidades, es decir, que se replanteara una de las interrogantes que se han situado en el eje de Europa a partir de la etapa de posguerra cuando la idea de las identidades se situó en el eje de una tormenta de opiniones y teorías.

La sociedad de conocimiento, de esta forma, se incluye como uno de los temas que motivan a crear una Europa competitiva internacionalmente sustentada en un gran pilar, el del conocimiento generado dentro de las universidades. Siguiendo ese concepto, las universidades se hallaban inmersas en una etapa histórica que correspondía a nuevos y mejores sistemas de acceso a la información. Dicha información, allanaría el camino hacia una sociedad avanzada en términos de conocimientos en ciencia y tecnología.¹⁹

Es decir, lo que había comenzado como un proceso de unificación económica de acuerdo al esquema de la Unión Europea, tuvo en el Espacio Europeo de Educación Superior y posteriormente en la estrategia de Lisboa, la idea

¹⁹ Resulta cuando menos interesante que lo que la UNESCO denominó “sociedades de conocimiento” a partir de su informe del 2005, años después a la reunión de Lisboa, tuviera un impacto importante dentro de la conceptualización relativa al desarrollo científico y tecnológico de algunas naciones. Es posible señalar que Europa no escapó a esta visión al plantearse en Lisboa (2000) una estrategia sustentada en la misma premisa que el informe de la UNESCO, es decir, que el acceso a la información, así como a la cooperación científica y a la educación de alto nivel tecnológico, podría ser la clave de un mundo que tenía como eje a los avances científicos.

de una unidad laboral a través de la homologación en la formación del capital humano de Europa. El objetivo de homogeneizar al capital humano de la UE significó también, la redirección de la educación superior hacia la integración laboral. Por integración laboral se entendió que había que redefinir el concepto de “unión” en aquellos términos que permitieran hacer de Bolonia, y de Lisboa, parte de una estrategia conjunta que situara a Europa como la primera economía mundial²⁰. Aún cuando ello implicaría serias interrogantes a corto plazo, en sí misma, la estrategia de Lisboa resultó interesante como proyecto a largo plazo, donde la visión de una Europa situada a la zaga del conocimiento y también de la economía.

Ya habíamos señalado brevemente que la importancia radical del proceso de Bolonia está implícita en la creación de un virtual escenario homogéneo para aspectos como la movilidad profesional, el reconocimiento de diplomas, la investigación conjunta, en una palabra, para hacer de la planta laboral de la Unión Europea un cuerpo estandarizado a partir del reconocimiento de los estudios y de la estandarización de esquemas de enseñanza. Los beneficios de contar con dicho espacio homologado, derivarían de hacer que el mercado laboral de la UE estuviera delimitado a sus propios profesionales, es decir, unificar laboralmente a Europa a través de la unificación de sus estándares de educación y de los sistemas de validación de diplomas.

Ambos aspectos, tanto la unificación de estándares educativos superiores, como la validez de los diplomas, ponen en relieve el objetivo de hacer de Europa un espacio competitivo profesionalmente en relación a su fuerza laboral y en permitir, además, que dicha fuerza laboral tuviera la posibilidad de moverse libremente a nivel interno. Dichos objetivos, plasmados con énfasis en la estrategia de Lisboa, se encuentran sin embargo, enmarcados por la diferenciación de estructuras educativas, es decir, la integración educativa superior plantea diferencias educativas²¹

²⁰ Aún cuando los objetivos trazados en el 2000 en Lisboa fueron bastante lejanos a la idea de lograr que Europa se situara como primera economía mundial, la estrategia sirvió de base para las reformas que se emprendieron en la mayor parte de los Estados que conforman a la UE.

²¹ Green distingue que dichas divergencias en torno al sector educativo como formador de capital humano fueron una de las características de la divergencia en torno a un posible espacio homogéneo educativamente. Las exigencias de un ambiente internacional global, caracterizado por las nuevas tecnologías y la consecuente necesidad de contar con capital especializado en ello a nivel

La idea de una integración educativa aparejada a la creación de una oferta de fuerza de trabajo estandarizada y además dinámica, fue el punto central de las reuniones interministeriales debido a que se buscaba la unidad educativa superior, pero también la creación de un mercado laboral que contara con las características de la integración que se estaban requiriendo como parte del proyecto europeo.

El significado de contar con una educación unificada en un bloque regional fue entonces uno de los ejes de la Europa unificada, a pesar de que se contara también con el factor de la diversidad cultural implícita en la heterogeneidad de los Estados que integran a la UE. En ese marco de referencia se insertarían las reuniones interministeriales realizadas después de 1999 (Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, y la programada para Lovaina en 2009).

La primera reunión realizada en la ciudad de Praga el 19 de mayo de 2001, tuvo como punto central el formar una idea concreta de lo que se pretendía llevar a cabo como parte del proceso de Bolonia. El título de la reunión “Hacia el área de la educación superior europea”, puso de manifiesto que se buscaba en el EEES un mecanismo de convergencia dentro del cual la educación superior fuera más dinámica, competitiva y atractiva para los mercados laborales europeos.

Es decir, el comunicado de Praga (ver anexos) parte de ubicar como objetivo el mejoramiento de la calidad educativa superior como punto de arranque para lograr que la educación superior sea, primero, un elemento de desarrollo para Europa, y segundo, un mecanismo de formación profesional de calidad que sitúe a los profesionales europeos como parte de un sistema competitivo laboralmente. Para ello, ya en aquella primera reunión, se plantea la necesidad de contar con un mecanismo estandarizado de homologación de diplomas y de un sistema educativo superior basado en las mismas equivalencias.

Dos años después de la primera declaración posterior a la firma de creación del EEES, la reunión el 19 de septiembre de 2003 en Berlín, transmitió la idea de una educación superior plenamente europea, el título de la segunda reunión fue “Educación Superior Europea” y puso en el centro del debate la idea de que la

profesional, fue una de las razones que se perfilaron como determinantes de la creación de un área homogeneizada tanto en un primer nivel educativo, como en un segundo a nivel profesional y laboral.

educación superior era de hecho, formadora de conocimientos y por tanto, partícipe del desarrollo europeo.

El punto central de la segunda reunión, fue quizá la participación conjunta en temas como la investigación dentro de instituciones de educación superior y, un procesos de evaluación de resultados (ver declaración de Berlín en anexos) que pretendieron, junto con la implementación de un sistema de equivalencias de estudios, poner a Europa en un nivel de integración educativa superior. Dicha integración incluiría como es lógico, la cooperación conjunta en procesos de investigación derivados de las instituciones encargadas de la enseñanza superior, es decir, de las universidades de toda Europa.

La conferencia de Bergen en el 2005, puso de relieve que los primeros resultados estaban teniendo lugar a partir de la creación del EEES en 1999. Es decir, se estaba evaluando el rol de las universidades como parte sustancial del proceso de integración educativa (ver anexos, declaración de Bergen), y determinando que la calidad en la educación era el paso siguiente para asegurar un mejor acceso a las fuentes de empleo de los estudiantes.

Es destacable el hecho de que ya en esta reunión se plantee ya no sólo el papel de la equivalencia de estudios y de ciclos educativos, sino que se comience a proyectar a la educación superior como parte del desarrollo social, siguiendo la lógica de que una mejor educación corresponde a una mejor calidad en el trabajo, en la productividad y en el bienestar de las generaciones futuras.

Me parece importante señalar el título de la declaración de Londres en el 2007, puesto que considero que el proyecto de integración educativa comienza a tomar forma ya definida en dicha declaración. El título es “Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado”. Es decir, de acuerdo a los objetivos logrados en el tema hasta ese momento, la declaración de Londres señala ya que el proyecto de integración educativa en Europa está cercano a la materialización a través del logro de los objetivos propuestos, y que dicho proyecto corresponde a un mecanismo para acceder a una dinámica global (ver anexos) en función de la competitividad laboral sustentada en una educación superior de calidad.

Como parte del proceso de integración educativa, dichas reuniones estuvieron sustentadas en objetivos concretos, donde se pudo apreciar el sentido

del proyecto convergente al mismo tiempo que las divergencias existentes entre los miembros. La integración de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir de la Declaración de Bolonia (1999), y de sus posteriores reuniones (1999 - 2007) puede ser explicada desde esta perspectiva, a partir del concepto de convergencia lo que implica la coincidencia de intereses de parte de los diferentes gobiernos en torno a un mismo propósito, el tema educativo.

1.4. Hacia las sociedades del conocimiento.

Si bien el proceso de Bolonia significó un mecanismo de integración en el área laboral, y en general de una reforma de los sistemas educativos superiores de los países miembros de la UE, también planteó la dificultad de llevar a cabo dicha integración en Estados diferentes entre sí. Dicha interrogante, plasmó una de las cuestiones más debatidas dentro de Europa desde la etapa posterior a la Segunda Guerra Mundial y la puso en el telón de fondo de las diferentes identidades europeas consolidadas además en la misma época en la que se había planteado una unificación, fundada sobre la base de que dicha unidad permitiría a Europa dejar de lado cuestiones que como el nacionalismo habían sido uno de los detonantes de mayor peso en el inicio de la última guerra en dicha región.

La convergencia de intereses económicos propuesta como una base para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y para la agenda de Lisboa, propiciaba también el surgimiento de una divergencia en el plano de las identidades propias de cada país europeo, no porque fuera un proyecto que implicara aspectos clave como la nacionalidad o el lenguaje, sino porque incidía directamente en la estructura que guardaban la mayoría de los sistemas de enseñanza superior en cada nación europea. Es decir, mientras que el proyecto del EEES y de la estrategia de Lisboa se perfilaban como opciones viables en materia de avance conjunto en el área científica y tecnológica, se ponía en relieve la cuestión de la identidad propia de cada sistema educativo sobre el que se pretendía en ese momento, integrar a un macro proyecto europeo.

De acuerdo a lo anterior, el interés esencial de los países firmantes del Espacio Europeo de Educación Superior, frente al obstáculo de la diversidad de culturas, se puede ejemplificar entonces como esa dualidad entre convergencia y

divergencia. La primera caracterizada por los objetivos comunes, y la segunda por las condiciones propias y diferenciables de cada Estado. En ese sentido el concepto de divergencia, como contraparte al proceso de convergencia, puede aplicarse a la integración superior educativa en los términos de una Europa culturalmente diversa. Al respecto, se considera a los países miembros de la UE como unidades diferenciadas entre sí, Ulrich Beck hace mención al tema de los contenidos educativos como parte del proyecto de unificación educativa²² en Europa. A pesar de que dichos contenidos educativos sean parte esencialmente de la educación básica, hablan de la idea que se tiene de la educación en general y de las diferencias entre los Estados miembros de la UE. La interrogante planteada por Beck aplicada al proceso de integración de España al EEES, partiría de lo siguiente: ¿Cómo conservar una identidad española a partir de la integración educativa? Al respecto Beck señala que la política educativa es competencia de los Estados de la UE debido a que se creía que ésta era la única forma de garantizar que la cooperación respetase las tradiciones de los países y la diversidad de sus sistemas educativos.

A pesar de que la idea de una Europa unificada educativamente se encuentre en proceso, es parte de una idea *homogeneizadora* que, en términos de identidad, plantearía no sólo la integración de una zona de libre desarrollo educativo, sino la consolidación de un espacio común educativamente. De ahí que la idea de la identidad y de los planteamientos que supone para cada Estado miembro de la UE y del Espacio Europeo de Educación Superior resulte importantísima. El siguiente capítulo se ocupa de dilucidar los medios con los que España, en lo particular, se integra al megaproyecto del EEES, considerando tanto el aspecto convergente como divergente. La reforma a la legislación universitaria como respuesta a esa tendencia que parte de Bolonia y de Lisboa, y la problemática a la que se enfrenta desde una identidad española con sus propias características.

²² En "*La Europa cosmopolita. Sociedad y política en la segunda modernidad*", Beck hace mención al factor educativo en el proceso de integración europeo. Señala algunos de los elementos usados por los diseñadores de una virtual educación básica fundada en referentes culturales comunes, que a pesar de no ser objeto del presente trabajo de investigación formulan la idea de una integración a partir de Estados *diferentes culturalmente*.

Capítulo 2

España y el Espacio Europeo de Educación Superior.

Los puntos tratados en el texto de la Declaración de Bolonia sin duda reflejaron el sentido de la integración educativa a través de la lente de un proceso mayor, es decir, de la integración económica europea. Señalo lo anterior debido a que, desde el Tratado de Maastricht, el proyecto europeo como expresión económico-social regional, tuvo como inciso importante el tema laboral y por ello, necesariamente educativo y profesional en el sentido de que, en el Tratado de la Unión Europea, el papel de la educación superior como parte del proyecto de integración europeo resulta implícito directamente al tema laboral, puesto que es la educación superior uno de los ejes importantes, no el único, en la formación de las capacidades laborales de cualquier persona en cualquier lugar del mundo²³.

No resulta por ello menos importante que, el contenido del Tratado de la Unión Europea como parte de un proceso orientado hacia el desarrollo²⁴, lleve implícita la necesidad de contar con un mecanismo que garantice el acceso a la oferta laboral de Europa. Es decir, que la formación profesional del capital humano sea parte de la cadena laboral, y que esté además, orientada hacia el desarrollo socio-económico de toda Europa concretamente en el rubro de la educación superior como formadora de capital humano.

La relación entre formación profesional y generación de capital humano altamente capacitado, destaca por el hecho de que entre mayor sea el nivel de

²³ No podemos olvidar el papel de la socialización dentro del proceso de aprendizaje de técnicas y métodos para nuestro desarrollo profesional, ya sea éste dentro del ámbito de los oficios, o dentro de la esfera intelectual o académica. Por supuesto no quiero profundizar tanto en ello y derivar en razonamientos acerca de que si la educación superior es o no es parte del desarrollo profesional moderno, sin embargo, basta decir que las denominadas capacidades profesionales surgen de la escuela, universidad o posgrado, y que éstas determinan el rumbo profesional y de desarrollo social del individuo. Ver. Paulo Freire, *Bibliografía completa*. Varias ediciones.

²⁴ En el artículo 2 del Tratado de Maastricht, se especifica, por ejemplo, que se deberá “promover el progreso económico y social y un alto nivel de empleo y conseguir un desarrollo equilibrado y sostenible principalmente mediante la creación de un espacio sin fronteras interiores “, y en seguida, dentro del mismo capítulo “mantener y desarrollar la Unión como un espacio de libertad, seguridad y justicia, en el que esté garantizada la libre circulación de personas...” Es decir, uno de los intereses de la Unión Europea, es el de buscar los mecanismos de integración, no sólo económica, sino laboral y en este caso, educativa. Sobra decir que la integración educativa proporcionará, en mi opinión, a largo plazo, una base laboral sustentada en las mismas posibilidades de movilidad y de formación profesional.

conocimientos que tenga un profesional derivado de una adecuada formación profesional, mayor será el grado de competitividad que éste tenga en relación a los demás profesionales del ramo. Ello resulta necesario si se considera que uno de los ingredientes de la segunda revolución industrial, es decir, de la llamada revolución científico tecnológica, sea precisamente el contar con una formación de acuerdo a los avances científicos, y que corresponda a un entorno de competitividad global.

Considero necesario señalar por ello, que la razón esencial para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, fue la de dotar de mejores capacidades laborales a la planta de profesionales europeos, es decir, hacer frente al desempleo desde un frente común sustentado en la calidad de la formación y preparación laboral-profesional de los estudiantes de la UE. Siguiendo el tema del empleo en la lógica de Giddens, la composición de éste ha cambiado conforme han cambian las condiciones económico globales, por ello, el programa europeo en materia de educación superior-empleo, se orienta hacia perfilar al capital humano como parte de la integración, no sólo debido a que los requerimientos dentro del mercado laboral hayan cambiado de acuerdo a esta lógica global, sino porque forman parte del proyecto europeo de desarrollo.

Hablar de globalidad sin hablar de una composición diferente y dinámica del *empleo* resulta por tanto casi imposible, es decir, junto con la globalidad el acceso al empleo ha requerido de profesionales mejor preparados, que garanticen un nivel óptimo de calidad y desarrollo o lo que es lo mismo, el trabajo ha sido paulatinamente trasladado de un sector meramente industrial a un sector cada vez más especializado.

A su vez, dichos empleos requieren una formación académica que nada, o muy poco, tiene que ver con la antaño sencillez de manejar una máquina dentro de una fábrica. Por el contrario, las nuevas máquinas a las que se enfrentan los jóvenes que salen de las universidades europeas han sido sustituidas por modernos computadores y redes de datos sobre los que es necesario saber, cuando menos, su funcionamiento. La sociedad del conocimiento en esta reflexión, como catalizadora de nuevos modelos de productividad, generación de riqueza o de virtudes profesionales, es parte también de la nueva sociedad laboral a la que Giddens señala como el modelo de los nuevos empleos en Europa.

Por poner un ejemplo podemos señalar que si bien una de las razones por las que el Espacio Europeo de Educación Superior fue parte de la estrategia de

Lisboa en materia de formación de profesionales, dichos profesionales tenían que situarse dentro de la esfera de la competitividad, y para ello requerían de estar perfilados a lograr un sitio dentro de las naciones más adelantadas científicamente.

Los adelantos tecnológicos por ello fueron uno de los detonantes de que se planteara la estrategia de Lisboa como uno de los procesos tendientes a la innovación científica. Si consideramos que para lograr dicho propósito se tenía que “ser competitivos en algún aspecto”, podemos apuntar entonces que de acuerdo al *European Innovation Scoreboard* de 2007, Europa se encontraba más adelantado en el área de aplicaciones de software. Apunto el ejemplo en función de destacar el rubro en el que Europa destaca más, puesto que de acuerdo al mismo reporte, existen áreas en donde países como Japón o Estados Unidos lideran el rubro.

Al respecto podemos señalar que, más del 20% de los empleos actuales en Europa requieren de especialistas en informática y alta tecnología, aún cuando aquel porcentaje de trabajadores destinados a empleos que no tienen mucho que ver con el uso de nuevas tecnologías y en general de las virtudes de la llamada sociedad del conocimiento, forman el restante 80% de los trabajadores empleados en distintos sectores de la sociedad²⁵

Por ello es que el EEES tiene como punto de partida el sentido comunitario europeo, es decir, más allá de las buenas intenciones plasmadas en las reuniones interministeriales, uno de los puntos centrales del espíritu de la UE fue y es, garantizar la creación de empleo para los Estados que la integran. Y ello necesariamente tiene una relación cuando menos central en el modelo de desarrollo o bienestar social europeo. Ya Amartya Sen en una conferencia dictada en 1999 para el Círculo de Economía de Barcelona, destacaba el papel del *Estado de Bienestar Europeo* como parte fundamental de una Europa moderna²⁶. Desde una perspectiva de mayor amplitud, la generación de empleos dentro de la UE es el eje que fundamenta al EEES, en gran parte como respuesta al proceso de integración y al carácter del Tratado de la Unión Europea. Imaginar, por ejemplo, un proceso de integración como el de la UE sin el tema del empleo a nivel comunitario, sería dejar de lado la razón del Estado de bienestar social europeo. Sobre educación superior, restará decir que como se ha señalado en el inicio del capítulo anterior,

²⁵ GIDDENS, Anthony, *Europa en la era global*, España, Paidós, 2007, p. 88.

²⁶ SEN, Amartya, *El futuro del Estado de Bienestar*, España, Conferencia dictada para el Círculo de Barcelona, febrero de 1999.

ésta tiene vital trascendencia para los nuevos escenarios laborales alejados cada vez más de la esencia industrial y cercanos en su casi totalidad a nuevos esquemas de trabajo caracterizados por el conocimiento y el empleo de nuevas tecnologías en la vida laboral.

El reflejo de las reuniones ministeriales, de las declaraciones conjuntas y de la estrategia de Lisboa, se concretan en el proceso de reforma legislativa en la materia que se ha llevado a cabo en España a partir especialmente del año 2001, cuando algunas de las leyes claves para la educación superior fueron la punta de lanza de cambios que se proyectaron a futuro y que serían de largo alcance en materia social.

Es decir, las reformas que requería la globalización y la sociedad del conocimiento (y que siguen estando vigentes) formaron parte sustancial del proceso de adaptabilidad de la oferta laboral europea a los nuevos tiempos, tanto porque se requería de una operabilidad en materia legal, como porque la diversidad de legislaciones educativas no estaba homologada, lo que sin duda formaba parte del sustento o punto de partida para el proyecto europeo de educación superior como formadora de profesionales calificados. En resumen, lo que comenzó con un proceso de reformas en materia educativa desde 1970²⁷, 1975²⁸ y 1985²⁹, conllevaría la implementación de reformas de mayor amplitud si se considera el contexto de la integración europea. La inserción de España a dicho proyecto, estuvo igualmente acompañada del proceso –más grande– de unificación europea, es decir, había que hacer de España uno de los integrantes de una Europa unificada, y con ello había también, que replantear la situación de la educación,

²⁷ La historia de la educación española comienza a cambiar a partir del ocaso de la dictadura franquista; el sentido de apertura, financiamiento y, en general de renovación educativa, parte en definitiva del debilitamiento del periodo franquista, marcado por la Ley General de Educación de 1970. La importancia de ello, reside en el ambiente político de aquellos años, por ello no es extraño que la aparición de dicha Ley significara también un replanteamiento de la educación.

²⁸ El fin de la dictadura de Franco en 1975 conllevó igualmente un cambio, si bien no del todo estructural, sí coincidente con los nuevos tiempos políticos que se estaban gestando a partir del final del régimen. En ese sentido, habría que señalar que la referida Ley General de Educación de 1970 correspondió tanto a una renovación del proyecto educativo, como a la apertura del régimen.

²⁹ Sin duda alguna, el otro gran cambio educativo en España, se produjo diez años después de la caída del régimen franquista, como parte de su ingreso a la Unión Europea en 1985. Ese hecho marcó un antes y un después para la historia educativa, y quizá uno de los temas de mayor envergadura durante los primeros años posteriores a dicha integración, fue precisamente el financiamiento como parte de un proyecto europeo que se estaba gestando aún.

fundamentalmente en el tema del financiamiento. Resulta claro que el ambiente en principio económico, no correspondía en modo alguno con un estándar definido por países como Francia o Alemania al seno de la Unión Europea. En ese contexto la integración resultó para España en una serie de proyectos que tuvieron como principal eje, la puesta al día de temas como el económico, energético, social y, lógicamente, educativo.

Los retos que enmarcaron la creación del Espacio Europeo de Educación Superior parecieron definirse en términos de una profunda renovación de diversos temas, comenzando con el económico, que desembocarían en la formulación de una España fortalecida en parte, gracias a la integración con la Unión Europea y en gran medida al inciso en materia laboral-educativa que se requería para el proyecto de integración. Las reuniones consecutivas interministeriales de París (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), y la programada para Lovaina en 2009, así como mecanismos paralelos tales como las reuniones del Consejo de Rectores de Europa, o de la Asociación Europea de Universidades (EUA), fueron orientadas hacia un objetivo específico: la creación de un espacio europeo donde concurrieran los intereses educativos de cada país miembro de la Unión, con el claro objeto de hacer de Europa un campo homogéneo educativamente y a la vez propicio para una virtual homologación de estándares profesionales en cuando al capital humano.

2.1. La estrategia de España en el EEES.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como se ha argumentado, partió de orientar a los países europeos hacia la formación de un sistema educativo que además de estar unificado, mantuviera firmemente los propósitos laborales que se perseguían a nivel comunitario. Es decir, el EEES tuvo como objeto la reforma al sistema de enseñanza superior, la creación de una mejor base formativa de capital laboral de Europa y, consecuentemente, la actualización del sistema de seguridad social tanto a nivel europeo como a nivel local si se considera a cada Estado europeo.

En ese contexto, España se inscribió en el EEES como parte de una estrategia europea, pero también como parte de sus propios objetivos en materia educativa superior e inclusive también en el ámbito de las capacidades laborales, puesto que

ya desde tres décadas antes de Lisboa, se pretendía lograr un avance significativo en materia de educación superior.

En ese sentido, el objetivo en común sobre el que se creó el EEES pronto tuvo respuesta positiva entre los gobiernos europeos³⁰ Sin embargo, el proceso de reforma educativa para España había comenzado ya desde 1983 con la Ley de Reforma Universitaria, donde se pretendía satisfacer la mayor demanda que existía en materia de educación superior y en poner a España a la vanguardia de las nuevas tecnologías que se comenzaban a percibir en esos años. Desde esa perspectiva, parece obvio el hecho de que la reforma a la educación superior, es decir, al nivel que exige más y mejores niveles de conocimientos de vanguardia, se propusiera como el punto de arranque para reformas más profundas, como evidentemente lo son el sistema laboral y de capacidades profesionales de la población, implícitos en los objetivos tanto de Bolonia como de Lisboa a nivel europeo.

Quiero resaltar lo anterior en virtud de que el EEES es precisamente un esfuerzo en conjunto para reformular el sistema educativo superior tomando como referencia la situación laboral y el papel del estado de bienestar europeo en la formulación de una nueva perspectiva educativa superior. Si bien dicho proyecto parece estar dentro del modelo de bienestar europeo, resulta importante señalar que las reformas educativas en el ciclo superior resultan complejas en función de temas como el rol del financiamiento, que cobra especial interés si se considera el lugar que guarda como parte del sistema europeo.

Es decir, el financiamiento a la educación superior constituye de hecho uno de los apartados dentro de la legislación europea, y de ello se desprende que el tema educativo esté en el eje de la estrategia europea en materia de seguridad social. En ese contexto, el llamado principio de *subsidiariedad*³¹ se prevé no solo

³⁰ Es importante resaltar el hecho de que nos estamos refiriendo a la aceptación que tuvo el paquete de reformas con motivo del EEES a nivel gubernamental, no a las reacciones que el mismo tuvo tanto entre la comunidad académica como en el ámbito de la opinión pública.

³¹ Aún cuando el principio de *subsidiariedad* alude definitivamente a las “competencias compartidas” entre la UE y las legislaciones de los Estados que la componen, la materia sobre la cual recae dicha competencia compartida aún es tema de debate. La cuestión es que el tema de la educación ha sido enlazado al tema de la empleabilidad de los europeos y puesto en el eje de aspectos como el de la subsidiariedad, donde dicho principio estaría determinado por la participación de la UE en materia de educación superior. Sin embargo, no todas las naciones

como el punto de interés para los Estados europeos en materia de financiamiento, sino que se perfila como uno de los ejes de la estrategia de Lisboa en el tema educativo debido en gran parte a que a través de este principio, se pudiera prever un esquema de “competencias compartidas” en cuanto al financiamiento de aquellos sectores clave para Europa como determinantes del desarrollo social y económico de la región. Sin embargo, resulta igualmente necesario señalar que la subsidiariedad tiene relación directa con la estrategia general de la UE, es decir, que mientras que un país puede tener prioridades diferentes a otro de la misma Europa, los proyectos de apoyo comunitario vistos desde el tema de los subsidios tienen una sola dirección.

Ello resulta por demás importante si se considera que al final, los objetivos trazados por Lisboa tienen una importante permeabilidad hacia cada sistema en particular, y en ese aspecto España no es la excepción. Por ello, podemos afirmar que en materia educativa España contará con los recursos que el sistema de subsidios le pueda proporcionar siempre que dichos recursos no se desvíen del objetivo comunitario delineado por la estrategia de Lisboa. El hecho que resulta importante en función de lo anterior, está definido para España como la orientación en materia de contenidos educativos que figura no tanto como estrategia, sino como el estado que guarda España en referencia a sus estudiantes. Es decir, podemos apreciar parte de la estrategia española en materia educativa a partir del material humano con el que cuenta, y que se define por su orientación hacia áreas sociales más que hacia carreras científicas o tecnológicas.

En función de la distribución del alumnado, podemos constatar por ejemplo que la mayor parte de los alumnos se encuentran dentro del área de Ciencias Sociales y Jurídicas (49.9%), mientras que Ciencias de la Salud (8.3%) y Ciencias Experimentales (6.9%) cuentan con pocos alumnos matriculados³². Ello reviste una importancia fundamental si consideramos que una estrategia de competitividad estaría definida por los avances en investigación científica y tecnológica, partiendo de una base de alumnos que estuvieran inscritos en aquellas áreas que posibilitaran dicha estrategia³³.

europas consideran que la injerencia de la UE en una nación en particular sea una competencia aceptada, y es ahí donde se centra el debate.

³² Ver Distribución del alumnado, en anexos.

³³ A mi parecer, aun cuando considero que las Ciencias Sociales son un componente esencial de cualquier sociedad, puesto que determinan su espíritu y objetivos, considero que la distribución en España entre alumnos matriculados en Ciencias y aquellos matriculados en Ciencias Sociales,

Considerando que la mayor parte de los alumnos inscritos en la rama de Ciencias Sociales aún cuando éstos pertenecen al segundo ciclo de enseñanza, tienen ya un perfil bien definido y lo que se esperaría sería que los mismos alumnos que hoy se encuentran dentro de las ramas sociales tengan un desarrollo profesional perteneciente a la misma tendencia mostrada en el segundo ciclo.

Ello resulta interesante si consideramos que España tendrá que situarse dentro de la dinámica de integración educativa orientada hacia lograr el máximo de competitividad esperado por Lisboa y por Bolonia, sin embargo, también resulta interesante que si se tienen más alumnos dentro del ramo de las Ciencias Sociales, los esfuerzos tendrían que estar encaminados a lograr una mayor eficiencia y provecho de dichas áreas. A pesar de ello considero que España apuesta por aquellas ramas dedicadas a las Ciencias y a las nuevas tendencias en materia tecnológica puesto que de acuerdo al último informe acerca de los avances realizados por la estrategia de Lisboa en 2007 en la ciudad de Londres, se informó que España había creado cerca de mil nuevos *masters* dedicados a otras ramas que no son evidentemente Sociales y que tienen más relación con aquellas áreas que se podrían llamar “estratégicas” para el desarrollo socio económico a partir de una mejor calidad de la educación como formadora de conocimiento.

El tema central es que tanto las universidades privadas como las universidades públicas, tienen entre sus alumnos a un mayor porcentaje de inclinación hacia el estudio de las Ciencias Sociales. Dicha situación puede resultar interesante si, como se ha dicho, partimos del supuesto de que las Ciencias forman uno de los pilares de la generación de innovaciones tecnológicas. Es decir, que cuanto más se perfile a la educación superior dentro de ciertas áreas estratégicas para el desarrollo económico, podría ser mayor el avance que logren ciertos Estados sin dejar de lado el hecho innegable de que la investigación científica forma parte de un sustento analítico indispensable para cualquier sociedad puesto que es del pensamiento social de donde surgen las ideas necesarias para lograr un desarrollo a partir del conocimiento de la sociedad y de los procesos históricos que tienen lugar dentro de cualquier región, Estado o comunidad internacional.

podría ser un detonante de iniciar una estrategia distinta en materia de competitividad. Es decir, que si bien existen menos alumnos en el área de Ciencias, una posibilidad sería impulsar al área para que existiera un equilibrio entre alumnos matriculados en ambas áreas.

Tal situación no resulta del todo rara si consideramos que el lugar que actualmente ocupa Europa en función de las innovaciones científicas y tecnológicas dista un poco del lugar que se pretende lograr de acuerdo a la estrategia de Lisboa. De acuerdo a cifras del European Scoreboard (2005) se puede apreciar que Europa está situada solo arriba de la media en relación a otras regiones y países del mundo. Tal esquema nos remite a pensar en una Europa que busca un lugar dentro de futuras tendencias de competitividad donde la innovación científica sea una de las piezas fundamentales para la obtención de beneficios y ganancias, es decir, que la tendencia global en relación a la generación de riqueza se encuentra dentro del ámbito de las nuevas tecnologías y de las ciencias. Podemos afirmar por tanto que Europa busca estar dentro de las primeras economías del mundo sustentadas en la innovación tecnológica sencillamente porque es de ésta de donde proviene el mayor grado de utilidades y de riqueza para el nuevo “club de naciones desarrolladas tecnológicamente”.

Ahora, si consideramos el impacto del financiamiento como motor de la innovación tecnológica, podremos observar que son aquellas unidades de investigación caracterizadas por recibir fondos de parte de los gobiernos locales los que desarrollan más y mejores sistemas de innovación. Regresando al European Score Board, podemos apreciar que dicha situación plantea otra de las interrogantes en torno a las aplicaciones posibles del EEES y de la estrategia de Lisboa dentro de los objetivos trazados en el sentido de generar más conocimiento rentable, es decir, tecnología que sitúe a Europa como una de las potencias del siglo XXI en materia de innovación.

Explicando lo anterior, una alianza entre el sector público y el sector privado, redundaría en mejores proyectos si se considera a la innovación científica como parte del sistema para lograr situar a Europa como la economía más importante en materia de conocimiento. Dicho de otra manera, las oportunidades de desarrollo para la industria y en general para los proyectos que tengan que ver con ciencia y tecnología, encontrarán mejores oportunidades si cuentan con el apoyo del Estado y parten del hecho de que una vinculación entre los tres sectores definidos por la universidad, el Estado y la industria, constituyen el eje de cualquier proyecto de envergadura global. Lo anterior no resulta extraño si consideramos los recursos que tienen algunas de las universidades más grandes de España que, sumados a los recursos provenientes del Estado, encuentran un punto de anclaje en empresas que buscan hacer eficiente una iniciativa de tal magnitud.

El triángulo existente entre el Estado, las empresas y las universidades, posibilita el desarrollo de procesos de innovación que tienen como punto de arranque la maximización de las iniciativas en materia de desarrollo científico y tecnológico. Para el tema de la competitividad, dicha situación constituye uno de los principales móviles de la integración puesto que plantea la cooperación entre éstos tres actores sociales dentro de cada Estado perteneciente a la comunidad.

2.2. España frente al Espacio Europeo de Educación Superior.

Resulta cuando menos acertado el hecho de que la educación superior española en relación a Europa esté en proceso, junto con los demás países, de lograr algunos avances en cuanto a los objetivos trazados por la estrategia de Lisboa y por los acuerdos de Bolonia. No puedo dejar de lado el hecho de que los objetivos trazados por Lisboa ponen de manifiesto que la parte proporcional (a la UE) que representa la educación española, como coadyuvante del desarrollo europeo es uno de los ejes centrales o “importantes” dentro del proceso en general. Por ejemplo, ya consideramos que uno de los elementos centrales del desarrollo europeo, implícito tanto dentro del Tratado de Maastricht, como de la Declaración de Bolonia e incluso dentro de la Declaración de Lisboa, es precisamente el desarrollo a partir de la educación superior. Ello resulta significativo en un ambiente donde los vaivenes de la población activa española demuestran que si bien a partir de 2007 se incrementó la tasa de población activa en relación a la población total española, la proporción que ello “significa” para Europa en conjunto deja a España por debajo de una media, superada en ocasiones por países como Finlandia, Suecia y Dinamarca.

El índice de tasa de ocupación respecto a la población activa se incrementó en dos puntos a partir de 2005 y hasta 2008, lo que por supuesto no quiere decir que dicho cambio se debiera fundamentalmente a las iniciativas propuestas por Lisboa, sino que forman parte del proceso interno de la economía española. Sin embargo, resulta interesante que los indicadores proporcionen una visión clave de la situación española respecto del resto de Europa, y al mismo tiempo permitan realizar una comparación en cuanto a las contradicciones que surjan como parte de la observación de las estadísticas reportadas por organismos oficiales del gobierno español.

Por ello, es importante destacar que la situación que guarda España respecto a Europa, se haya mantenido por debajo de la media de crecimiento en relación a sus vecinos comunitarios. Debido en gran medida a que dicha situación pone en relieve que ni todos los países son iguales, ni todos los sistemas de enseñanza superior parten de un mismo estado. Es decir, para que el sistema de reformas emprendidas en el marco de la estrategia de Lisboa forme parte de una dinámica europea tal y como se pretende, es necesaria la conjunción de diversos factores que determinen un camino en común que permita el logro de objetivos europeos en materia de seguridad social, de empleo y de educación superior. Dicho de otra forma, los resultados plasmados, por poner un ejemplo, dentro del WEF 2008 (World Economic Forum) en su apartado acerca de la citada estrategia, mismos que demuestran que los resultados en función de los objetivos de Lisboa, distan unos de otros en materia de competitividad.

En el mismo reporte se puede apreciar que en una escala del 1 al 27, España se encuentra en el ranking 17, por debajo de la media. Ello tiene connotaciones importantes. En primer lugar denota que los objetivos trazados por Lisboa en 2000 han sido parcialmente cumplidos y que el desarrollo de los mismos tiene una desigual graduación en función de las evidentes diferencias entre un país y otro.

Tomando en cuenta cada una de las variables que se consideran para el cálculo del ranking en materia de los objetivos trazados. España se incorpora al EEES con una situación económica no tan buena, en comparación con otros países de la UE, con una distribución de su población estudiantil centrada en las áreas de las Ciencias Sociales, concentrada fundamentalmente en áreas urbanas de las principales ciudades como Madrid, Barcelona o Valencia. La importancia de ello radica en que podríamos hablar de una “España educativa” y de una “España económica” en relación a los aspectos que hemos señalado, misma que se incorpora a un proceso por demás complejo y con objetivos altamente competitivos.

Por un lado, la “España educativa” se incorpora al EEES desde una plataforma estudiantil centrada en las Ciencias Sociales, que sin embargo tiene un alto acceso a las nuevas tecnologías como el Internet, como veremos en algún apartado más adelante. Por el otro lado, la “España económica” entra a la estrategia de Lisboa desde una posición no tan buena dentro de la UE (de acuerdo al ranking del World Economic Forum), actualmente a mitad de una crisis

financiera internacional que parece poner énfasis a un proceso de disminución en el gasto público en educación como porcentaje del PIB.

En referencia a ello, puedo decir que si bien dicha tendencia a la baja en el gasto público y total de la educación en España ha sido más o menos constante, las cantidades netas de gasto se han incrementado, lo que nos permite explicar más una situación desfavorable económicamente que una tendencia hacia gastar menos en educación. Siguiendo las estadísticas correspondientes al gasto en educación, podemos ver que el gasto de las familias españolas en 1996 era en promedio de 6 mil millones de euros, y que diez años después esa cifra se había incrementado en un 50%, es decir, que estaban gastando 9 mil millones de euros en el 2006, aún cuando el porcentaje de tales cantidades nos mostrara una disminución del gasto en educación tomando como referencia al PIB de España. Podríamos aventurarnos a decir que si sumamos el gasto privado (de las familias) al gasto público, tendríamos una estructura diferente en lo concerniente al financiamiento educativo superior, lo que sin duda plantearía que la carga monetaria residiría más en la inversión particular que se hiciera en el rubro.

Si consideramos que el gasto público en educación, por poner otro ejemplo, podemos referir que de 1996 a 2006, la cantidad neta se duplicó prácticamente, lo que deja en claro que aún cuando se gastó más en educación, las variables económicas, entre ellas la inflación, constituyeron un factor clave en el desarrollo de la educación. La lectura lógica de lo anterior parece estar destinada a señalar que a pesar del avance aparente del gasto en educación, la variable económica juega un papel predominante dentro del desarrollo no sólo de la educación sino de cualquier proyecto social. No parece extraño a la luz de lo anterior, que naciones más desarrolladas económicamente, puedan haber estructurado centros de enseñanza donde resulte menos sensible el impacto de las variables macroeconómicas en el gasto destinado a la investigación y al desarrollo de nuevas tecnologías dentro de dichos centros educativos.

2.3. De camino a las reformas educativas.

El objetivo de la integración de España al EEES sin duda fue el de lograr que la preparación de los estudiantes del ciclo terminal pudieran contar con una formación de calidad y que además estuviera de acuerdo con las directrices del proceso de Bolonia en cuanto a competitividad y generación de desarrollo y bienestar social. Al menos en relación a dicho objetivo, España es uno de los países que acepta el proceso de reformas en materia educativa, en gran medida debido a que ello significa contar con una mejor planta profesional de personal que encare las nuevas exigencias de un mundo global³⁴ Laboralmente, España se integra a Europa a partir del EEES debido a que forma parte del modelo de bienestar social europeo (contenido desde el Tratado de Maastricht, y en las reuniones interministeriales acerca del Espacio Europeo de Educación Superior).

En ese sentido, el sistema de bienestar social parte de una carta magna, por así decirlo, fundada en los intereses de la mayoría. En el caso europeo, como hemos señalado, ha sido así no solo para el tema del empleo, sino para muchas de las características socio-políticas que guardan la mayoría de los Estados europeos. Ya en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea se comienza a tratar el tema del empleo como parte del sentido comunitario, por ello resulta no menos importante que derivado de esa primera aproximación al modelo de bienestar europeo³⁵ partan tanto la declaración de Bolonia como la declaración de Lisboa y aún las reuniones interministeriales llevadas a cabo cada año a partir del 2000.

No puedo dejar de lado el hecho de que uno de los puntos centrales de la estrategia de Lisboa como parte del sistema de bienestar europeo partió de generar más empleos al mismo tiempo que, obviamente, se esperaba una disminución de la tasa de desempleo. Habrá que señalar de momento algunas cifras respecto a la situación actual de España que rodean al tema laboral. Por ejemplo, la tasa de

³⁴ Al menos así lo detalla el Informe Tendencias IV de la European University Association (EUA), ya que señala que la aceptación a las reformas educativas ha sido uno de los ejes sobre los cuales ha descansado el proyecto europeo en materia de empleabilidad, educación superior y estrategia de desarrollo. Por supuesto, dicho informe destaca la aceptación de los tres ciclos como parte del proceso de homologación de títulos y de cooperación académica europea.

³⁵ Que resulta más complejo, y que por razones de precisión y espacio no serán tratadas en esta investigación, sino solo mencionadas como parte importante.

crecimiento de la población española, de 1976 a 1999 se incrementó en un 9%, lo que significó más o menos 3.3 millones de españoles que lógicamente tuvieron que, décadas después, buscar trabajo e incorporarse al mercado laboral.

Si comparamos dicha cifra con el porcentaje de españoles en edad de trabajar, los resultados que reportan diversas fuentes como el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Actualmente Ministerio del Trabajo e Inmigración) de España, tenemos que el porcentaje se incrementó en un 21.6%. Ambas cifras, nos arrojan una reflexión parcial sin duda pero que ponen de manifiesto que la tasa de natalidad ha bajado en comparación con la tasa de personas en capacidad de buscar trabajo. Podemos destacar que de dichas personas, la población activa crece de 1976 a 1999 en un 23.5%, lo que sin duda nos va proporcionando una aproximación más exacta respecto al mercado laboral.

Sin embargo, de dicha población, la que efectivamente se encontró laborando, disminuyó en lo que respecta al periodo de 1976 a 1985 en un porcentaje del 14.8%, comenzando una serie de vaivenes laborales que parecen recuperarse en momentos pero que nos señalan un momento de coyuntura laboral definitivamente a mediados del periodo señalado, es decir, a mediados de los años setentas. Para 1999, la separación entre la tasa de actividad y la tasa de ocupación fue de 10%, es decir, que entre la población que está en edad de trabajar, existe una diferencia sustancial del diez por ciento, lo que nos puede permitir aventurar algunas reflexiones, primero, que la oferta de trabajo para dichas personas no es lo suficientemente atractiva, y segundo, que las características de dicha oferta de trabajo no coincide con la preparación de las personas en edad de trabajar.

Se puede concluir de lo anterior que los vaivenes de la tasa de ocupación en España responden a ciclos económicos, es decir, a momentos en los que la economía genera mayores niveles dentro de la oferta laboral. Si partimos de esa reflexión podremos entonces decir que la oferta en materia de puestos laborales tendría que situarse en un esquema económico y no en uno formativo (me refiero a la formación profesional como generadora de expectativas laborales). Al respecto la estrategia de Lisboa adquiere sentido puesto que constituye de hecho una apuesta a lograr mejores niveles de competitividad y crecimiento económico, y para evaluar dicho supuesto, habremos de mostrar tendencias referentes al tema económico. La situación actual de España respecto al tema del empleo resulta cuando menos desalentadora en términos de lograr metas propuestas y superar,

más específicamente, el impacto de la crisis del 2008 dentro de los mercados laborales de Europa y de España.

Ello resulta interesante si consideramos que los efectos de la crisis del 2008 plantearon nuevas interrogantes para el sistema de bienestar español y consecuentemente también para la implementación del sistema de homologación educativa. Ya el 8 de octubre del 2008, el gobierno español anunciaba dos medidas –podríamos llamarlas estándar– como mecanismo para paliar los efectos de una crisis de liquidez: por un lado la creación de un fondo de hasta 50,000 millones de euros y la protección (a través de un fondo de garantía) para depósitos de hasta 100,000 euros. Es decir, se estaba dando un “aseguramiento” para que las inversiones en España no sufrieran el pánico causado por la incertidumbre acerca de la liquidez del Estado español de cara a los meses futuros. Por el lado de los depósitos, la medida anunciada en ese primer momento de la crisis, estaba destinada a incentivar el ahorro interno y atraer, vía la seguridad financiera, a los capitales que buscaran en España un nicho de inversión.

En Europa no fue diferente, la crisis ha ocasionado que el PIB caiga 3% de 2008 a la fecha. Los mejores pronósticos para Europa parecen desalentadores: de acuerdo a Robert Zoellick, Presidente del Banco Mundial en entrevista con el diario El País, la cifra de desempleados para el 2010 podría alcanzar hasta los 26.5 millones³⁶. De acuerdo a cifras del Ministerio de Trabajo e Inmigración de España, el número de desempleados durante los últimos meses del 2008 pasó de aproximadamente 2,800.000 en el mes de octubre, a 3,130.000 para diciembre del mismo año.

La última cifra obtenida en lo que va del 2009 es de 3,564.000 desempleados. Es decir, el impacto de la crisis se refleja claramente dentro de las cifras reportadas por el gobierno español, lo que agrava la situación de la economía en generar al tener un potencial en capital humano dentro del paro. De acuerdo a Eurostat, oficina europea encargada de llevar las cuentas en materia económica, el porcentaje de desempleados en 2006 fue de 8.5%, mientras que tres años después, es decir, de la crisis, en 2009 alcanzó el 17%³⁷. Podríamos señalar algunos otros

³⁶ <http://www.ieco.clarin.com/notas/2009/06/01/01930712.html>

³⁷ <http://www.ensilicio.com/2009/05/comparando-con-cifras-el-impacto-de-la-crisis-en-espana-y-en-europa.html>

indicadores que nos pudieran mostrar el declive de la economía Española y en general de Europa respecto de la crisis, sin embargo, bastará recordar que:

- ✓ La producción industrial de España en 2006 tuvo una tasa de crecimiento del 1.2%, mientras que en el 2009, retrocedió hasta el 2.4%.
- ✓ La balanza de pagos, es decir, el equilibrio entre exportaciones e importaciones, pasó del 2% en 2006, al -3.8% en 2009.
- ✓ El producto interno bruto de España en el 2006, con una variación anual del 3.9%, pasó a una variación del -2.9% en 2009.

El punto sobre el que se trabaja para contrarrestar los efectos de la crisis, parecieran ser las medidas de corrección propuestas y ya familiares: el endeudamiento público como medida para impulsar planes de emergencia económica, que reactiven, a costa de endeudarse cada vez más, al erario del Estado no sólo español sino de las naciones menos desarrolladas de Europa. Los planes de rescate financiero en España, aplicados semanas después de que la burbuja hipotecaria de Estados Unidos diera por entendido que la naturaleza de la crisis sería en principio crediticia, hicieron que se contrajera la inversión no sólo en aquellos sectores financiados a través de préstamos bancarios corporativos, sino que se tradujera en situaciones pronosticadas como limitantes del desarrollo económico de España. Para el caso de España, es destacable el hecho de que uno de los puntos que se ve afectado es la generación de empleo a través del uso de nuevas tecnologías y nuevos proyectos de formación profesional para los españoles que se encuentran aún en las universidades.

Ante el panorama de desempleo, resulta desalentador que los mercados laborales estén experimentando una contracción lo que provoca que la demanda de empleo se extienda y afecte la vida de centenares de españoles que buscan una oportunidad de trabajo en una sociedad que resulta cada vez más exigente y que está implícita dentro de una sociedad del conocimiento.

Capítulo 3. *Efectos del EEES en el sistema educativo superior español.*

Abordar los efectos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el sistema educativo español conlleva analizar los aspectos más importantes del contenido de los otros dos capítulos. Por ello considero necesario hablar primero del proceso de reformas en materia educativa iniciado en España como parte de su integración al EEES y como parte también de la llamada estrategia de Lisboa.

Comenzaré analizando el esquema de reformas emprendidas dentro del sistema de enseñanza como parte de una tendencia hacia la homologación de sistemas educativos, y no tanto como parte de una tendencia natural de reformas, aunque considero que dichas reformas tarde o temprano tenían que ser planteadas dentro del esquema educativo superior español, es decir, ante una tendencia global hacia el empleo de herramientas como la educación superior para acceder al conocimiento, base de las sociedades del conocimiento y sustento de un desarrollo económico que parte de la innovación científico tecnológica, España bien pudo haber emprendido las reformas en materia educativa sin haber tenido necesariamente el antecedente del Espacio Europeo de Educación Superior o de la estrategia de Lisboa.

Aún cuando en España no se había contemplado un mecanismo de reforma a la legislación educativa tal y como lo plantearon tanto el EEES como la agenda de Lisboa, la evolución natural del sistema educativo español habría planteado una reforma que incluyera entre sus partes fundamentales, poner al día y en la vanguardia tecnológica a la educación superior, reconociendo el hecho de que ésta tenía relación directa con la generación de nuevos avances científicos. El proceso de reforma educativa española había comenzado en 1990 (Ley Orgánica General de Servicios Educativos LOGSE), y en el 2006 se dio el cambio más significativo en materia educativa superior, con la Ley Orgánica de Educación (LOE) que entre otros aspectos consideraba implementar un examen único de acceso a la educación superior.

Ello tuvo implicaciones bastante importantes si consideramos que la “idea de una uniformidad” en los ciclos educativos y en el acceso a dichos ciclos no era tan uniforme antes de la entrada en vigor de las leyes que, como la LOE de 2006,

pretendieron fijar un punto de homogeneidad en el acceso a la educación superior no sólo para un solo país, sino para toda Europa, puesto que la LOE de España se estaba de hecho inscribiendo en una tendencia hacia la uniformidad con los demás países de la comunidad.

Sin embargo, el proceso de revisión de la situación educativa superior para España comenzó más o menos un año antes de la entrada en vigor de la LOE, en el 2005, cuando se hizo evidente que las reformas emprendidas o propuestas por la estrategia de Lisboa y por el EEES tenían que materializarse en un mecanismo de reforma que estuviera acorde a las exigencias de un mundo global, integrado y definido por el conocimiento.

Si consideramos, por tanto, que la Estrategia de Lisboa planteó un proceso de reforma, en el sentido de acoplar a los países de Europa en un objetivo en común, definido por lograr que la sociedad del conocimiento fuera de por sí un sistema competitivo, para España dicho objetivo tuvo significado a través del llamado Programa Nacional de Reformas de 2005 (PNR), mismo que hizo en su momento una revisión del capítulo económico, social y educativo en el que se encontraba España.

La revisión que llevó a cabo el Programa Nacional de Reforma (PNR) incluyó un acercamiento a las condiciones en las que se encontraba el sistema educativo español en relación a las nuevas condiciones mundiales en materia de ciencia y tecnología, es decir, retomó como variable la situación global para definir el lugar y momento en que se encontraba, así como las perspectivas que tenía de seguir por el mismo eje, o de cambiar hacia una integración con el resto de Europa.

La tendencia que marcó la pauta dentro de las revisiones que llevo a cabo el PNR tuvieron sus primeros efectos cuando se destacó la importancia de contar con un sistema español que estuviera integrado plenamente a una realidad europea que exigía contar con los elementos suficientes para la completa integración social y cultural que se había buscado desde los inicios de la UE como proyecto regional.

De este modo, la educación superior entró dentro del proceso de reformas emprendidas desde una Europa integrada educativamente que compartiría objetivos y escenarios. En ese sentido, el PNR favoreció la integración educativa debido a que una de sus conclusiones fue la de consolidar al sistema español de enseñanza a través de la puesta en marcha de la integración con el resto de Europa.

La consecuencia directa del PNR fue la reforma de varias de las legislaciones en materia educativa que tuvieron un gran impacto en el sistema de enseñanza español, debido a que con la implementación de esta “revisión” al sistema de enseñanza, se pretendía reformular el acceso del sistema de enseñanza español al EEES, y con ello incidir dentro de la estrategia de competitividad propuesta por Lisboa. Así pues, las reformas educativas emprendidas a partir de la convergencia de intereses económicos y sociales de toda Europa, manifestados en la estrategia de Lisboa, comenzaron a surtir efecto a partir de 2005. Sin embargo, la llegada de dicho programa, casi media década después de las metas propuestas en Portugal, hicieron que el proceso ya en sí mismo lento, planteara nuevas interrogantes y dificultades, lo que incrementaría el grado de complejidad del proceso de homologación educativa superior, y laboral, en Europa.

Este capítulo se enfoca en analizar tanto el proceso de reforma educativa en función de las legislaciones existentes dentro de España, como de aventurar expectativas en relación a los resultados obtenidos hasta el momento en cuanto a las metas propuestas por Lisboa y por el EEES. De la misma forma, se analiza la influencia de las nuevas tecnologías dentro del proceso de integración educativa en función de que dicho factor es uno de los más importantes si consideramos el avance científico-tecnológico dentro de un mundo global, implícito en una tendencia hacia hacer del conocimiento un mecanismo para acceder al desarrollo.

3.1. La reforma a la legislación española educativa.

Como ya se dijo anteriormente, el proceso de reforma legislativa española en relación al EEES, comienza con un parte aguas bien claro: el Programa Nacional de Reforma en 2005. Dicho programa llevó a cabo reformas a través de una reestructuración de los créditos educativos y la transferencia, e intercambio de éstos, entre las diferentes universidades de Europa.

Para España, la reforma educativa superior que comenzó con el PNR, significó la puesta en marcha de una serie de medidas que estuvieron encaminadas a “adaptar” al sistema de enseñanza español, con todo y diferencias, al modelo europeo detallado en Bolonia y en Lisboa (1999 y 2000). A la idea de una Europa

unificada educativamente en el ámbito superior, la conceptualización de la educación en España como parte del proyecto europeo comienza como el corolario de un proceso de reformas más amplio, donde la idea de *poner a la vanguardia* a la educación superior constituye un proceso que se sitúa a finales de la dictadura de Franco en 1975.

El debilitamiento del periodo franquista inauguró una nueva etapa de reformas educativas, marcado por la Ley General de Educación de 1970. Por ello no es extraño que la aparición de dicha Ley significara también un replanteamiento de la educación, puesto que como señala Díaz Girón en *Historia de España actual*, la obligatoriedad de la educación fue uno de los puntos que buscó situar a España en un proyecto europeo que culminaría con la entrada de los españoles a la comunidad europea y posteriormente a la Unión Europea en 1985³⁸

El fin de la dictadura de Franco en 1975 conllevó un cambio estructural, coincidente con los nuevos tiempos políticos que se gestaron a partir del final del régimen. En ese sentido, habría que señalar que la referida Ley General de Educación de 1970 correspondió tanto a una renovación del proyecto educativo, como a la apertura del régimen. Un dato interesante en dicho proceso es que durante 1970 se gastó más en educación que en defensa, es decir, 1970 fue uno de los puntos históricos más importantes para pensar en una educación española acorde con el proyecto europeo y con los intereses de España en ese momento aún bajo la dictadura de Franco³⁹.

Posterior a aquella transformación de la educación como punto central de un nuevo proyecto español, el ingreso de España a la Unión Europea en 1985 marcó un punto de inflexión para la historia educativa de ese país puesto que el tema de mayor envergadura durante los primeros años posteriores a dicha integración fueron las ramificaciones que produjo el financiamiento como parte de un proyecto europeo. La gestación de España como parte de dicho proyecto, estuvo igualmente acompañada del proceso -más grande- de unificación europea, es decir, había que hacer de España uno de los integrantes de una Europa

³⁸ DÍAZ Girón, José R., Et. Al., **Historia de España actual 1939-1996. Autoritarismo y democracia**, España, Ediciones jurídicas y sociales S. A., 1998, pp. 121-122.

³⁹ POWELL, Charles, **España en democracia, 1975-2000. Las claves de la profunda transformación de España**, España, Plaza y Janés, 2001, p. 47.

unificada, y con ello había, también, que replantear la situación de la educación fundamentalmente en el tema del financiamiento. El mismo dinero que iba a servir para solventar a España como miembro de la Unión Europea, iba también a la educación, y es en este punto en donde la situación del antes y el después de la integración de España a la UE, cobra mucho significado.

Sin embargo, el proyecto de reformas sociales que comenzó después de Franco, fue parte de una serie de cambios que pretendieron hacer de España una nación moderna y democrática, a pesar de que las diferencias sociales, de acuerdo a Charles Powell en *España en democracia*, continuaron siendo un ingrediente del nuevo sistema político español⁴⁰. En ese contexto la integración resultó para España en una serie de proyectos que tuvieron como eje la puesta al día de temas como el económico, energético social y, lógicamente, educativo. La dictadura de Franco, en ese momento histórico determinado, tuvo un significado específico para España en cuanto a definir una posible anexión a un proceso europeo de unificación, no sólo monetaria, sino incluso cultural, al punto que dicha anexión no se concretó sino hasta 1985 (a pesar de que los acercamientos de España con la Unión Europea habían tenido un proceso incluso antes de 1975).

Aquellos primeros acercamientos de España al espacio europeo, estuvieron revestidos de un doble significado, el de integrarse plenamente a un mega proyecto que en ese momento parecía rebasar las expectativas de la península ibérica, y el de hacerse con un programa de reestructuración a partir del hecho a la vez histórico y coyuntural de la muerte de Franco. Los retos que enmarcaron la creación del Espacio Europeo de Educación Superior parecieron definirse en términos de una profunda renovación de diversos temas, comenzando con el económico, que desembocarían en la formulación de una España fortalecida en parte, gracias a la integración con la Unión Europea. Resulta cuando menos interesante el hecho de que la educación como parte del proyecto europeo haya sido uno de los temas de mayor conflicto dentro del proceso, debido en gran medida a que resulta un tema que claramente incide en el aspecto social europeo⁴¹ puesto que se estaba gestando la consolidación de un espacio virtual hasta cierto

⁴⁰ Ibid. P. 175.

⁴¹ BECK, Ulrich, Grande, Edgar, **La Europa cosmopolita. Sociedad y política en la segunda modernidad**, España, Paidós, 2005, p. 156.

punto uniforme en relación a Europa: no sólo en cuanto a convenios internacionales, sino en cuanto a identidades sociales. De ahí que la importancia de la educación, y concretamente del nivel superior, esté aparejada a la idea de una unificación de identidades, algunas de ellas tan diversas como plurales.

La revisión a la situación española a través del PNR, por ello, arrojó varios puntos de vital importancia, si se quiere definir en términos económicos e igualmente educativos y del conocimiento, sobre aquellos elementos que favorecen o resultan desfavorables para el desarrollo de España a la par de Europa. Algunas leyes reformadas en materia educativa y que resulta vital cuando menos describir son:

La Ley Orgánica de Universidades (LOU), de diciembre de 2001. Con esta Ley se favoreció la adaptación de las legislaciones internas de las Universidades privadas a la reglamentación oficial, poniendo énfasis en que la homologación de leyes, uno de los objetos centrales de la ley, permitiera el acceso de la estrategia de Lisboa en materia educativa superior, puesto que con ello se estaba de hecho haciendo que tanto el sector público como privado formaran parte del sistema educativo superior español y con ello del sistema estratégico de Lisboa⁴². La parte de la educación que corresponde a universidades privadas, resulta significativa debido a que no toda la educación es pública si se quiere entender que procesos tales como: la investigación científica o la generación de profesionales ocurre tanto dentro de universidades privadas como públicas, y que los objetivos trazados por Lisboa y por el EEES corresponden o están dirigidos hacia esos dos sectores y no de forma exclusiva hacia uno solo. Sin embargo no podemos dejar de lado el hecho de que

⁴² Es destacable el hecho de que el apartado 2 del artículo 72 de la citada Ley, previera la incorporación de la mayoría de las universidades privadas en un lapso de hasta 5 años contados a partir de la publicación de dicha Ley, por lo que el proceso en sí mismo lento, se perfiló como un programa a mediano plazo que contempló la aplicación de uno de los pilares del EEES referente a la homologación de los diversos sistemas educativos superiores aún a nivel interno como lo es el caso de España. Igualmente destacable es el hecho de que la citada Ley provocara la reacción entre la comunidad académica de diversas universidades de España, materializada en manifestaciones como la del 29 de octubre de 2002, cuando incluso se levantó una huelga con paro de labores promovida por los sindicatos como El Sindicato de Estudiantes y la Federación de Asociaciones de Estudiantes (<http://www.elmundo.es/especiales/2001/10/sociedad/educacion/calendario.html>) La situación alcanzó manifestaciones aún más grandes el 1 de diciembre del 2002 así como el 14 y 28 de noviembre de ese año.

del total de las universidades españolas sólo el 9.8% se de corte privado de acuerdo a datos del Ministerio de Educación y Ciencia de España⁴³.

La Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), de junio de 2002. La LOCFP de 2002 planteó sin duda otro capítulo para la implementación de reformas educativas en España, debido a que contempló temas como la acreditación, el reconocimiento, y el potencial de formación continua de los estudiantes de nivel superior. La citada Ley, promovió la reforma en el ámbito de la vinculación entre el aprendizaje y el trabajo, o en las propias palabras de la Ley en “competencia profesional”, es decir, en lograr que el sector educativo superior estuviera vinculado al trabajo de sus egresados aún antes de concluir sus estudios. Se destacan en esta Ley los conceptos de “formación profesional inicial” y “formación profesional continua”, lo que se podría describir como el primer acercamiento de los estudiantes al entorno laboral y su posterior desempeño dentro de los centros de trabajo. Resulta cuando menos importante destacar que con esta Ley se pudiera percibir el proyecto europeo en términos locales, puesto que la estrategia de Lisboa y el EEES contemplaban el aumento de la competitividad a través de la formación de profesionales mejor adaptados a un entorno global y continuamente especializado en cuanto a competencias laborales.

La formación profesional inicial facultaba con esta Ley a los estudiantes para acceder a su primer empleo y con ello insertarse dentro del mercado laboral de la Unión Europea, coincidiendo con el apartado referente a la formación profesional del Tratado de la Unión Europea en su artículo 127, donde se especifica que compete a la UE el desarrollo de una política comunitaria en materia de formación profesional.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de diciembre de 2002. Vigente hasta el 24 de mayo del 2006, dicha Ley establecía que se reformaba el sistema de enseñanza superior en España para lograr incrementar los niveles de calidad de la educación. Algunos de los puntos centrales de dicha Ley planteaban, entre otras cosas, la necesidad de proporcionar una educación de calidad a todos los

⁴³ Las cifras proporcionan un dato vital en cuanto a la distribución de la educación superior tanto para universidades privadas como públicas, y ello resulta cuando menos importante si queremos señalar el impacto de algunas de las reformas a la Ley descritas más arriba, donde evidentemente para el caso de universidades privadas, se contempla que éstas, a pesar de constituir únicamente el 8% del total, forman parte o son parte importante del proceso de Lisboa.

ciudadanos de la UE, la cooperación de todos los actores dentro de la educación (padres de familia, maestros, centros educativos) para lograr el mejoramiento de la calidad y el punto destacable, finalmente, de coincidir con los objetivos plasmados en la estrategia de Lisboa en el sentido de hacer competitiva al capital humano de Europa. Si bien la LOCE de diciembre de 2002 planteaba ya el esquema general de inversión educativa en cuanto a capital humano se refiere, existieron puntos que no correspondieron a los objetivos trazados por la estrategia de Lisboa, y que pusieron el foco de atención en aspectos tales como el papel del Estado nacional o local en el logro de los objetivos europeos.

Ley Orgánica de Educación (LOE), 3 de mayo del 2006. La LOE del 2006, planteó la homologación de los niveles de enseñanza, el acceso a la formación profesional, la introducción de la evaluación del sistema educativo y la alta inspección por parte del Estado a la educación⁴⁴. La homologación de los diferentes sistemas de enseñanza europeos en un solo cuerpo de tres ciclos, planteó la necesidad de incluir leyes que como la LOE, tuvieran como eje la homogeneización de los sistemas de educación superior en Europa incluyendo como se ha señalado ya en algunos otros apartados de la tesis, la evaluación del sistema de enseñanza. Ese aspecto, es decir, el sistema de enseñanza y su evaluación, abrieron la puerta a considerar que uno de los factores que determinaban el éxito de una reforma en materia educativa estaba definido por los sistemas de evaluación presentados hasta el momento como parte de la calidad de la educación.

La otra parte o componente de la LOE correspondía a la necesidad de realizar una inspección por parte del Estado en la educación, no sólo como rector de las políticas en materia educativa sino como parte activa del funcionamiento de la educación superior, puesto que con esta Ley se pretendía la injerencia del Estado dentro de los procesos de evaluación y alta inspección.

Quizá una de las manifestaciones públicas en contra del proceso de Bolonia fue el proceso de rechazo en particular de parte de la población española en contra del citado Espacio Europeo de Educación Superior. Podemos entender el sentido

⁴⁴ La LOE resulta interesante puesto que refleja el contenido de varios de los puntos centrales de la Estrategia de Lisboa y del EEES, por ejemplo, en el artículo 2.1.i, se recogen los nexos entre la formación de los alumnos y su conexión con el mercado laboral, en el artículo 1.f, se destaca la orientación profesional de los estudiantes, en el artículo 1.1. el acceso al empleo. Es decir, la LOE destaca el hecho de que la enseñanza en España no está al margen de las exigencias de competitividad en Europa y por ello se anexa al proyecto de Lisboa y del EEES.

del rechazo a un proceso de homologación educativa superior en función de que se considere a éste como parte de una estrategia impuesta desde la oficialidad, es decir, desde un consenso llevado a cabo a partir de las reuniones interministeriales.

No quisiera referirme a esta situación en función de la representatividad de las instituciones educativas superiores al interior del proceso de toma de decisiones de la estrategia de Bolonia, debido a que en éste proceso convergen, por poner un ejemplo, la Asociación Europea de Universidades (AEU), la Unión de Estudiantes Europeos (UEE), Bussiness Europe (representando la parte de convergencia entre el sector empresarial y el sector público), y la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (AEACES).

Es decir, si las manifestaciones en contra del EEES acontecidas en España tuvieron como factor desencadenante la falta de representatividad, pudiera ser cuestionable desde el punto de vista de que al menos oficialmente, la mayor parte de los sectores sociales se encuentran representados en el proceso de Bolonia.

Poniendo un ejemplo de las manifestaciones en contra del proceso de Bolonia, podemos señalar la llamada Gran Manifestación de Madrid del 13 de noviembre del 2008. Dicha manifestación reunió alrededor de diez mil manifestantes esencialmente estudiantes madrileños, bajo el lema de “En defensa de la educación pública”. En este caso es importante destacar el hecho de que los manifestantes buscaban poner en relieve las desventajas del proceso de homologación más que de diplomas universitarios, de criterios para la asignación de recursos a la educación superior.

Algunas de las pancartas de dicha manifestación llevaban impreso “No más recortes educativos”, o “No más descenso de becas universitarias”, es decir, el proceso social en contra del EEES se centraba en esa manifestación como en muchas otras, en rechazar la homologación de criterios que se deriva de una estrategia en común.

La estrategia seguida por la idea de una educación superior homologada a nivel europeo parecía estar determinada por un mayor apoyo a aquellas áreas coincidentes con el proyecto de competitividad global, es decir, el proceso de Bolonia se estaba dirigiendo hacia lograr una mayor competitividad europea a partir del conocimiento, y dicha competitividad no podía estar definida por aquellas áreas alejadas de la ciencia y la tecnología.

El rechazo de los estudiantes a la estrategia de Bolonia como parte de la idea de una Europa integrada educativamente, puso en evidencia que las viejas estructuras educativas estaban siendo confrontadas con nuevas estructuras que se definían por la competitividad, la importancia de los avances científicos y por el uso de las nuevas tecnologías.

En ese sentido cobra importancia la idea acerca de la relación educación superior y el mercado laboral desarrollada por Giddens en *Europa en la era global*, cuando plantea que las viejas estructuras educativas preparaban estudiantes para el mercado industrial, y por el contrario, las nuevas estructuras exigen estudiantes preparados para el mercado tecnológico, lo que sin duda hace que se confronten dos puntos de vista opuestos estructuralmente.

3.2. Nuevas tecnologías y educación superior.

Podemos comenzar señalando algunos de los aspectos que proporcionan una visión acerca de la influencia de las nuevas tecnologías en la educación, y posteriormente apuntaremos dicha influencia en el rubro del nivel educativo superior. La relación existente entre nuevas tecnologías y educación se puede caracterizar tanto por el impacto que tiene sobre el aprendizaje en el alumno, como por las posibilidades que abre para el profesor. Con el avance de la tecnología, actualmente podríamos destacar otro rubro importante dentro de dicha relación, definido como el alcance de la educación, es decir, de las posibilidades que se abren acerca de la enseñanza a distancia o educación no presencial. Ya en la Conferencia Mundial de Educación Superior (1999), la UNESCO señalaba que el empleo de nuevas tecnologías en la educación respondía a un avance natural de la ciencia y de los nuevos medios de comunicación, es decir, que el proceso de globalización tecnológica alcanzaba al aspecto educativo.

Considerando ello, el impacto de tecnologías como la Internet o el uso de videoconferencias en aulas de educación a distancia, resulta evidente cuando menos porque pone al alcance de los alumnos la posibilidad de ampliar sus conocimientos en un tema o en varios temas, además de que reduce significativamente el espectro de comunicación entre las diversas sedes del conocimiento y de la academia universitaria. Respecto a las cifras en el uso de

Internet, podemos apreciar que si bien España se encuentra entre los países por debajo de una media en cuanto al número de líneas de banda ancha (De acuerdo al Informe 2008 de la empresa española Telefónica), algunos de los países que se encuentran dentro de la Unión Europea pertenecen, en dicho estudio, dentro de aquellos que más líneas con internet tienen por cada 100 habitantes.

Quizá sea factible decir por tanto que el ingreso de España a la sociedad del conocimiento va de la mano de los demás países de la UE que se encuentran entre los más avanzados en relación al acceso a la información, en este caso, de nuevas tecnologías de la información.

A pesar de ello, podríamos ver la misma situación en el sentido inverso, es decir, que España constituyera un factor de freno para los demás países de la UE en materia de acceso a la tecnología de la información, lo que implicaría un grado mayor de esfuerzo en materia de costos para solventar la brecha tecnológica con los demás Estados europeos, ello en plena crisis financiera internacional. Sin embargo, otros aspectos resultan interesantes si se considera por ejemplo que a pesar de que España no tiene el mismo nivel que Alemania, por ejemplo en cuanto a conexiones de banda ancha, si se encuentra entre la media en función de acceso a internet en general. En la gráfica que muestra la distribución de hogares europeos⁴⁵ con acceso a internet sin considerar la potencia de dichas conexiones, es decir, sin diferenciar entre acceso vía modem y acceso LAN. El mapa muestra la distribución en porcentajes, del acceso a internet en relación a los hogares europeos, donde se puede apreciar que España tiene el 45% de acceso a internet mientras que Suecia el 79%.

Ello nos permite destacar el hecho de que la puesta en marcha de un proyecto que implique el uso de herramientas como el e-learning, o incluso fuera del ámbito educativo como el e-business, podrían ser proyectos viables para Europa y desarrollar tendencias interesantes en materia de tecnología y ciencia, si nos permitimos agregar el componente de la cooperación académica o del reconocimiento y movilidad de estudiantes e investigadores. Por supuesto, la aplicación de las ventajas que supone contar con una base tecnológica desde la cual despegar hacia las metas de competitividad expresadas tanto por Bolonia como por Lisboa, radicarían en explotar los tres ámbitos del uso de las nuevas tecnologías que como describe la Conferencia Mundial de Educación Superior, constituyen el eje de una virtual educación vanguardista.

⁴⁵ Ver Gráfica referente a usuarios de internet de banda ancha en Anexos.

Es decir, tanto dentro de la operatividad que reviste administrativamente (bases de datos, acceso a aulas virtuales, gestión de créditos) como de la aplicación propiamente de la tecnología en el proceso de enseñanza de los alumnos europeos (e-learning, uso de herramientas de enseñanza, por mencionar solo dos), el concepto de tecnología va aparejado al de competitividad en la medida en que el uso de tales herramientas destaque sobre el periodo de aplicación de las mismas en los procesos de aprendizaje y gestión de la educación superior. Dicho en otras palabras, “las nuevas tecnologías están ahí”, falta el sustento real tanto legal como técnico para su implementación tanto en España como en el resto de los países de la UE, para que las metas de competitividad puedan o no llegar a los objetivos trazados en la estrategia de Lisboa y en el EEES.

Podríamos decir por tanto que la educación superior, a la luz del avance tecnológico está de camino a convertirse en una suma de conocimientos globales, siempre y cuando el acceso a tales redes de conocimiento tenga un sustento de coordinación y cooperación *inter universidades*. No resulta extraño que ante todo lo anterior, el proyecto de unificación educativa superior iniciado en Bolonia tenga como sustento tecnológico el empleo de redes, bases de datos y convertibilidad de créditos educativos, éstos últimos llevando a lo concreto lo existente ya dentro del ciberespacio. O dicho en otras palabras, una vez consolidado el proyecto del EEES, la parte material o concreta estará definida por los egresados de las diferentes universidades con un grado académico reconocible entre Estados europeos, mientras que la parte virtual, por llamarla de algún modo, estará dentro de una suma de redes, bases de datos y registros virtuales de conocimiento generado en una sola plataforma convergente.

La regionalidad que reviste el Tratado de la Unión Europea en los apartados sobre educación y seguridad social (entre ellos los artículos referentes al aspecto laboral), estará a tono con el avance en materia de tecnología e información anunciado ya desde 1999 por la UNESCO en la citada conferencia mundial sobre educación superior. La manera en que la importancia de las nuevas tecnologías incidirá en la aplicación de la estrategia de Lisboa y del EEES en España, evidentemente definirá nuevos alcances para la competitividad en ese país.

Dicha aplicación sin embargo, estará determinada por la viabilidad técnica de algunas de las universidades españolas en relación a la puesta en marcha, por ejemplo, de aulas virtuales o de educación a distancia. Considero por ello, que la

implementación de nuevas tecnologías a la educación superior ha ido a la par de los avances en ciencia y tecnología, por lo que enfocar el proceso a través de la perspectiva del proceso de Lisboa y del EEES nos permite vislumbrar la necesidad de contar con más y mejores tecnologías, de cara a las nuevas expectativas del siglo XXI.

Ejemplo de ello son la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), que en 1995 puso en marcha el programa de teleaprendizaje, o la Universidad Complutense de Madrid (UCM), que implementó un “Campus Virtual”, o la Universidad de Educación a Distancia (UNED) que dispone de una red de Virtualización que organiza videoconferencias a través de lo que han denominado teleuned. Es decir, el uso de nuevas tecnologías a la educación superior española es parte tanto del proceso natural de la ciencia, como de una estrategia destinada a poner a la vanguardia educativa y profesional a Europa con el fin de hacer más competitivo al mercado laboral, inter y extra Europa, lo que conllevaría sin duda la implementación de nuevas y mejores universidades que de alguna forma serían las “fábricas de nuevos profesionales” destinados al mercado laboral de nuestro siglo⁴⁶

Lo anterior parece permisible dentro de un contexto donde la mayor parte de los usuarios de internet son jóvenes de entre 16 y 24 años (Consultar anexos, Tabla sobre usuarios de Internet), y son en gran medida estudiantes, lo que significaría que tanto la estrategia de Lisboa como el EEES están destinados en su parte formativa a la generación de estudiantes actual y a las generaciones que lleguen a un mundo globalizado tecnológicamente. La incorporación de nuevas tecnologías forma parte ya del modelo de enseñanza de algunas de las

⁴⁶ Existe un debate en torno a la influencia de las nuevas tecnologías en educación superior, tanto que se ha llegado a afirmar que existe una similitud en cuanto a impacto entre la revolución industrial y la aparición de nuevas tecnologías, sin embargo, es un hecho destacable que las nuevas formas de interconexión y comunicación favorezcan procesos como investigación científica conjunta, o comunicación instantánea entre la comunidad académica y también entre la sociedad. Desde ese punto de vista, las barreras geográficas parecen diluirse en cuanto al conocimiento y también en relación al acceso a la información. Ulrich Beck señala por ejemplo que el destino de las fronteras políticas estará determinado por las nuevas tecnologías al hacer de la sociedad tradicional una sociedad del conocimiento global. El rasgo más importante de las llamadas sociedades de la información radica en que éstas crecen de manera exponencial y su capacidad de transformación resulta cuando menos sorprendente, por ejemplo, basta señalar la forma de hacer negocios una década antes y en nuestros días, donde se percibe que la mayor parte de las operaciones se realizan a través de la red sin la utilización de los anteriores instrumentos de comercio como los cheques o el papel. Es decir, la tecnología permite que las redes sociales prosperen y crezcan transformándose en redes más complejas y propiciando el intercambio de datos y de avances científico tecnológicos a una velocidad exponencial.

universidades de España más importantes como la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) que cuentan con sistemas de alta tecnología para impartir cursos a nivel profesional.

Ello tiene importancia debido a que preparan al alumno para el mercado laboral aún antes de entrar en él, lo que coincide con la estrategia de competitividad de Lisboa, puesto que capacita al capital humano en tecnologías que seguramente tendrán un impacto importante dentro de su desarrollo profesional futuro.

La Conferencia Mundial de Educación Superior (2009) ha dejado en claro, por ejemplo, varios de los aspectos centrales de la implementación de las nuevas tecnologías en materia de educación superior, algunos de los puntos centrales de la citada conferencia son:

- Las nuevas tecnologías han transformado el panorama de la educación a distancia.
- Actualmente el mundo cuenta con 24 mega universidades, algunas imparten enseñanza a más de un millón de estudiantes.
- Las universidades trascienden fronteras, la Universidad Virtual Africana imparte cursos en 27 países fuera de África.

Respecto a Europa, dentro de la evaluación parcial de los avances de la Estrategia de Lisboa realizados en 2004, se propuso la creación de un Instituto Europeo de Tecnología, que entre otras funciones tendría la labor de contribuir a la base tecnológica europea a través de la vinculación de la industria europea y dicho centro tecnológico. El mismo Instituto Europeo de Tecnología contempla algunos aspectos que tanto Lisboa como Bolonia consideran como el motor de la competitividad europea en función de aspectos tales como:

- La inversión en nuevas tecnologías.
- El concepto de eco-innovación, es decir, hacer de los medios tradicionales de energía un factor sustentable a largo plazo para Europa.
- Considerar a las innovaciones tecnológicas europeas como prioritarias para el desarrollo.
- La ya señalada vinculación entre la industria de Europa y una red común que busca potencializar la capacidad de innovación a nivel

europeo y contribuir con ello a los objetivos trazados por las dos reuniones mencionadas (Lisboa y Bolonia)

Me parece importante señalar que, por ejemplo, la vinculación entre la industria y una red europea dedicada a potencializar a dicha industria, conlleva concretar una base común para las empresas europeas sin dejar de pertenecer a sus respectivas naciones, es decir, propiciar que la identidad de dichas industrias puedan seguir siendo “españolas”, “italianas”, sin lograr avances en conjunto.

A mi parecer el modo de accionar de dicha propuesta estaría dentro de una alternativa real para la sociedad europea, si consideramos que otras iniciativas – entre ellas la reforma a las legislaciones educativas– han tenido un rechazo en ocasiones propiciado por la incorporación de una Ley “europea” sin considerar, al menos en el discurso, la identidad propia de cada Estado. Siguiendo el tema, se ha propuesto la creación del sistema de navegación Galileo, que tiene como objetivo estructurar una red alternativa al sistema GPS (Global Position System), dicho sistema, surge de la vinculación entre la UE como entidad de gobierno y las empresas participantes dentro del proyecto.

Es decir, uno de los objetivos por los cuales resulta importante dicha vinculación tiene relación con la forma de trabajar entre el Estado y la Industria, o lo que sería más preciso, entre el sector público y el sector privado⁴⁷. Al parecer dicha iniciativa promoverá no sólo la vinculación entre ambos sectores, sino una cooperación que puede resultar interesante si se considera que el proyecto de unificación europea requiere de aspectos tales como la tecnología, si se considera por ejemplo, el aspecto técnico de telecomunicaciones para impartir clases de forma virtual.

⁴⁷ Un ejemplo de la vinculación entre el sector público y privado puede encontrarse por ejemplo, dentro de los programas académicos que tienen relación con empresas privadas y que “mandan” a sus estudiantes a realizar experiencias o prácticas profesionales obligatoriamente con la finalidad de prepararlos para la vida profesional. El caso de algunas universidades de Francia, en especial de la universidad de Lyon, que promueve la vinculación con empresas como Peugeot para que los estudiantes de ingeniería puedan desarrollar habilidades que de otra forma sólo tendrían de forma teórica.

3.3. Alcances de las reformas y objetivos de la integración educativa superior.

Las sucesivas evaluaciones realizadas por algunos órganos centrales europeos acerca de los avances llevados a cabo por diversos países en función de los objetivos trazados por Lisboa, ponen de manifiesto que si bien el EEES ha sido parte de un proceso de reforma y homologación del sistema de enseñanza europeo en cuanto a la educación superior, éste ha tenido puntos interesantes en cuanto a la conveniencia y resultados de dichas reformas. En este apartado nos ocuparemos de puntualizar algunos de los aspectos más importantes de dichas evaluaciones a pesar de que nos encontremos a meses de que se inicie una evaluación más completa en función del objetivo propuesto por la estrategia de Lisboa en el año 2000. Hemos señalado a lo largo de la tesis que los objetivos tanto de Lisboa como de Bolonia en lo referente a educación superior estuvieron guiados por tres aspectos esenciales que fueron la homologación de los créditos, el financiamiento de la educación superior y la reforma a las legislaciones en materia educativa.

El primer aspecto implicó una reforma a los estatutos universitarios en cuanto al reconocimiento de los estudios realizados por alumnos de toda la UE, lo que definitivamente enlazó a este aspecto con el último, es decir, con el proceso de reformas a las Leyes que tenían incidencia en el sistema de créditos que se propuso llevar a cabo. El segundo aspecto, podemos situarlo en la esfera de la situación económica de cada país, puesto que si se trata de financiamiento de la educación superior, resulta lógico que éste aspecto tenga relación con el presupuesto disponible de cada país en función de sus propios objetivos educativos y también en relación a los objetivos trazados por Lisboa y por Bolonia. Finalmente, el tercer aspecto, ha sido uno de los capítulos de mayor impacto social debido a las reacciones que ha tenido dentro de la comunidad académica y estudiantil de España, puesto que cuando se habló de reformas, parecía evidente que el tema se trasladaba del ámbito “oficial” del mega proyecto del EEES y de la estrategia de Lisboa, al terreno de la situación particular y local de cada universidad.

Ello evidentemente a partir de las propias tradiciones y mecanismos legislativos que tenía cada centro educativo superior ante una reforma que pareció, en ese momento, parte de una tendencia europea que requería de la consulta a cada sector involucrado con la educación superior en España. Por supuesto, la implementación de dichas reformas ha sido parte de opiniones encontradas acerca de la efectividad del sistema homogéneo de educación superior. El EEES ha

generado diversas manifestaciones, entre ellas sociales, que definen un panorama en lo inmediato lleno de contradicciones respecto a las reformas emprendidas en materia educativa. Las manifestaciones en contra han llegado a materializarse en las movilizaciones sociales adquiriendo un matiz político si se considera por ejemplo que las reformas tienen un sesgo oficial y las manifestaciones en contra tienen un rasgo fundamentalmente social. Las opiniones en contra de dicho proceso se han situado en los siguientes puntos:

- La desigual estructura de los diferentes sistemas educativos concernientes a cada país.
- La forma de implementar las reformas.
- El impacto en el *establishment* local de las universidades.
- La conveniencia de tener reformas en países dispares.

A pesar de que los alcances de las reformas pudiéramos medirlas en función de los reportes presentados, resulta por demás interesante profundizar en el tema y definir con base en los objetivos de la estrategia de Lisboa y del EEES la efectividad de dichos alcances dentro del proyecto social de la UE en materia laboral. En ese sentido, quizá uno de los puntos de contradicción más significativos en relación a las reformas emprendidas en materia educativa, hayan sido las reacciones que se tuvieron de parte de algunos sectores de la comunidad académica, fundamentalmente después de anunciadas las renovaciones de algunas leyes como la LOE en 2006, y que lograron movilizar a un sector importante de la población estudiantil en ese momento.

Sin embargo, como hemos señalados a lo largo del presente trabajo de investigación, dichas reacciones pudieron haber sido motivadas por el sesgo del proyecto europeo en materia de competitividad, puesto que con ello pareciera que las únicas áreas de interés real para la comunidad fueron las que tenían que ver con el desarrollo de las capacidades profesionales de los estudiantes de cara al siglo del conocimiento.

A pesar de ello, evaluar el impacto de cada área de conocimiento en el esquema de desarrollo propuesto por Lisboa, escaparía al análisis del presente trabajo en la medida en que ello resultara definitorio de resultados visibles tales como el incremento del PIB o de las exportaciones en materia de tecnología. Otro aspecto interesante acerca de las revisiones que se han llevado a cabo en relación a

los objetivos trazados por la estrategia de Lisboa, es el incremento de la oferta educativa en España. De acuerdo al reporte presentado con motivo de la reunión en Londres en el 2007, España ha incrementado en 1000 nuevos *masters*, lo que representa un importante elemento a considerar si partimos del supuesto de que ante un avance tecnológico como el que se está dando, el incremento en el número de opciones para los jóvenes que ingresan a la universidad significa evidentemente que dichos *masters* corresponden a temas que tienen que ver con las exigencias presentes en un mundo global.

Conclusiones

Abordar el tema de la inserción educativa superior de España a la Unión Europea, desde el lente de la propia integración de los países europeos, significa establecer significados en torno a temas como el trabajo, la formación profesional, la identidad europea, las identidades europeas, el financiamiento dentro de las estructuras de gobierno de la región o incluso abordar el tema de la competitividad como parte del tema económico. Comenzaré explicando que la integración del sistema español de educación superior al mega proyecto de la Unión Europea tuvo como inicio el plantear un sistema de formación de profesionales que estuvieran a la zaga de las innovaciones tecnológicas y científicas que se estaban registrando dentro de una dinámica global, donde el papel de las telecomunicaciones, los avances en materia de ciencia y tecnología, rebasaban por momentos a la capacidad de enseñanza que tenían las universidades antes de la propuesta del EEES y de la estrategia de Lisboa, o al menos esa era la percepción que se tenía respecto a ello.

El rol de la educación superior como parte de las sociedades del conocimiento, permitió que se formularan propuestas en torno a la mejor forma de lograr que el desarrollo económico partiera de una base de profesionales formados dentro de las universidades. Lo anterior permitiría que el capital humano compitiera dentro de los estándares de conocimiento exigidos desde la realidad de un mundo global, cambiante, innovador y dinámico.

La tendencia global en materia de innovación científica y tecnológica como se ha dicho a través de la tesis, nos proporciona los elementos para poder decir que si bien algunas de las naciones que se encuentran dentro de los primeros lugares del ranking internacional están identificadas con países como Japón o Estados Unidos, algunas de las naciones que no se encuentran dentro de dicha franja de competitividad, apuestan por la innovación tecnológica como uno de los pilares del desarrollo económico, puesto que son dichas innovaciones las que les permitirían situarse dentro del club de países innovadores.

Por lo anterior, podemos decir que tanto el Espacio Educativo de Educación Superior como la estrategia de Lisboa, forman parte de un esfuerzo de Europa por situarse dentro de los primeros lugares del ranking de países con elevados índices

de innovación debido a que con ello desarrollarían un sistema de generación de riqueza que a su vez redundaría en beneficios sociales. Los beneficios sociales derivados de la competitividad en materia de innovación tecnológica coincidirían a su vez con la estructura de bienestar social de la Unión Europea, que es la vez uno de los pilares de la integración y uno de los alicientes para continuar siendo una región integrada económicamente, monetariamente, comercialmente e incluso culturalmente.

El aspecto cultural por supuesto estaría dentro de los procesos que aún restan mucho camino por completar debido a la composición de algunas naciones en relación al nacionalismo y a la identidad presente en cada Estado europeo. Es decir, por el lado de la identidad, el Espacio Europeo de Educación Superior plantea la integración de un sistema de enseñanza que además tendrá como elemento la cooperación en el tema de la investigación científica, de la movilidad de estudiantes e investigadores y también de la movilidad del capital humano presente en cada país, lo que evidentemente planteará a largo plazo los principios de una sociedad integrada culturalmente.

La integración de la educación superior española a dicho ámbito global, permitiría entonces llevar a cabo proyectos que coincidieran con los avances científicos y tecnológicos que se estaban registrando en el mundo. El significado laboral de ello redundaría en contar con mejores profesionales en todas las áreas del conocimiento que no quedaran rezagados en función de las tendencias que estaban teniendo lugar dentro de la esfera de la oferta laboral.

Dicho de otra manera, el EEES y la estrategia de Lisboa (en el aspecto laboral) tuvieron como espíritu creador el sentido de replantear la formación profesional de los futuros trabajadores europeos desde una perspectiva de competitividad y de calidad. El objetivo sin embargo no quedó simplemente en contar con personal calificado para la UE sino que constituyera de hecho una fuente de profesionales capaces de desarrollarse en todo el mundo.

Como he descrito en los tres capítulos anteriores, el porqué de tal iniciativa encuentra respuesta en las tendencias que mostraba la distribución del empleo dentro de la Unión Europea aún antes del 2000, cuando se tenían registros de que los puestos laborales anteriormente ocupados por personal capacitado en el manejo de máquinas dentro de la industria, estaba siendo desplazado por personal capacitado en el manejo de modernos computadores y en complejos sistemas de

programación. La *macdonalización* de los empleos y la creación de nuevas formas de generar riqueza situaban a los profesionales europeos y del todo el mundo en una disyuntiva que los orillaba a prepararse mejor y más rápido, o quedar rezagados dentro de una tendencia global hacia la especialización y creación científico tecnológica.

Quisiera realizar una breve observación en torno a lo anterior: si bien dicha tendencia estaba teniendo lugar en países avanzados como algunos de los que componían a la UE antes del 2000, el grado de desarrollo de países que no figuraban dentro del club del primer mundo, estaban recibiendo parte de los que aquellos dejaban de hacer, es decir, mientras que en Francia o Alemania la pauta la daban los avances tecnológicos, en otras partes del mundo, los procesos como la maquila o el ensamblado de partes de la industria continuaban siendo los puntos centrales de la economía.

Ello generaba, y aún genera, desigualdades en función de la distribución de la riqueza que si bien no tienen nada que ver con el tema central de la investigación, sí explica el porqué los países de la UE se apuntan hacia la generación de modernos sistemas informáticos, de telecomunicaciones como la red Galileo o la enseñanza a distancia de la ciencia y no, a procesos como la maquila de productos o de servicios profesionales considerados como de menor rango en función de la generación de riqueza y desarrollo.

Al respecto ya apuntaba Joseph E. Stiglitz, premio Nobel de economía en 2001, cuando decía que occidente se había inscrito en la agenda de la globalización a expensas del mundo subdesarrollado, obteniendo todos los beneficios que los mercados mundiales podían significar si un país comercializaba computadoras y no materias primas.

Otro aspecto que bien podríamos señalar a manera de conclusión es el aspecto de la identidad dentro del proceso de integración educativa de España a la Unión Europea, considerando para ello como punto de análisis, las reacciones que ha suscitado la reforma a la legislación en materia educativa aplicadas en España como parte del proceso de integración en el rubro de la enseñanza. Para ello comenzaré señalando que el EEES planteó como primer punto importante el reconocimiento de los créditos obtenidos por los diferentes Estados europeos entre cualquier país, es decir, la equivalencia de la enseñanza. Y en ese aspecto España tuvo un periodo de manifestaciones sociales que si bien no incidieron en la toma

de decisiones al momento de la aplicación de leyes como la Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006, si propiciaron que se defendiera al sistema de enseñanza que regía antes del 2006 en algunos centros de educación españoles.

Considero que sí es posible hablar de una identidad educativa española si consideramos que la educación vista desde todos sus niveles, corresponde a la formación y socialización que adquiere una población, y que causa un apego a los valores, sistemas y estructuras que pueden ser defendibles ante un proceso de reformas que pretenden lo contrario, es decir, hacer que dicho sistema de enseñanza se adapte o incluya dentro de un esquema mayor como el EEES.

Si a lo anterior agregamos que no todos los países de la Unión Europea se encuentran dentro del mismo grado de desarrollo económico, y que incluso España está situada por debajo de la media de acuerdo al último informe del World Economic Forum, el significado de la integración educativa con las consecuentes reformas a las legislaciones internas de las universidades, podemos señalar que las reacciones en contra pueden corresponder a una reacción lógica ante una pretendida imposición desde las mega estructuras jurídicas y de gobierno presentes en Europa.

Ello resulta definitorio de las perspectivas que podamos formular ante la implementación del EEES en España, puesto que si se encuentra por debajo de las expectativas apuntadas como metas para la estrategia de Lisboa, el análisis invariablemente será que o bien España no logra cumplir con las metas propuestas, o que entre en un mecanismo de subsidios a la educación que bien podrían resultar contraproducentes para España debido a que ello significaría un posible endeudamiento y rezago a largo plazo.

Las razones económicas para explicar lo anterior apuntan a que España se encuentra en un proceso de desaceleración en cuanto a inversión educativa, productividad o en términos más generales, en una situación de estancamiento producida en parte por los efectos de la crisis financiera internacional de finales del 2008. La importancia de ello radica en que si se contemplaba invertir más en educación para mejorar servicios y propiciar que el acceso a ésta fuera lo más ampliamente posible, entonces ante una eventual disminución de los recursos, los objetivos trazados por Lisboa y por Bolonia parten del supuesto de que la competitividad se alcanza en función de más inversión en aspectos que incluso

rodean a la educación superior como lo son las tecnologías de software o de redes de interconexión para la aplicación de proyectos como el *e-learning*.

Por el contrario, si la apuesta española está orientada hacia utilizar los recursos provenientes de la comunidad europea, entonces podremos decir que sí pudieran tener un efecto positivo en función de los objetivos de competitividad trazados en 1999 y en el 2000 en Lisboa y en Bolonia, sin embargo, tendríamos que esperar a ver los resultados y el balance general propuesto al finalizar los diez años límite para la revisión del llamado proceso de Lisboa. Los objetivos propuestos en el orden de la competitividad por Lisboa, ponen de manifiesto que tanto tecnológicamente como en relación a la calidad educativa, los diferentes Estados tendrán que establecer directrices que permitan a sus sistemas educativos situarse a la vanguardia en relación al resto del mundo.

Sin embargo, considero que dicho objetivo puede tardar más de lo esperado en función de que aún están por definirse claramente proyectos como el de la red Galileo, mismo que permitirá establecer inter conectividad entre algunas empresas existentes en Europa, fundamentalmente entre aquellos aspectos logísticos que requieran del empleo del sistema de posicionamiento.

Claramente, la señalada red, plantea no sólo poner en órbita a diez satélites provenientes de la Agencia Espacial Europea, sino que posibilita desprenderse de la red GPS (Global Position System) operada por Estados Unidos y que evidentemente conlleva el pago de un servicio que una vez instalada y en funcionamiento la red Galileo, redundará en beneficio de los Estados y empresas europeos debido a que dicha tecnología forma parte de un sistema de vinculación entre el Estado y las empresas, es decir, entre el sector público y el privado.

La puesta en marcha de la red Galileo, deja ver un aspecto que considero fundamental dentro de la estrategia de Lisboa y en general de cualquier estrategia de desarrollo sustentada en el avance tecnológico: la vinculación entre las empresas de mayor innovación en el ramo y el Estado. Ello debido a que la capacidad de acción del Estado generalmente va a estar por encima de las capacidades de una empresa, que a pesar de ello, ésta última tendrá mejores posibilidades de generar nuevas tecnologías y avances científicos que una vez potencializados por el Estado, podrían salvar la brecha entre innovación tecnológica y tiempo.

Señalo lo anterior porque el hecho de que una empresa que se desempeñe bien en generación de tecnología, conseguirá mejores resultados de contar con los recursos que pudiera proporcionar una alianza estratégica con el Estado. La creación para salvar ese aspecto ha dado como resultado dentro de Europa al Instituto Europeo de Tecnología, mismo que tiene como objeto fortalecer la interacción entre los sectores público y privado en el marco de la integración europea y también dentro del esquema de desarrollo propuesto por la agenda de Lisboa.

A mi parecer, otro aspecto importante dentro de este tema, es la vinculación existente entre la formación profesional y el mercado laboral, puesto que la educación superior no sólo se encuentra nutrida de teoría, sino que una parte importante la constituye el uso práctico de los conocimientos aprendidos dentro de las universidades.

Al respecto, una de las reformas más importantes dentro del proceso de revisión de la legislación española en la materia, es la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), de junio de 2002, misma que implica establecer los nexos entre la educación superior y el ejercicio profesional, es decir, vincular a los estudiantes dentro de las empresas dedicadas al tema.

El eje de la cuestión es conocer hasta qué punto la vinculación entre empresas y universidades puede redundar en el fortalecimiento de un sistema español que si bien no ha incrementado el gasto en educación, si puede contar con una alternativa válida en materia del mejoramiento de la calidad educativa a través de una alianza entre universidades y el sector privado y público. En ese contexto, el triángulo Estado-Empresa-Universidad adquiere significado para España siempre que ésta tenga los proyectos adecuados en el tema y que los resultados esperados puedan definir una diferencia entre mejorar o no, la posición de los españoles en cuanto al ranking europeo.

Finalmente, puedo decir que si bien las evaluaciones acerca tanto de la estrategia de Lisboa como del EEES han situado a España en ocasiones por debajo del avance de los restantes países de la UE, dicha situación puede proveer directrices reales acerca de los puntos fuertes y débiles de España. Sobre este tema podríamos decir que respecto al tema laboral, se podría potencializar el uso de herramientas como la educación a distancia para salvar las brechas que surgen por

ejemplo de la insuficiencia de la oferta educativa, aprovechando las ventajas que señalo en el tercer capítulo y en donde apunto que el uso del Internet y de la tecnología se encuentra concentrada principalmente en jóvenes de 16 a 25 años.

Es decir, generacionalmente, la educación del siglo XXI en cuanto al uso de herramientas tecnológicas puede encontrar un campo fértil en ésta generación y en las siguientes, debido a que la tendencia general acerca del uso de tecnologías de vanguardia hace posible que los alumnos lleguen a las aulas, mejor preparados que generaciones precedentes. En ese aspecto, la formación profesional podría entrar en una curva decreciente, puesto que aunque hoy la preparación para el mercado laboral se centra en aspectos tecnológicos, conforme las siguientes generaciones entren a las universidades, dicha preparación tenderá a ser menor en función del acceso de las nuevas generaciones a mejores y más complejos sistemas tecnológicos.

En ese sentido, el conocimiento para acceder a lo que Anthony Giddens llama “empleos Mac” (aquellos que requieren de conocimientos avanzados en redes, software o programas computacionales) tenderá a ser menor en consideración a la formación previa de los jóvenes que entran a las universidades y que corresponde a una tendencia general de la población sobre el uso de la tecnología.

En el aspecto de la identidad, podríamos aventurarnos a decir que si bien la Unión Europea preserva las características sociales y culturales de cada Estado, la tendencia natural de una integración, y aún más de una integración tecnológica, podría hacer que a largo plazo se comenzara a experimentar una gradual disminución de las fronteras culturales entre los Estados de la UE.

Debido a que si una región se encuentra integrada económicamente, monetariamente y educativamente, la brecha cultural pudiera tender hacia una gradual desaparición en función que cada vez se estarían compartiendo intereses comunes, sistemas de enseñanza comunes y mecanismos de contacto comunes (redes sociales, interconectadas regionalmente y activas para la movilidad física entre ellas).

En el aspecto económico me parece que la tendencia de Europa en materia de educación superior está definida por “compartir objetivos” a través de mecanismos de financiamiento que considero pueden llegar a plantear un

escenario de una mejor calidad educativa para España, sin embargo, estoy seguro de que en tanto los indicadores macro económicos se encuentren dentro de cierto margen de crecimiento y tiendan más a la baja que a la alza, las posibilidades del sistema educativo español se centrarán en crecer a costa del financiamiento compartido.

El crecimiento de un sistema educativo, plasmado de esa forma, estaría determinando una situación un tanto artificial en función de que los resultados tendrían que superar las expectativas puestas en ello, es decir, que los egresados de un sistema basado en el financiamiento compartido tendrían que ofrecer resultados en materia de innovación tecnológica, científica y económica para que dicho sistema pudiera recuperar la inversión tanto económica como socialmente. Por ello puedo hablar de una Europa “integrada económicamente” y de una “integrada socialmente”, puesto que diferenciando una de otra podemos concluir que pueden situarse como parte de un proceso único pero que tiene dos aspectos cruciales para lograr el proyecto original de la unificación europea, es decir, de la unidad a través de procesos con sus propias características y tiempos.

Si bien el proceso de integración económica fue relativamente rápido y generó no pocas contradicciones en el ámbito de las economías europeas, diferenciadas tanto por su composición como por sus diferentes tradiciones monetarias, el proceso de integración social y cultural se sitúa dentro de un esquema de largo plazo debido a las complejidades que no pueden salvarse de la misma forma que la implementación del euro, por poner un ejemplo.

Puede ser posible que asistamos a una integración más de fondo que contemple aspectos como la educación compartida, la movilidad de la fuerza laboral europea o del gradual replanteamiento de la identidad propia de cada Estado, sin embargo, si tal proceso llega a darse, podremos apreciar que se fijaría en el referente de una Europa competitiva internacionalmente y que esté situada, en ese plazo, como una de las mayores economías del mundo contemporáneo.

Realizando un breve balance de los resultados obtenidos por las diferentes revisiones llevadas a cabo desde la puesta en marcha de la estrategia de Lisboa en el año 2000 y del proceso de Bolonia en 1999, podemos apuntar como reflexión final algunas conclusiones personales que tienen especial relación con la aplicación de un proceso de integración educativa superior al nivel regional de Europa.

Es decir, cabe señalar que, como hemos señalado anteriormente, el proceso de Lisboa dio la pauta para que se produjera un mecanismo de convergencia económica, mismo que estuvo dirigido hacia lograr que en conjunto las economías europeas formaran un frente en común hacia consolidarse como la primer economía basada en el conocimiento del mundo.

Lo anterior por supuesto partió del hecho de que se estaba gestando desde décadas antes del año 2000 un proceso de innovación tecnológica que apuntaba a que la generación de riqueza estaba situada ya no tanto en la producción industrial de esos años, sino en la venta de artículos con alto valor agregado que además podían ser producidos no desde una compleja red de institutos, sino en la mente creativa de egresados de universidades que buscaban oportunidades de negocios en campos hasta entonces inexplorados –el caso de *amazon* o de *ebay* resultan estandartes de la nueva forma de hacer negocios-, con ello se dio la pauta para que la generación de conocimiento, es decir, la fuente de tales innovaciones, se consolidara dentro de la Unión Europea y constituyera de hecho uno de sus mecanismos de desarrollo a través de la comercialización.

El conocimiento que se estaba generando en las universidades propiciaba que una de las formas más dinámicas de obtener beneficios fuera a través de la innovación tanto tecnológica como científica o incluso en algunos modelos de negocio que pronto encontraron un campo de desarrollo en plataformas como la Internet para expandirse mundialmente.

El hecho es que después de la entrada en vigor de algunas de las reformas educativas emprendidas por España concernientes a la implementación de medidas como el mejoramiento de la calidad o de la armonización de los créditos inter universitarios, los resultados comenzaron a traducirse en la creación, por ejemplo, de cerca de mil nuevas opciones en estudios de Máster dentro de las universidades españolas, lo que por supuesto significó una nueva gama de opciones para los estudiantes en proceso de ingreso.

Sobre lo anterior me gustaría decir que la preparación de las nuevas generaciones en lo referente a tecnología supera con creces a las generaciones precedentes, es decir, que entre más se acorta el tiempo de espera de algunas innovaciones tecnológicas, mayor es la preparación de los jóvenes que ingresan a las carreras de las universidades españolas.

Aspectos como el acceso a internet o el uso del mismo para la transmisión de conocimientos permite que al entrar al nuevo ciclo de formación profesional, las instituciones de educación superior cuenten con futuros profesionales mejor preparados y con una visión acerca de la tecnología y de la ciencia más detallada que sus predecesores.

Por ello la apuesta del proceso de Bolonia y de la estrategia de Lisboa se sitúan dentro de la esfera del conocimiento debido al dinamismo que tiene como factor de desarrollo, puesto que si se desea hablar de innovación tecnológica, el referente obligado son las nuevas generaciones. La estructura de las universidades, en razón de lo anterior, ha demostrado comenzar un proceso de renovación al favorecer la creación de mecanismos que estén al día de las nuevas formas de telecomunicación tales como la educación a distancia o la video conferencia. Todo ello apunta a que en el futuro próximo las sociedades del conocimiento tengan como ingrediente esencial el uso de nuevas tecnologías, mismas que estarán en posibilidad de brindar nuevas vertientes de conocimiento y lograr que más sectores de las sociedades puedan acceder a los diferentes sistemas de educación superior.

Parece factible que en el mismo ritmo en el que las innovaciones tecnológicas sorprenden al ser humano, el futuro probable de la educación superior sea situarse dentro de la esfera de la ilimitada capacidad del ser humano potencializada centenares de veces, interconectada a una red de conocimiento que quizá en algún punto llegue a ser parte del patrimonio permanente y dinámico de la sociedad internacional.

Bibliografía.

- **AGUEDA, Benito, CRUZ, Ana., Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, España, Narcea, 2005, 141 p.**
- **BECK, Ulrich, Grande, Edgar, La Europa cosmopolita. Sociedad y política en la segunda modernidad, España, Paidós, 2005, 414 p.**
- _____ Et. Al., **Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno, España, Alianza Editorial, 1997, 265 p.**
- **GIDDENS, Anthony, Europa en la era global, España, Paidós, 2007, 314 p.**
- **GREEN, Andy, et. al., Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional, España, Ediciones Palomares, 2001, 527 p.**
- **DÍAZ Girón, José R., Et. Al., Historia de España actual 1939-1996. Autoritarismo y democracia, España, Ediciones jurídicas y sociales S. A., 1998, 491 p.**
- **FREIRE, Paulo, Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI, 2002, 245 p.**
- **GONZÁLEZ Casanova, Pablo, La universidad necesaria en el siglo XXI, México, Era, 2001, 167 p.**
- **KENT, Rollin (comp.), Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa, México, FCE, 2002, 378 p.**
- **LATAPÍ Sarre, Pablo, La investigación educativa en México, México, FCE, 2004, 243 p.**
- **MAS, Fernando, España, la década decisiva (1990-2000), España, Mondadori, 2002, 430 p.**

- **MIKLÓS**, Tomás., Et. Al., **Prospectiva, gobernabilidad y riesgo político**, México, Limusa, 2008, 176 p.
- **POWELL**, Charles, **España en democracia, 1975-2000. Las claves de la profunda transformación de España**, España, Plaza y Janés, 2001, 685 p. DP 272 P68
- **ROMERO**, José J., Rodero, Adolfo (directores), **España en la Unión Europea. Más allá del euro**, España, 1999, Publicaciones ETEA, 441 p.
- **VILLALOBOS**, Pérez-Cortés, Elvia Marveya, **Educación comparada**, México, 2007, Publicaciones Cruz, 141 p.
- **VILLAREAL**, Héctor, **La asignación de recursos públicos a la educación**, México, FCE, 2005, 256 p.
- **WARDA**, N. Abu, Et. Al., **La política exterior española en el siglo XX**, España, 1994, Ediciones Ciencias Sociales, 410 p.

Hemerografía.

- **BRODY**, William R., “La universidad se vuelve global” en: **Foreign Affairs en Español**, México, ITAM, Vol. 7, Núm. 3, Julio-Septiembre de 2007, pp. 142-152.
- “Construir sociedades de conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria”, **Banco Mundial**, 2003, 244 p.
- **DETTMER**, Jorge, “Globalización, convergencia y diferenciación de la educación superior: Una revisión teórico conceptual”, México, **Revista de la Educación Superior**, Vol. XXXII(4), No. 132, Octubre-Diciembre de 2004, 24 p.
- “Educación y formación 2010”, Bélgica, **Comisión de las Comunidades Europeas**, 2003, 31 p.
- “Educación universitaria, nuevas carreras, más universidades”, España, Boletín Informativo, **Instituto Nacional de Estadística**, Num. 4, 2005, 8 p.

- “Estadística Española”, España, **Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE)**, Vol. 42, Núm. 146, 2000, p. 189 a 204.
- **GREEN**, Andy, “Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends”, **Journal Education Policy**, vol.14, No. 1, January 1999.
- “La convergencia europea llega a la educación superior”, España, **Universia**, 10 de marzo de 2004.
- “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, España, **Ministerio de Educación Cultura y Deporte**, 2003, 23 p.
- **LUENGO**, Gonzalez, Enrique, “Tendencias de la Educación Superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad”, Colombia, Trabajo elaborado para el **Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**, 5 y 6 de junio de 2003, Bogotá, Colombia.
- “Notas de prensa”, España, **Instituto Nacional de Estadística**, 23 de mayo de 2008, 4 p.
- **RODRÍGUEZ**, Gómez-Guerra Roberto, “A diez años de la huelga en la UNAM: el trasfondo económico”, México, **Campus Milenio**, No. 344, 5 de noviembre 2009.
- **SEN**, Amartya, **El futuro del Estado de Bienestar**, España, Conferencia dictada para el Círculo de Barcelona, febrero de 1999.

Ciberografía

- **Education at a glance**, OCDE Publications (varios idiomas), 2009, 525 p.

- **Informe general de la ciencia y la tecnología**, México, CONACYT, Capítulo IV, 2006, 5 p.
- **Panorama de la educación 2006**, México, OCDE, Nota Informativa sobre México, 12 de septiembre de 2006, 8 p.
- **Pisa 2006, Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE**, OCDE, Informe en Español, 2006, 124 p.
- **Programa Nacional de rendición de cuentas, transparencia y combate a la corrupción, Gobierno Federal**, México, 2008-2010, 76 p.
- **“The european higher education area. Achieving the goals”**, European Ministres Responsible for higher education, Bergen, 19 – 20 May, 2005.

Sitios en Internet

Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (UE)
<http://es.osha.europa.eu>

Comisión Europea (Empleo y asuntos sociales)
www.europa.eu.int/eures

Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE)
www.ceoe.es

Espacio Europeo de Educación Superior.
www.eees.es

Index Mundi
www.indexmundi.com/es/union_europea

Instituto Nacional de Estadística (España)
www.ine.es

Diario El Clarín, España.

<http://www.ieco.clarin.com/notas/2009/06/01/01930712.html>

EuroStat, Oficina de Estadística Europea.

<http://www.ensilicio.com>

Anexo 1.

Dilemas de integración y no integración del modelo educativo superior en México.

Como anexo de la presente investigación me permito realizar una breve comparación del caso mexicano en materia educativa superior en función del proceso de integración educativa superior que está teniendo lugar en Europa con el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), siempre con el ánimo de destacar aquellos elementos que a lo largo de la tesis han estado presentes y que afectan a la dinámica internacional desde el punto de vista de las sociedades del conocimiento.

La razón de incluir el término “sociedades del conocimiento” es debido a la importancia que éstas revisten tanto para los sistemas de educación superior europeos como para el trabajo de análisis sobre el caso mexicano que pretendo estudiar en las siguientes páginas. Más adelante abundaré sobre el origen del concepto y su relación con el proceso de integración europea y su relevancia para México.

Llevar a cabo un ejercicio de comparación resulta complejo en función de que las unidades de análisis son por principio diferentes para cada nación, no tanto por su conceptualización metodológica sino por el amplio significado histórico, social, económico y político que guardan respecto a los sistemas culturales dentro de los cuales están inmersos.

Elvia M. Villalobos en su libro “Educación comparada” aventura una serie de hipótesis acerca de lo que se ha denominado “Pedagogía comparada” y hace una clara distinción entre ésta y “Educación comparada”. No abundaré sobre el carácter de tal diferenciación en virtud de que el texto en sí mismo resulta apropiado para llevar a cabo una comparación, puesto que distingue diferentes niveles de análisis y es sobre éstos que me propongo realizar este ejercicio razonado.

Villalobos apunta, citando a su vez a otro autor, Le Thánh Khoï, que son tres los niveles de comparación que se pueden llevar a cabo dentro de una comparación social, y que funcionan como unidades de análisis. El primero de ellos se define por su naturaleza internacional e implica un estudio entre distintos países, el segundo atañe a los subsistemas al interior de dichos países, es decir, a su carácter *intranacional*; finalmente la tercera unidad de estudio implica el manejo del análisis supranacional, admitiendo que existen entidades tales como los organismos internacionales que fungen como órganos por encima de los sistemas

sociales propios de cada país pero que afectan de distinta manera a todos o a un grupo de ellos.

Quiero resaltar el hecho de que la misma autora realiza una distinción entre las diferentes categorías entre los organismos internacionales y que me permiten, al mismo tiempo, decir que el último nivel de análisis que menciona no excluye un proceso como el que está teniendo lugar en Europa a raíz de las reformas en materia educativa propiciadas por el objetivo compartido de lograr integrarse educativamente.

Me refiero por supuesto a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a la serie de medidas que se han tomado *supranacionalmente* para consolidar lo que desde mi punto de vista ha sido una fase del proceso de integración social europeo.

En ese sentido, el texto de Villalobos me parece exacto al llevar a la educación comparada hasta el nivel supranacional; con ello me permite comenzar estas líneas de análisis partiendo del hecho de que Europa comenzó el proceso de integración educativa con la creación de la Comunidad Económica del Carbón y el Acero (CECA) puesto que, supranacionalmente, creó un mecanismo de integración económico que posteriormente se adentraría en el ámbito de lo monetario y, finalmente, en lo social, educativamente hablando.

El mismo proceso resulta inédito para México puesto que si bien nuestro país cuenta con canales de cooperación, coordinación y movilidad, éstos no tienen el mismo sentido supranacional que es bastante claro en Europa. Nuestro sistema educativo no ha tenido el mismo acercamiento educativo a la escala del sistema de enseñanza español con Europa, donde se han reformado leyes en materia educativa y se han planteado procedimientos y procesos de reforma educativa que tienen todo el matiz de integración europea.

Si bien las diferencias saltan a la vista para el caso europeo, considero que el punto de partida de la integración educativa, en ese continente, tiene serias repercusiones para el sistema de enseñanza superior mexicano. Cabe recordar que la importancia de la educación y formación profesional en Europa y en otras partes del mundo comenzó con una gradual maximización de conceptos clave como las llamadas "sociedades del conocimiento".

Considero por ello que dicho concepto, parte de una idea que pretende enlazar a la tecnología con el desarrollo económico. Los altos beneficios monetarios obtenidos a través del desarrollo de nuevas tecnologías permite aventurarse a decir que tal aseveración resulta cierta, sin embargo, en un mundo global, pero profundamente desigual, el desarrollo de nuevas oportunidades de bienestar

parece estar confinado al logro de nuevas metas en materia de más y mejores universidades y *sistemas de universidades*.

En ese aspecto, las universidades que tendrían mejor oportunidad de desarrollarse tecnológicamente y a mayor velocidad parecerían estar dentro de aquellos países considerados avanzados económicamente. Señalo que, a mayor velocidad, porque el concepto en sí mismo no resulta excluyente para el resto del mundo, pero definitivamente sí más veloz, creando verdaderas redes de universidades entrelazadas a escala europea.

Por sistemas de universidades creo conveniente decir que si bien el EEES ha dado pie a que en Europa se haya creado, de hecho, un sistema de universidades entrelazadas por medios oficiales, la definición de “sistemas de universidades” ha surgido junto con la puesta en marcha de las iniciativas de Bolonia y de Lisboa.

Considero que la creación de una red de universidades orientadas a la cooperación y coordinación del conocimiento a nivel europeo resulta en ese sentido una idea original en los términos del desarrollo histórico de Europa, a partir de la idea que plasmó las UNESCO en “Hacia las sociedades del conocimiento”, como una tendencia internacional en el tema del conocimiento y el desarrollo económico y social (UNESCO, 2005). En ese sentido Europa se puso a la orden del día en materia educativa superior aprovechando los vínculos que tenía como bloque económico. De la suma de universidades europeas podría, siguiendo esa lógica, surgir un nuevo panorama a largo plazo en el tema de la competitividad tecnológica y repercutir considerablemente en el aspecto social, coincidiendo en esta última parte con la idea de un Estado de Bienestar⁴⁹.

⁴⁹ Quiero hacer una aclaración importante entre Estado de Bienestar y Estado Benefactor fundamentalmente para distinguir lo que actualmente se considera en Europa al primero y conseguir discernir la relación existente entre las acciones emprendidas en materia educativa superior y los efectos sociales que derivan de una Europa Social. Primero me gustaría citar al premio Nobel de Economía Amartya Sen cuando señala en una conferencia en el círculo de economía de Barcelona en febrero de 1999, apuntando explícitamente que “...la naturaleza del Estado de Bienestar consiste en ofrecer algún tipo de protección a las personas que sin la ayuda del Estado puede que no sean capaces de tener una vida mínimamente aceptable según los criterios de la sociedad moderna, sobretodo la Europa moderna”. Es decir, Amartya Sen reconoce la existencia y validez del Estado de Bienestar como parte del modelo político y social europeo, y de ahí que la iniciativa de integración educativa forme parte sí de una reacción ante la dinámica internacional de la innovación tecnológica, pero también de un proyecto que tiene importantes resonancias sociales. Basta señalar la Red Galileo derivada de capital 100% europeo y que beneficia al Estado, al sector privado y al sistema de universidades en Europa permitiendo un sistema de geolocalización, transmisión de datos y posicionamiento. La idea de un Estado Benefactor partiría de postulados diferentes y por tanto de objetivos diferentes al objeto de estudio de

El EEES crea, a partir de 1999 cuando nace como idea, un sistema de vinculación, coordinación y cooperación entre universidades y centros de enseñanza e investigación inéditamente europeo pero también mundial, dado que “formaliza” el deseo convergente de varios Estados en un sistema bien estructurado y definitorio de una tendencia hacia la cooperación internacional. Por supuesto dicha integración forma parte del corolario de un proceso de integración más amplio y que abriga a éste último en un marco de referencia histórico netamente europeo.

Por otra parte, las sociedades del conocimiento, como punto importante de dicho proceso, evocan a la formación de un mecanismo de desarrollo a partir de la generación de conocimiento, y es ahí en donde encuentro que tal proceso afecta no sólo a entidades como Europa, sino que influye en la dinámica internacional del conocimiento. A riesgo de sonar repetitivo, considero importante recalcar este punto debido a que el modelo de integración educativa europeo puede ser copiado o no, por otras naciones o aún por otros bloques económicos y políticos, lo que sin duda pondría en la escena internacional un precedente necesario para acceder, siempre desde ésta lógica, al desarrollo tecnológico.

Para naciones como México, acceder al nivel de coordinación y cooperación que está llevando a cabo Europa parece ser una de las limitantes en el tema de la innovación científica aún cuando se lleven a cabo proyectos de cooperación educativa superior.

En ese mismo sentido, el caso mexicano resulta particularmente especial si se lo considera desde esa perspectiva, puesto que atendiendo a las categorías de análisis del proceso de integración educativa superior en Europa, México no cuenta con un proceso de integración similar ni por formalidad ni por alcance, es decir, la educación superior en México ha tenido un proceso de reformas educativas propio y con particularidades que si bien parecen estar orientadas hacia el mejoramiento de la situación de los centros de conocimiento, no parten del mismo principio de integración que el EEES.

Ello resulta claro si se considera que Europa tuvo un proceso de integración y unificación histórica que no tiene un referente en América Latina, pero que sí plantea a pesar de ello, paradigmas educativos y nuevas tendencias hacia una virtual dinamización de la educación y del conocimiento. En las siguientes líneas partiremos de analizar los principales puntos dentro del desarrollo histórico de la

la presente investigación, por lo que una vez realizada la diferenciación, puedo seguir adelante.

educación superior mexicana a partir de un hecho que considero crucial: la creación de centros de investigación y desarrollo tecnológico que partieron de la idea de situar a la educación superior mexicana dentro de la dinámica internacional de la innovación científica y tecnológica.

A partir del análisis de dichos periodos, podremos apuntar hacia los factores que limitaron el desarrollo tecnológico mexicano y que hacen imposible a corto plazo, desde mi punto de vista, impulsar una reforma educativa superior que permita al país desarrollarse social y económicamente a través, estrictamente, del conocimiento. Por ello quiero que se entienda que no considero inaccesible el desarrollo a partir de las universidades, sino que dicho desarrollo parece situarse en el mediano y largo plazo.

De la misma forma, creo admisible señalar que las particularidades del sistema educativo mexicano permiten estructurar un modelo único y original sobre el cual habrá que realizar adecuaciones especialmente diseñadas para conseguir que México se ponga al día de los objetivos que virtualmente plantea una sociedad internacional del conocimiento.

Siguiendo esa misma idea, Pablo Latapí Sarre, estudioso de la realidad educativa superior del país señala en uno de sus libros "La investigación educativa en México", que el conocimiento parte del objetivo de lograr que a través de la investigación dentro de las universidades se pueda lograr un desarrollo social. Latapí distingue cuatro momentos dentro del sistema de generación de conocimiento y considero que cuando menos señalarlos puede en gran medida ser una guía para entender el camino que toma actualmente la educación superior en nuestro país.

Primero, Latapí expone el desarrollo como modelo de educación adherido al esquema capitalista, lo que sin duda plantea la inserción de los sistemas de enseñanza superior a los sistemas educativos de los llamados países desarrollados. Ello implica la adopción de procesos, mecanismos y principios que tienen que ver con la capacitación laboral, el uso de modelos de vida capitalistas y en general de una integración a la zona de influencia estadounidense.

Contrasta dicho modelo, que se plantea primero, con el siguiente, que propone un desarrollo alternativo y más bien endógeno, que busca como prioridad el desarrollo de las capas sociales más desfavorecidas fundamentalmente en zonas rurales que no cuentan con los niveles de acceso a la educación que tienen las zonas urbanas.

En este modelo, más concordante con la realidad social y educativa del país, las coincidencias con el esquema que resaltan la importancia de la educación en autores como Paulo Freire en "Pedagogía del oprimido", expone que no son las

políticas capitalistas las que se requieren dentro del esquema de desarrollo mexicano o de otro modelo educativo latinoamericano, por el contrario, son las necesidades de educación las que figuran como punto de arranque a cualquier proyecto de reforma educativa.

Este segundo modelo de desarrollo a partir de la investigación y de su orientación a satisfacer las demandas sociales, se relaciona igualmente a los dos modelos que distingue Latapí Sarre, cuando menciona que éstos, tienen una característica fundamental: lograr que el desarrollo sea un modelo latinoamericano fundado en las necesidades propias para la región y que además, sea el modelo a seguir por las otras naciones que integran Latinoamérica.

Resulta importante la temática que señala Latapí debido a que actualmente la forma de realizar y generar conocimiento en nuestro país está precedida de la investigación educativa realizada a partir, como se verá en las siguientes páginas, de un modelo de enseñanza superior definido durante los años noventa y que tiene sus antecedentes directos con la composición y prioridades del financiamiento del Estado en el área educativa.

Dicha situación ha definido cauces para la educación superior que vinculan a la investigación como generadora de conocimiento y de desarrollo, y a ésta, con el modelo de financiamiento imperante. Tal estado de cosas me permite decir que como bien señala el autor antes citado, la orientación de la investigación en la educación superior forma parte de tendencias presentes en el nodo central del desarrollo a partir del conocimiento.

Es decir, puedo determinar que el desarrollo social como parte del conocimiento generado por las universidades está condicionado a dos aspectos, el primero de ellos definido por la orientación de la investigación derivada de los cuatro modelos que señala Latapí (que tienen dos grandes vertientes, la investigación como apéndice de los modelos capitalistas, y la investigación como desarrollo endógeno) y el segundo por los cauces seguidos por el financiamiento de la educación superior.

Tres décadas de reformas y no-reformas: las razones y fundamentos del modelo educativo superior en México.

El sistema educativo superior mexicano parte de procesos históricos propios y que, como se dijo anteriormente, no tienen un paralelismo exacto en Europa ni en

otra parte del mundo⁵⁰. Ello resulta evidente si se considera por ejemplo, que el sistema de enseñanza superior en México tuvo entre sus principales componentes al Estado, no como Estado de Bienestar sino más bien como Estado Paternalista y que las reformas encaminadas a dinamizar al sector estuvieron dirigidas por éste a cubrir la demanda educativa de una sociedad que siempre tuvo presente la idea de la gratuidad educativa como punto central⁵¹.

Si comparamos por ejemplo la apuesta educativa superior de España y en general de la UE en materia de integración, las reformas emprendidas por ésta tienen una dirección bien clara: lograr que se estructure un espacio de cooperación para lograr avances tecnológicos y mejorar e incrementar el nivel educativo superior de toda Europa. En el caso mexicano, hemos sido testigos actualmente que la oferta educativa, por ejemplo, se ha contraído en vez de incrementarse ocasionando que surjan nuevos actores de la realidad de la enseñanza superior mexicana, como lo es el caso de las universidades privadas de corte tecnológico.

En ese aspecto, sí se puede señalar que Europa apuesta a la integración superior educativa como parte de una estrategia para el mejoramiento del nivel científico tecnológico, y que México por el contrario, apuesta a “delegar” el rol del Estado, a las nuevas universidades, centros de enseñanza superior y a las denominadas “escuelas patito”, que reflejan por un lado el desinterés en función del financiamiento del Estado por asegurar una educación superior de calidad y por otro la insuficiencia de la oferta en función de la demanda de lugares dentro de las universidades públicas.

Antes de iniciar el análisis de las divergencias entre el esquema de reformas educativas europeas y el esquema de reformas mexicano, me permito hacer una breve semblanza de las piezas clave en el desarrollo histórico y educativo de México. Ello resulta importante si hemos de partir de varios factores que han

⁵⁰ En este punto quiero hacer una distinción entre lo que considero “procesos paralelos exactos” y “referencias históricas” en cuanto a modelos educativos. Desde esa perspectiva no resulta ajeno el hecho de que algunos de nuestros actuales sistemas de enseñanza tengan efectivamente un referente importantísimo en los modelos de educación europeos tanto en esquemas como en el sentido didáctico, sin embargo, considero que actualmente, y en especial el sistema educativo superior camina por sentidos diferentes al esquema europeo tanto por las reformas que supone el propio Espacio Europeo de Educación Superior como por el alcance de éste en materia de cooperación, financiamiento y movilidad.

⁵¹ El espíritu de la gratuidad educativa en el caso mexicano está presente de forma evidente en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y forma parte incluso de los principios que definen al modelo educativo mexicano. Por el contrario, en el caso europeo, se señala dentro de la constitución europea la responsabilidad del Estado dentro del tema educativo pero únicamente como parte del sistema de seguridad social y en ningún momento se hace referencia a la gratuidad como componente o aún como ingrediente del modelo de enseñanza europeo.

desembocado en una contracción de la oferta educativa tanto por cobertura como por calidad en algunos casos, para definir los cauces actuales de vinculación internacional del caso mexicano y apuntar hacia paralelismos y similitudes con el caso europeo, o por el contrario, a señalar diferencias.

Como se había mencionado, el modelo de enseñanza superior mexicano tiene un parteaguas fundamental en la creación de centros impulsores de la tecnología y de la ciencia vinculados a la educación superior en la década de los setentas. La creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 1970), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM (ENEP's), formaron parte, entre otros objetivos de gran importancia, de una estrategia del Estado mexicano por consolidar un aspecto del desarrollo, a partir entre otras cosas, de la innovación en ciencia y tecnología⁵².

En ese sentido, podríamos apuntar que el desempeño de dichos centros de enseñanza si bien cumplieron con una de las metas originales, que fue la de crear nuevos científicos y tecnólogos acordes al desarrollo mundial en la materia, éstos han sido en parte insuficientes debido esencialmente a que la demanda ha superado en muchas de las ocasiones a la oferta educativa superior existente. Es decir, gran parte de los alumnos que se quedan sin recibir educación superior tienen que migrar hacia otras instituciones, muchas de las veces privadas, para lograr acceder a la enseñanza de ese nivel.

Considero que dicha situación forma parte de las causas y razones por las cuales el modelo educativo superior en nuestro país ha tenido serias dificultades para satisfacer en principio, la gran demanda de lugares dentro de las universidades públicas. Tal problema lejos de ser meramente logístico, constituye de hecho el reflejo de la insuficiencia del Estado para ofrecer servicios educativos a toda su población en edad de cursar estudios universitarios.

Por supuesto, la parte de la oferta y la demanda de servicios educativos superiores en México revisten un aspecto del problema, si se lo quiere ver de esa

⁵² Si bien el objeto de crear el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) no estuvo reservado exclusivamente a la innovación científica y tecnológica como punto central para lograr el desarrollo, sí resulto paradigmático en el sentido de que era una institución del gobierno dedicada a la promoción de los trabajos que se estaban realizando en las áreas de la Ciencia como parte sustancial de la tecnología. Resulta importante señalar además que las primeras reformas emprendidas por el gobierno español -regresando a la comparación de los procesos sociales- tuvieron lugar durante la década de los setentas aunque motivadas por otros factores sociales y políticos que tuvieron importantes efectos en el desarrollo histórico de ese país.

manera, dentro y fuera del sistema de universidades nacionales. Problema si comparamos el nivel de subsidios a la educación superior, la cobertura educativa en ese nivel o la eficiencia terminal de sus egresados.

Sin embargo, si queremos apreciar la situación que actualmente vive nuestro sistema de enseñanza superior desde el punto de vista de su propio desarrollo, podemos apuntar a factores y momentos clave de la historia de la educación superior como parte misma de su realidad actual. Desde esa óptica, el modelo de educación superior es el resultado de una serie de políticas dirigidas no siempre con el fin de satisfacer la demanda educativa, elevar el nivel de ingresos de las universidades o mejorar su desempeño profesional.

Si atendemos a algunos de los estudios que se han llevado a cabo como parte del análisis de dicho periodo de expansión de la oferta de centros de enseñanza tecnológicos, Carlos Luengo González apunta a que tales centros atendieron más a la *cantidad* que a la *calidad* de la educación que se impartía, lo que propició que el periodo de los setentas fuera, como lo ha denominado el autor citado, de *expansión no controlada*⁵³.

Siguiendo la idea desarrollada por Luengo, la etapa de los setentas en México derivó entre otros aspectos, en una *ineficiencia terminal* de la sobre oferta educativa, es decir, que la gran parte de los alumnos que se matriculaban en los recién creados centros de investigación y enseñanza no terminaban los ciclos correspondientes, provocando que el objetivo para el cual habían sido creados fuera puesto en tela de juicio y, el pretendido desarrollo a partir del conocimiento perdiera uno de sus eslabones de mayor importancia.

Es decir, a partir de que el Estado se dio cuenta de que no bastaba con los subsidios destinados a la educación superior ni con la creación de nuevos centros de enseñanza, la estrategia política en materia educativa superior se vio redefinida por un suceso en particular y que tuvo repercusiones importantes en términos del financiamiento a ese sector. La crisis económica de los años ochentas en nuestro país abriría la puerta a una política educativa que lejos de estar planeada como tal, definió nuevas interrogantes y salidas a la enseñanza superior.

La crisis de los ochentas en México pone de relieve que las condiciones económicas determinan el cauce de una política educativa, siempre y cuando ésta

⁵³ LUENGO, Gonzalez, Enrique, "Tendencias de la Educación Superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad", Colombia, Trabajo elaborado para el **Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**, 5 y 6 de junio de 2003, Bogotá, Colombia, p. 4.

deriva del financiamiento a la educación superior como parte sustancial de dicha política. En ese sentido, la simetría entre España y México en cuanto a la relación existente entre economía y oferta educativa deriva de un fuerte financiamiento público en la educación superior, lo que propicia también que el equilibrio entre universidades públicas y privadas defina el rumbo de una política educativa. De esa manera, cuando se pasan tiempos difíciles económicamente, la oferta educativa se contrae y se da pie a la expansión de la oferta privada en materia de enseñanza.

Lo anterior resulta importante si consideramos la composición de la oferta educativa superior para los casos de México y España, y aún antes de pasar a las cifras exactas, podemos decir que mientras que en España más del 90% de la educación superior es pública o a cargo del Estado, en México dicha cifra muestra otro tipo de equilibrio, esto es, que en nuestro país un tercio de la educación en relación a la educación pública superior está a cargo de la iniciativa privada.

El primer síntoma de dicho equilibrio es que el control del Estado respecto a proyectos de vinculación e internacionalización de la educación, se encuentra acotado por mecanismos tales como el financiamiento o la evaluación de programas académicos y no de un control directo. En ese mismo sentido, en España puede explicarse la facilidad con la que se implantó el proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior fue a través del control del Estado sobre más del 90% de universidades y centros de educación superior públicos. Tal situación parecería diferente en México de darse un proceso de integración similar donde se pretendiera implantar reformas educativas de largo plazo y que redefinieran al sentido de un sistema o modelo de enseñanza superior.

La contracción de la educación superior en México provocó que se diera otro fenómeno que si bien parece determinar el estado actual del sector, resulta anunciado si se considera que, derivado de las condiciones económicas, se presentó una contracción de la oferta educativa, y ésta se desplazó hacia el sector privado, generando alternativas para los estudiantes que no siempre, y acoto la expresión, *no siempre* fueron parte ya de una política educativa bien definida.

Señalo que *no siempre* fueron parte de una política bien definida debido a que, a diferencia del periodo de expansión de los años setentas, donde efectivamente hubo una política de Estado en materia educativa orientada a consolidar un sector dedicado a la innovación científico tecnológica (ejemplo de ello es el CONACYT, en 1970), el periodo que sigue, permeado de una situación económica difícil, hizo que una política educativa bien definida apenas una década antes comenzara a buscar alternativas para la educación y para la demanda creciente de lugares dentro de las universidades.

En el ámbito de los proyectos que se tenían para la educación superior, la contracción del gasto público en educación como consecuencia directa de la crisis en 1982, provocó que la política educativa tuviera que trabajar con *lo que se tenía*, es decir, buscar llevar a cabo las reformas pertinentes dentro de los centros de enseñanza que se tenían a la mano y que ya existían antes de 1982. Un ejemplo claro de ello fueron las reformas que se pretendieron llevar a cabo en la UNAM durante la rectoría del Dr. Carpizo y que cuestionaron entre la comunidad estudiantil la legitimidad de éstas.

Con ello se puso en tela de juicio que, si se pretendían llevar a cabo proyectos de reforma, había que tener el presupuesto suficiente para la creación de nuevos centros de investigación, delegar a centros privados de enseñanza o bien desistir de unas reformas imposibles de evaluar debido a que nunca se llevaron a cabo.

Siguiendo la idea del financiamiento y su contracción a partir de la década de los ochentas, el proyecto de reforma educativa que se pretendía llevar a cabo y que en ocasiones no se concretó (reformas a la UNAM durante la administración de Jorge Carpizo) buscó salidas en la figura del financiamiento público indirecto, es decir, a través de una previa evaluación institucional que fijó el rumbo de la educación superior en la década de los ochentas y que influyó en las directrices de la década siguiente.

Para 1999, la tendencia decreciente del presupuesto de la educación superior ocasionó que nuevamente la UNAM pasara por momentos de tensión al anunciarse el emplazamiento a huelga el 20 de abril de 1999⁵⁴. Quiero resaltar del hecho que la citada tendencia a la baja en el subsidio a la educación superior a partir de la década de los ochentas, dio inicio a un proceso de recortes presupuestales en ese sector, lo que indudablemente habla de una contracción en la oferta y en la calidad de la educación superior pública, mismo que evidencia un problema que adquiere dimensiones mayores en un contexto donde la importancia de la educación superior pública constituye un importante sector en la formación de capital humano mexicano.

No perdamos de vista que hemos de llegar a través de estas breves reseñas educativas superiores, hasta la situación actual de la educación superior para plantear simetrías y asimetrías con el proceso de integración europea que cobija a España dentro del EEES. Por el momento basta señalar dos momentos críticos en el desarrollo histórico de la educación superior mexicana, el primero por un intento

⁵⁴ Por supuesto que uno de los trasfondos de dicha huelga estuvo circunscrito a la propuesta del entonces rector Barnés de Castro en elevar las cuotas de inscripción a 20 y 15 salarios mínimos de aquél entonces.

de poner al día en materia tecnológica al país a través de la creación de centros que como el CONACYT impulsaran el desarrollo tecnológico, y por segundo, que las condiciones económicas evidenciaron la imposibilidad de llevar a cabo de forma constante dicho intento al punto de que se evidenciara una contracción en la oferta producto de la insuficiencia de recursos.

La calidad educativa por otro lado pasó a formar parte de la apuesta gubernamental, asegurándose a través de programas de evaluación, becas, proyectos controlados a partir del principio de calidad más que de cantidad, lo que evidentemente desembocaría hasta nuestros días en un mecanismo diferente para acceder a los recursos del Estado en materia educativa superior.

Del lado de la oferta educativa, el incremento de universidades privadas para satisfacer la demanda de enseñanza en ese sector, posibilitó, en mi opinión, que tanto el sector público como el sector privado tuvieran como incentivo formal la calidad de la educación como punto de arranque para lograr más recursos provenientes del gobierno. En ese sentido, particularmente creo que a partir de la década de los noventa comienza en nuestro país una situación de competencia entre la calidad de los servicios educativos prestados por universidades públicas y por universidades privadas.

Héctor Villareal⁵⁵ comenta acerca de la competencia entre las universidades públicas y privadas que éstas últimas ha buscado cauces alternos para satisfacer su propia demanda de recursos. Entre las estrategias que las universidades privadas han seguido figuran la vinculación con el sector privado, el aseguramiento de plazas de trabajo para sus egresados, la elaboración de campañas de *marketing* destinadas a consolidar el prestigio de tales universidades, el enlace de sus sistemas de estudio con universidades del extranjero principalmente de Estados Unidos y finalmente, en el cobro de las cuotas que se realizan al estudiante de diversos centros educativos privados.

El análisis de Villareal resulta importante debido a que pone de relieve el modo de encontrar recursos –aún a costa de resultar oneroso para los estudiantes– en medio de una estrategia gubernamental de destinar cada vez menos partidas presupuestales a la educación superior. Es vital señalar que tales mecanismos de auto financiamiento seguidos por universidades privadas segmenta

⁵⁵ Héctor Villareal, en su libro “La asignación de recursos públicos a la educación” señala algunos aspectos clave para el estudio del financiamiento de la educación superior, así como algunas de las consecuencias del modelo de asignación de recursos y su impacto tanto en universidades públicas como privadas. Editado por el Fondo de Cultura Económica, Villareal ha trabajado como asesor en las comisiones de educación del Senado de la República y de la Cámara de Diputados.

profundamente el mercado de servicios educativos al punto de que resulte difícil distinguir entre prestigio y elitismo entre el cada vez más cercano trecho entre las universidades públicas y privadas.

Basta señalar que actualmente, antes de pasar a cifras más finas, la educación superior pública en cuanto al número de alumnos del periodo 2004-2005 fue de 315.999, mientras en el mismo rubro para la educación privada fue de 180.255, es decir casi un tercio de la población universitaria inscrita en uno de los dos polos de la enseñanza superior en México⁵⁶.

Para algunos estudiosos del tema, tales como Jorge Balán y Ana María García de Fanelli⁵⁷ la consolidación de las universidades privadas antecede a la idea misma de privatización, es decir, antes de hablar de una “venta” de las universidades públicas hacia capital privado, es necesario tomar en cuenta los ajustes y desajustes del presupuesto en materia educativa superior. Desde ese ángulo, la actual tendencia en educación superior privada y el equilibrio existente entre ésta y la educación impartida por el Estado, obedece más a factores implícitos dentro del propio Estado en cuanto a financiamiento, a una insuficiencia de recursos que han dejado brecha para que el capital privado considere invertir en educación superior.

En este punto me gustaría hacer una distinción que igualmente plantean tanto Jorge Balán como Ana María García. Para ellos hablar de privatización corresponde a dos momentos, el primero cuando se define el papel de las universidades privadas en el contexto de oferta educativa, y el segundo cuando se habla de una tendencia hacia la privatización de las universidades públicas a través de venta directa hacia el sector privado o en una creciente tendencia del cobro de sus cuotas.

El primer caso parece bastante claro en el sentido de que es el propio desarrollo del Estado y del crecimiento de la demanda educativa superior la que ocasiona que los recursos destinados para la educación superior sean rebasados por el crecimiento de la demanda de estudiantes en ese sector.

En dicho planteamiento, al crecer el Estado en cuanto a estudiantes (población) pero no en cuanto a financiamiento, se puede plantear un desplazamiento de la oferta educativa hacia el sector privado, lo que a su vez ocasiona que el Estado tenga dos componentes esenciales dentro del equilibrio

⁵⁶ Según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), obtenidos este año.

⁵⁷ Compilados por Rollin Kent, figura notable del estudios de la educación superior en México. Ver Bibliografía completa al final.

educativo, es decir, que tenga dos actores en vez de uno sólo. En ese panorama, los procesos de negociación, asignación y proyección de recursos públicos tienen un matiz diferente de si únicamente existiera un solo cuerpo educativo controlado por el Estado.

Ello resulta importante debido a que, a diferencia de España, donde el 90% de la educación superior es pública, en México la balanza de intereses tiene que situarse entre las universidades públicas y las universidades privadas. En términos de proyectos, considero que no se podría hablar de un solo objetivo sino de dos, uno privado y otro público.

Si consideramos por ejemplo que para el ciclo 2004-2005⁵⁸ las cifras correspondientes a alumnos de educación superior pública era de 315.999, y que los números correspondientes a estudiantes de dicho nivel en el sector privado fue para el mismo periodo de 180.255, resulta notorio el volumen que representan los alumnos de educación privada en comparación con los alumnos de educación pública. Los casi dos tercios entre uno y otro nos remite necesariamente a pensar en una composición que tiene que considerar tanto a las universidades de educación superior pertenecientes al capital privado y las escuelas de educación pública.

Siguiendo el análisis de los autores compilados por Rollin Kent, esta situación bien puede explicarse como el desenlace de una serie de reducciones al gasto público en materia de educación superior ante una natural tendencia a la alza de la demanda de enseñanza en ese sector. Ambos autores distinguen, además de lo antes expuesto, la baja permanencia dentro de los sistemas de educación básica y media como uno más de los factores que inciden y provocan que el sistema de enseñanza no se expanda.

Por supuesto, las cuestiones que tienen que ver con el financiamiento siguen teniendo el peso más grande y resultan determinantes a la hora de establecer un crecimiento real del todo el sistema. En el mismo libro "Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa" se menciona el crecimiento de las instituciones de educación superior privadas como parte del fenómeno de contracción de la oferta educativa después de la década de los setentas.

Se pone en relieve que, mientras en 1960 las instituciones de educación superior eran apenas 47, para el año de 1993 se llega a 258 Instituciones de Educación Superior (IEE) privadas. El proceso se explica como una permisibilidad

⁵⁸ De acuerdo a cifras del INEGI.

del sistema para hacer que la falta de oferta educativa *permita* que nuevas universidades obtengan reconocimiento y acreditación como instituciones de enseñanza superior.

Dos son los factores que hacen que el sistema de enseñanza en su nivel superior tenga, a partir de las décadas de los ochentas y noventas, mayores universidades e institutos de educación superior privada. A mi parecer, la falta de inversión del Estado de nuevos modelos de enseñanza que satisfagan las necesidades reales del país en materia laboral, profesional y científica, y por otro lado, tal y como menciona tanto Jorge Balán como Ana María García en el texto compilado por Rollin Kent, debido a una permisibilidad del Estado en materia de acreditaciones a universidades nuevas de carácter privado y sobre las cuales, se tuvo escaso control ya sea directamente por parte del gobierno o por medio de una universidad más grande.

La otra forma de analizar el proceso de desplazamiento de la oferta educativa entre un sector y otro que señalan los autores ya mencionados, es la de una privatización a través de una venta directa al capital privado o de una alza en las cuotas del Estado sobre el estudiante. Para el caso mexicano, podemos señalar que ni una ni otra han sido las características del sistema de enseñanza superior en los últimos años, a pesar de que figuren propuestas como la de 1999 en la UNAM cuando se pretendieron llevar a cabo reformas que incrementaran el nivel de cuotas cobradas a los estudiantes.

El Estado en ese sentido ha sido partícipe no de una idea de privatización a través de una venta directa, pero sí indirectamente a través de una insuficiencia de recursos destinados a la educación que han tenido como consecuencia el mencionado desplazamiento de la oferta hacia escuelas privadas que cumplen con el rol de satisfacer la creciente demanda de los jóvenes por educación superior.

Que dicha situación formara parte de la política educativa mexicana no implica que se pudieron llevar a cabo mejores estrategias y programas destinados a mejorar el desempeño de la educación superior, pero desgraciadamente prospectar significa mirar hacia adelante y no hacia atrás, es decir, no es motivo de esta breve tesis hacer evaluaciones de políticas públicas en materia educativa ni mejorar el pasado a través de intentos por señalar lo que se hizo bien y lo que se hizo mal, simplemente explicar el estado actual de uno de los pilares fundamentales de cualquier sociedad, la educación.

En un contexto determinado más por la escases de recursos y por las políticas públicas orientadas a la constante evaluación, los proyectos de vinculación de la educación superior mexicana con el exterior parecen ser parte de un programa alterno o secundario, es decir, no existe un proceso de integración

hacia afuera equiparable al proceso que sigue la Unión Europea, ni por extensión ni por proyecto.

Es decir, mientras que en Europa el Espacio Europeo de Educación Superior es un proyecto orientado hacia mejorar y expandir los límites de la enseñanza superior, en México los programas de vinculación no forman parte de un sistema de integración, valga la redundancia “integral” o lo que es lo mismo, la educación superior mexicana se integra parcialmente, si acaso, con el exterior.

La conveniencia, por supuesto, de que México se integrara educativamente de manera formal a un grupo de países, lo que equivaldría a decir que todas las universidades llevaran a cabo reformas en materia educativa para realizar una homologación de diplomas, de títulos, de cédulas profesionales, no resultarían del todo “históricamente” viables puesto que no compartimos una historia en común tan enlazada como en el caso de los países europeos, con ningún país o países al menos en lo que respecta a la formalidad⁵⁹.

La internacionalización de la educación superior en México: realidades y tendencias.

He señalado a lo largo de la tesis que el rol del Estado resulta determinante dentro de la puesta en marcha de una política educativa que contemple la integración o no integración de los sistemas de enseñanza con el extranjero. Para el caso mexicano ello no resulta ajeno si consideramos que el principal papel del Estado mexicano dentro del esquema de educación superior ha sido, durante tres décadas, el de ser el eje financiero de la mayor parte de los proyectos que han surgido como estrategia para mejorar, ampliar o renovar a la educación superior.

A la par del financiamiento, el Estado ha sido el promotor de las reformas emprendidas en Europa, siendo éste el principal ingrediente de una renovación educativa que además de insertarse dentro del contexto de las nuevas tecnologías como el internet y las redes de cooperación inter universidades, constituye de hecho el motor de un proyecto que viene, está dirigido y es parte de una política de Estado en materia educativa.

Nuevamente, haciendo una retrospectiva con el caso mexicano, hasta el momento no ha surgido una propuesta que se equipare en cuanto a extensión, alcance y obligatoriedad a las propuestas de Bolonia y de Lisboa en materia educativa superior y laboral.

Si bien para el caso español el nivel de estudiantes dedicados al estudio dentro de las Ciencias Sociales resulta cuantitativamente superior al número de

⁵⁹ Sería un tanto erróneo decir que compartimos una historia en común como efectivamente comparten todos los países de la Unión Europea, integrados a través de tratados que comenzaron con la creación de la Comunidad Económica del Carbón y el Acero (CECA). Que dicha integración pueda resultar en momentos artificial y que no pudiera corresponder a una herencia cultural, es otro asunto.

estudiantes que realizan cursos dentro de ciencias llamadas “duras”, para el caso mexicano tal situación no es tan acusada, puesto que actualmente en nuestro país se ha comenzado a apreciar un avance significativo de aquellos alumnos matriculados en ingenierías y carreras relacionadas a la ciencia.

De acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía, Historia (INEGI), para el periodo de 2004-2005, la matrícula de estudiantes dedicados a cursar estudios superiores en las áreas de Ciencias Sociales era de 954,419, mientras que en el área siguiente en importancia numérica, es decir, en Tecnología e Ingenierías, fue de 675,139.

Para los periodos de 2005-2006, las cifras correspondientes a los mismos rubros fueron de 975,438 y 697,702. Para el último periodo registrado por el INEGI en 2006-2007, las cantidades fueron de 1.008,883 y 718,668 respectivamente. Es decir, la brecha existente entre las disciplinas entre Ciencias Sociales y Tecnología e Ingenierías parece constante.

Cabe destacar que si bien la importancia de una y otra depende específicamente de qué proyecto se pretenda llevar a cabo, puedo decir que el área tradicionalmente ligada a la inventiva y a la innovación tecnológica figura ya como la segunda en importancia dentro del sistema educativo superior mexicano. Lo anterior sin duda permite apreciar una tendencia a formar profesionales que destacan o bien en el área social o en el área tecnológica como segunda opción.

Si se pretendiera llevar a cabo una reforma que ligara a las universidades con la iniciativa privada por ejemplo, el material humano permitiría, después de las Ciencias Sociales, realizar una interconexión que redundara en proyectos tecnológicos que a su vez permitieran un avance en ese rubro.

Actualmente la mayor parte del presupuesto del CONACYT se destina al financiamiento de becas para estudios de posgrado, siguiendo en importancia los recursos que enlazados directamente con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

De acuerdo a cifras existentes dentro del portal de dicho organismo, el presupuesto neto para becas a estudiantes durante el año de 2005 fue de 1,993.100 millones, seguido del gasto neto para el SNI que fue de 1,262.200 millones, lo cual sin duda refleja que la inversión realizada por el Estado recae directamente en la formación de estudiantes y en la consolidación de investigadores.

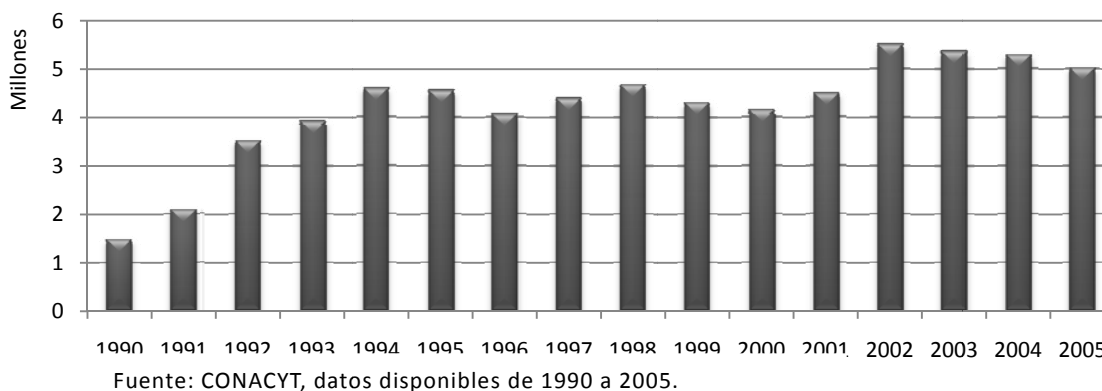
Por lo tanto, parece necesario señalar que un proyecto que pretendiera vincular al sistema de enseñanza superior con el extranjero tendría, por fuerza, que estar orientado hacia la movilidad de los estudiantes y hacia la cooperación entre investigadores del sistema nacional con sus pares en otras partes del mundo o de Latinoamérica.

Por supuesto ello redundaría en más estudiantes realizando estudios de posgrado en el extranjero e investigadores coordinándose con otras instituciones de educación superior y de investigación. Por el lado del Estado, dicho proyecto

realizado en un utópico futuro, tendría que estar precedido de mayores recursos para lograr dicho propósito.

Las cifras disponibles para tales proyectos sin embargo, han estado constantes de acuerdo a datos del CONACYT, puesto que desde 1995 la cifra destinada a ese organismo del Estado sólo se ha incrementado en 500 mil millones de pesos, puesto que ha pasado de 4,565.000 millones en 1995 a 5,032.000 millones en 2005.

Presupuesto general administrado por el CONACYT 1990-2005

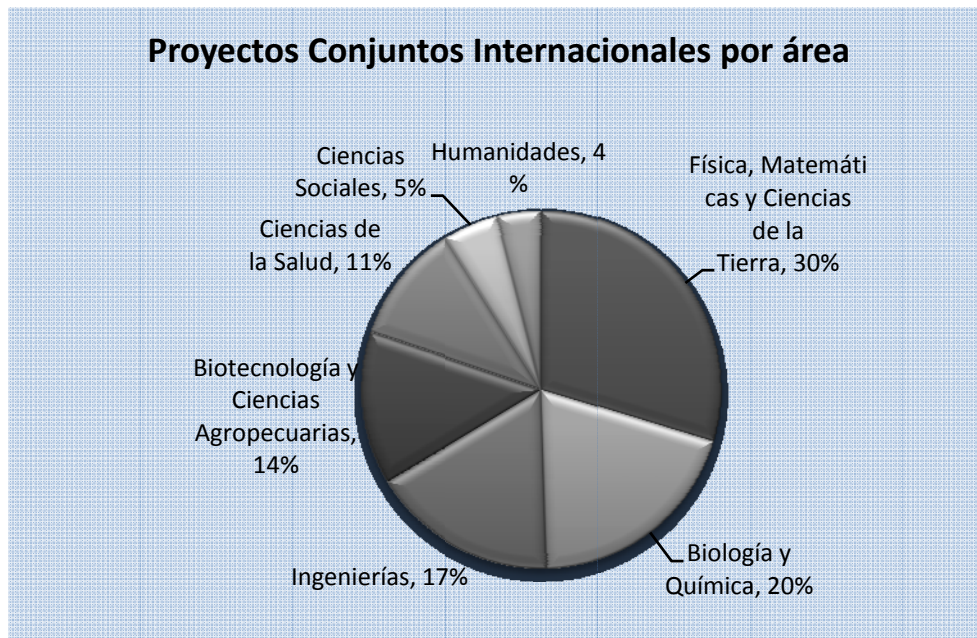


Ello nos habla de un presupuesto constante que sin duda requeriría de más recursos para lograr un avance significativo en materia de vinculación con el extranjero, a fin de enlazar al sistema de investigadores y a los alumnos de nivel posgrado con universidades que pudieran reflejar un avance en materia de innovación social y tecnológica que propiciara desarrollo social para nuestro país.

Algunas de las áreas de oportunidad existentes en los informes del CONACYT nos hablan de 280 proyectos tendientes a la cooperación bilateral y multilateral que vincularon a 30 instituciones de educación superior con universidades del extranjero.

Resulta importante señalar que del total de las acciones emprendidas por el Estado a través del CONACYT, se dio una mayor participación en aquellas áreas dedicadas a la ciencia como en el caso de Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra, seguida por Biología y Química y algunas ingenierías. Sólo el 5% de la proporción total de las áreas de cooperación entre universidades mexicanas y universidades del extranjero estuvieron dedicadas a las Ciencias Sociales.

Proyectos Conjuntos Internacionales por área



Fuente: CONACYT, datos disponibles para el año 2004.

Dichos resultados nos hablan de que si se pretendiera llevar a cabo una reforma de la educación superior mexicana que implicara una integración educativa en materia de cooperación y movilidad, sin duda las áreas que comenzarían a sobresalir serían aquellas dedicadas a las llamadas “ciencias exactas”.

Lo anterior resulta cuando menos interesante debido a que como se señaló anteriormente, el número de estudiantes dedicados a estudios en éstas mismas áreas, representan el segundo nivel de importancia después de los estudios sociales. En el caso español, la diferencia resulta contraria, puesto que en ese país son más los alumnos matriculados en Ciencias Sociales.

En principio ello nos permite decir que si bien las sociedades del conocimiento plantean un desarrollo social y cultural a partir de la innovación científica, en Europa la necesidad de contar con un cuerpo de estudiantes dedicados a las áreas sociales resultan importantes puesto que revelan que el desarrollo no se ubica tan pronunciadamente en las universidades, sino en empresas del sector público que siguen modos de producción capitalista y que generan beneficios económicos.

Tal aseveración me remite a pensar en que el grado de desarrollo económico de México resulta estructural y que si bien una virtual apuesta hacia la educación superior como punto de arranque al desarrollo resulta cierto, también parece vital el curso de las empresas e industrias capitalistas de un país para generar derrama económica.

El control del Estado en dichas entidades privadas, es fundamental. De ahí que se revele la importancia de científicos sociales que deriven cauces correctos y benéficos para el desarrollo social y económico de un Estado como México. Señalo que el factor que determina el avance económico en nuestro país es estructural debido a que contamos actualmente con un modelo político que resulta permisible al capital transnacional y que definen rumbos preestablecidos para el desarrollo.

El papel de la educación superior en dicho esquema resalta, como se dijo, en contar con investigadores de la realidad social que permitan el desarrollo de capital social. Dicho capital humano y social adquiere una validez dentro del escenario social mexicano siempre que tales proyectos estén controlados y delimitados por el Estado a fin de que el beneficio económico resulte en mejoras sociales.

La labor de los investigadores sociales, tal y como la señala Pablo Latapí Sarre, parece infranqueable a la búsqueda de un modelo social Latinoamericano que tenga características como las mencionadas y que permita el desarrollo endógeno en un ambiente internacional globalizado y complejo.

En el siguiente apartado, para finalizar estas breves líneas de análisis, se pretende aventurar una alternativa razonable con las circunstancias sociales y sobre todo educativas que actualmente vive el país en materia de investigación, desarrollo científico y proyección internacional de nuestro modelo educativo superior.

Prospectiva del modelo educativo superior en México.

Aventurar un esquema prospectivo acerca del modelo educativo superior en México resulta complejo en función de los puntos que he abordado dentro de la tesis. Por ejemplo, el tema de financiamiento ha demostrado que en lugar de destinar mayores recursos a la educación superior, éstos de hecho se han visto disminuidos durante los últimos años, incluyendo una gradual disminución en las plazas disponibles para las nuevas generaciones que acceden a éste nivel de enseñanza.

Lo anterior ha resultado en un desplazamiento de la oferta educativa hacia universidades privadas que, de estar inmersas en un proyecto nacional de reformas educativas, tendrían que figurar como uno de los puntos importantes a tratar y, con las cuales negociar en términos de legislación educativa y de equivalencias. Aclaro, sólo en el supuesto de que se pretendiera llevar a cabo un megaproyecto como el Espacio Europeo de Educación Superior en el continente.

Ante una saturación del esquema público de financiamiento (puesto que como se ha señalado, los recursos destinados a éste han ido a la baja), me atrevo a decir que los proyectos que veremos a futuro estarán dentro de las universidades privadas, no por el hecho de que sean éstas las que cuenten con los recursos

suficientes para llevar a cabo proyectos de mayor envergadura, sino porque es a éste sector a donde se ha estado desplazando la oferta educativa superior.

Como he señalado a lo largo del presente análisis acerca de la situación actual del modelo educativo superior mexicano, creo que las universidades privadas han buscado y encontrado cauces alternativos para el financiamiento de sus proyectos, tanto desde la iniciativa privada como desde el Estado.

La implementación de mecanismos tales como campañas de marketing educativo, aseguramiento de plazas o búsqueda de éstas en el sector privado y público para sus estudiantes, los programas de movilidad y vinculación privados, han formado un esquema de financiamiento mixto donde los recursos provienen tanto del gobierno como de sus propias fuentes de recursos.

Pensar por tanto en un modelo de financiamiento mixto dentro de la universidad pública nos remite necesariamente a proyectos que no han llegado a consolidarse ni en la figura del cobro de colegiaturas ni en la de sectores que, por ejemplo, vinculen al estudiante con el sector público o privado respecto de sus expectativas laborales.

Si se pretendiera llevar a cabo una reforma educativa que incluyera a la educación superior pública, considero que el anterior punto, es decir, el aseguramiento de plazas o la correcta orientación laboral de los estudiantes de educación superior inscritos en instituciones públicas, tendría que ser un inciso vital para dotar a la universidad de mayor peso en relación a las oportunidades laborales que tienen sus egresados.

Por el lado del financiamiento, el cobro de cuotas por concepto de inscripción y colegiaturas y demás servicios, ha visto resultar contraproducente para la figura de la universidad pública tanto porque afecta necesariamente a los sectores más vulnerables de la sociedad como porque constituye una contracorriente a la idea de la gratuidad educativa.

Sin embargo, no quiero perder la vista del tema de financiamiento como punto nodal de la mayor parte de los problemas de cobertura que actualmente experimenta el sistema de educación superior público. Ante ese hecho, es indudable que las alternativas parecen pocas.

Debido a la insuficiencia de recursos destinados a la educación superior y con el avance de instituciones de enseñanza privada, bien podríamos asistir a un nuevo esquema donde fenómenos como la *transnacionalización de la enseñanza*⁶⁰ o a

⁶⁰ William R. Brody realiza un artículo en *Foreign Affairs en Español* "La universidad se vuelve global" donde señala al proceso de transnacionalización de la educación superior como un proceso donde las universidades más grandes –aquellas que tienen base en los Estados Unidos– comienzan a tener franquicias en el mundo entero. El término transnacionalización se refiere por tanto a la expansión de corte capitalista de las universidades hacia otras regiones del mundo en un claro esquema del capital a escala educativa y social.

lo que el maestro Pablo González Casanova llama *Capitalismo académico*⁶¹ que pudieran tener cabida como un futuro no muy lejano para la educación superior.

Es decir, como hemos señalado en estas breves páginas, la alternativa real de la educación superior en México está determinada por la capacidad de la oferta educativa para satisfacer la demanda dentro de las universidades. A dicha insuficiencia en la oferta, las alternativas viables parecen estar dentro de la capacidad de expansión que están teniendo, por ejemplo, las universidades privadas y los grandes corporativos dedicados a la enseñanza como es el caso de Apollo Education y Laureate, dueños de universidades tan importantes en términos de servicios educativos como la Universidad Latinoamericana.

Para el ejercicio de prospectiva, Tomás Miklós en el texto “Prospectiva, gobernabilidad y riesgo político” resalta la importancia del análisis de las condiciones presentes para aventurar escenarios a futuro. En el caso concreto de México, la situación actual está determinada por un avance importante en la capacidad de servicio que brinda el sector privado en comparación con los servicios que ofrecen instituciones de educación superior públicas.

Dicho escenario, como se ha señalado en páginas anteriores, ha tenido múltiples causas y coyunturas sociales y económicas, sin embargo, nos muestra el panorama general de un sistema de enseñanza superior que tiene que afrontar el problema de la falta de oferta educativa a futuro, sin correr el riesgo de comenzar un proceso de privatización entendido éste como la necesidad del estudiante de pagar servicios educativos superiores que el Estado no satisface.

En ese sentido, el ejercicio prospectivo apunta hacia dos partes, la primera caracterizada por la necesidad real de crecimiento que tiene el sector público en materia de enseñanza superior, el segundo, por la búsqueda de un equilibrio entre los recursos destinados a la educación superior y los mecanismos para evaluar prioridades en el área.

Es decir, comenzando por el punto que considero de mayor importancia, el escenario para el Estado mexicano en relación a la educación superior, se vislumbra como un incremento de la demanda educativa superior. Lograr que las universidades públicas enfrenten una creciente demanda de servicios educativos conducirá necesariamente a solicitar mayor financiamiento, nuevos planteles y nuevas carreras.

Como se ha apuntado a lo largo de este apartado, tal situación parece ser la menos viable en términos reales puesto que como se ha constatado, el Estado ha disminuido su capacidad de financiamiento para la educación superior en lugar de

⁶¹ Pablo González Casanova señala en su libro “La universidad necesaria en el siglo XXI” que una de las tendencias prevalecientes en la educación superior de los países llamados capitalistas, es un giro de la academia tradicional de investigación hacia un modelo más coincidente con dinámicas capitalistas de reproducción de las ganancias dentro de los servicios que ofrece una nueva universidad. Tal modelo de universidad plantea entre otras cosas el predominio de la oferta educativa sobre la investigación, detonando un modo de enseñar donde el alumno es visto como un cliente dentro de una mega corporación dedicada a brindar servicios financieros.

aumentarlo. Dicho escenario se caracterizaría por la intrascendencia de cualquier política que no estuviera encaminada a lograr una mejor educación superior, de mayor calidad y, necesariamente, con mayor alcance para las generaciones futuras.

El segundo escenario que puedo aventurar para la enseñanza superior en nuestro país es el del equilibrio entre el financiamiento y las prioridades en materia educativa que tiene el país actualmente. Dicho de otra manera, el Estado se enfrenta a la interrogante de lograr mayor calidad educativa con las instituciones que ya se tienen.

Como punto de partida podríamos señalar que se puede lograr un incremento de la calidad en los proyectos financiados, fundamentalmente a través de programas de cooperación, vinculación real con el sector productivo y a través de una reforma a los contenidos temáticos que redunden en una mejor educación superior y que esencialmente se traduzcan como una mejor opción para el estudiante.

Los temas que considero importantes y que actualmente constituyen una desventaja en términos educativos para el sector superior son los siguientes:

- La búsqueda de una alternativa para la creciente demanda de educación superior.
- La composición del financiamiento en universidades públicas.
- La vinculación de los estudiantes egresados de instituciones educativas superiores públicas con el sector productivo.
- La calidad de la educación y su orientación laboral real.

Las alternativas que vislumbro para el caso de la educación superior mexicana en función de los cuatro puntos anteriores son:

- Incrementar la oferta educativa solo es posible a través de la apertura de nuevos lugares para los estudiantes, ello resulta interconectado a mayores recursos presupuestales de parte de las universidades públicas. Como se ha señalado a lo largo de las páginas anteriores, incrementar colegiaturas no resulta una alternativa viable en términos sociales ni políticos.
- El financiamiento destinado a universidades públicas resulta un factor determinante al momento de definir el tamaño de la oferta para los estudiantes, desde mi punto de vista se requeriría revisar la composición del presupuesto dentro de las universidades a fin de evaluar prioridades y poder ofrecer mayores lugares para los jóvenes que inician una carrera.
- La vinculación con el medio laboral para los egresados de las universidades públicas requiere de una revisión que incluya programas de colocación laboral con el sector productivo desde antes de terminar los estudios superiores, a fin de que el alumno esté de hecho inmerso en el ambiente laboral y adquiera experiencia. Con ello y con la adecuada orientación

laboral, considero posible incrementar el prestigio ya de por sí alto, de las universidades públicas dentro de las diferentes ramas de la producción en México.

- La orientación laboral de los egresados de universidades públicas resulta necesaria en una virtual reforma de la enseñanza, tanto por la importancia mencionada en el párrafo anterior, como por una necesaria vinculación entre el sector productivo, la universidad y el Estado.

Resulta importante señalar en relación a las propuestas anteriores, que si bien éstas parecen coincidir con la mayoría de las dificultades que enfrenta el sistema de enseñanza superior a partir de la década de los ochentas, y que tales problemas derivaron esencialmente de una falta de recursos para la expansión de la oferta educativa en el sector, es necesario separar a éstas propuestas de una tendencia hacia la privatización de los recursos educativos y humanos de nuestro país.

Pablo González Casanova apunta en su libro “La universidad necesaria en el siglo XXI” que en ocasiones los intentos de reforma educativa han tendido más hacia la privatización acorde con las políticas seguidas por el neoliberalismo y lo que él mismo ha llamado “tecnociencia” como una tendencia hacia trasladar ideas propias de países capitalistas hacia regiones como Latinoamérica.

El mayor problema de considerar que las reformas necesarias en materia educativa en su nivel superior es cosa estricta de los avances científicos y tecnológicos, forzarían a pensar más en una red de universidades al servicio del capital privado. No es lo que se pretende en estas páginas, por el contrario, el ánimo de este apartado es determinar posibles cauces a una realidad donde el problema central es el financiamiento.

De la administración de los recursos y del mejoramiento de los sistemas de vinculación, como he mencionado, podrían partir verdaderas alternativas para mejorar o cuando menos hacer que las oportunidades para el estudiante de universidades públicas, y más en aquellas carreras que muestran saturación, adquieran una resonancia social y puedan ser de ayuda en el desarrollo profesional de los estudiantes.

De los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a la educación superior del siglo XXI en México.

Dos son los aspectos más significativos dentro del análisis de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que tienen que ver con el asunto educativo de los países miembros: uno es el desarrollo económico y el otro las oportunidades que esto representa como parte del acceso a la educación. Considero que no podría ser de

otra manera puesto que el tema de la enseñanza, entre otros aspectos que se han mencionado a lo largo de las páginas anteriores, parte de las condiciones económicas de la población y termina en las oportunidades, acceso y desarrollo educativo.

En el informe más reciente, “Education at a Glance” del 2009, la OCDE parte de la situación económica de la población para definir realidades, y después para aventurar alternativas que pueden promover el crecimiento del índice de educación presente en un Estado como el nuestro.

La parte económica, siguiendo la línea de análisis de los informes disponibles de la OCDE, implica dos aspectos, el primero de ellos definido por el grado de acceso a la educación como parte del gasto público en la materia, y el segundo por la calidad en la gestión de dichos recursos destinados por un país en el ámbito educativo.

Para el caso mexicano, el panorama general de la educación inicia en el grado de escolaridad actual, y de acuerdo al informe, únicamente dos terceras partes de los estudiantes completan la educación secundaria⁶², lo que equivale a decir consecuentemente, que esas mismas dos terceras partes son las que efectivamente realizan estudios superiores.

La lectura obligada de tal situación me permite apuntar a que, como bien señala el informe, existe tanto un problema de cobertura educativa como de calidad dentro de todos los sectores de la enseñanza en nuestro país. Lo anterior debido a que la OCDE comienza el estudio de la realidad educativa partiendo de los niveles básicos y mencionando las deficiencias existentes, sin embargo, tal estado de cosas hace que los niveles educativos posteriores, es decir, la educación superior, contenga la problemática que proviene de niveles inferiores.

En el contexto internacional, y siguiendo los niveles de análisis mencionados en el primer apartado, la problemática de la educación superior y su proyección internacional, responde más a características estructurales (intranacionales) que a factores externos. Los informes en la materia presentados por la OCDE avalan el hecho de que el componente económico y consecuentemente la gestión de los recursos disponibles para la enseñanza, son parte del mismo asunto interno.

Ambos términos, financiamiento y gestión, pueden ser estudiados desde dos puntos de vista, tanto por el financiamiento directo, como por la capacidad de las universidades para allegarse recursos provenientes de fuentes no gubernamentales.

Me interesa hacer la diferenciación entre ambos puntos de vista en virtud de que el financiamiento indirecto aparece como una *calidad* del sistema educativo a través de la búsqueda de nuevas formas de financiar proyectos que tengan que ver con el mejoramiento de la educación que se imparte; por el contrario, el punto de vista de organismos internacionales como la OCDE (financiamiento directo)

⁶² **Education at a glance**, OCDE Publications (varios idiomas), 2009, p. 6.

apunta directamente a una facultad y acaso a una responsabilidad del Estado hacia lograr que se incremente el gasto en el sistema educativo.

Creo imprescindible señalar que, dentro de los informes de la OCDE se propone igualmente la importancia de la gestión de los recursos como parte de las medidas que son necesarias para aumentar el nivel de la educación en general y del sistema superior en particular.

Si repasamos las líneas de análisis que se han planteado a lo largo de la tesis y en especial en el apartado correspondiente a la educación superior en México, puedo mencionar que el orden de ideas en torno a la problemática de la enseñanza en nuestro país parece estar delimitada, primero, por el escaso gasto público en educación, seguido de una deficiente gestión de los recursos disponibles.

Por supuesto que el primero de los problemas se caracteriza por una escases de recursos para la educación superior, pero que, como hemos señalado en páginas anteriores, dicha situación responde más a una lógica histórica dentro de la que, destinar recursos para la enseñanza, depende directamente del bienestar económico. Es decir, se invierte en educación siempre y cuando las condiciones monetarias del país permitan realizar un incremento del gasto en la materia.

Siguiendo el análisis aportado por la OCDE, los recursos destinados a la educación superior dependen en gran medida –y en este punto me gustaría decir que no necesariamente es así– de los ingresos provenientes de la venta de hidrocarburos. Dicho en otras palabras, México se considera como un país que depende de sus ingresos por la venta de petróleo y ello conduce a que, mientras los precios de éste se encuentran bajos, la inversión del Estado en temas como la educación superior no presentan incrementos en el financiamiento o lo que es lo mismo, mayor gasto gubernamental en el área.

Comento que dicha situación no es siempre así, debido a que el enfoque que se tiene respecto de la educación superior tendría que situarse en el ámbito de la inversión y no del presupuesto, es decir, que el gasto que se realiza como parte del financiamiento educativo tendría que considerarse parte de la inversión que el Estado realiza en sí mismo, para generar capital humano.

Que los ingresos del petróleo afecten el desempeño del financiamiento público a la educación parece ser parte de una situación por revisarse, y que implique realizar un cambio en la forma de percibir a la educación superior y en general a la educación como parte de la inversión que lleva a cabo el Estado en su desarrollo.

El tema de la gestión, que es otro de los puntos señalados por el informe más reciente en el tema educativo superior elaborado por la OCDE, da pie a muchas interrogantes acerca de la idea que se tiene en nuestro país alrededor del tema de la enseñanza. Comenzando con el concepto de gestión, me gustaría apuntar a que tanto la OCDE como algunos estudiosos del tema, consideran que la inadecuada gestión de los recursos ha ocasionado que el sistema educativo recaiga en una condición de ineficiencia, es decir, que la inversión en materia educativa tenga como principal problema una inconsistente administración.

Para abordar el tema de la gestión de los recursos destinados a la educación, puedo señalar que éste se relaciona directamente con los siguientes puntos:

- La gestión de la calidad educativa, y de la gestión de sus recursos, cae dentro del tema de una adecuada definición de los problemas que se presentan en el sistema educativo.
En la medida en la que los procesos que gestionan el financiamiento educativo describan en qué y cómo se producen los problemas del sistema, éstos pueden ser corregidos, llámese calidad de los profesores, mecanismos de contratación de la plantilla docente u orientación vocacional de los jóvenes que ingresan.
- Buscar una “calidad total” en la gestión de los recursos destinados a la educación implicaría primero corregir los errores presentes dentro del sistema y posteriormente mejorar los estándares de calidad en la totalidad de los centros de enseñanza.
- La idea sobre gestión parte, desde mi punto de vista, de dos conceptualizaciones diferentes, mientras que en nuestro país gestión parece ser sinónimo de administración orientada hacia una designación tradicional de los recursos, el concepto de gestión tal y como lo define la OCDE (aclaro que dicha idea me parece que se encuentra contenida implícitamente en las notas e informes procedente de la OCDE, puesto que dicha organización no puntualiza ni mucho menos desarrolla un glosario de términos) se encuentra orientado hacia buscar la calidad por medio de análisis del sistema, auditoria del mismo y corrección de las deficiencias en materia de designación de recursos.

Los informes de la OCDE revelan mucho más acerca de la discrepancia entre crecimiento real del gasto público y tendencia en la tasa de financiamiento de la educación. Por ejemplo, en el Informe del 2006 acerca del panorama general de la educación en México, la OCDE reporta que en nuestro país la designación de recursos públicos a la educación primaria y secundaria –y acoto el nivel que menciona el informe– creció de manera significativa entre 1995 y 2003, puesto que presentó un incremento porcentual del 49%, sin embargo, en el mismo reporte⁶³ se destaca que aún cuando dicho incremento significó un gasto considerablemente mayor en función de las recomendaciones realizadas por la organización, éste correspondió a un tercio del promedio de los países restantes de la OCDE.

La lectura obligada de lo anterior nos permite decir que si bien el gasto en educación primaria y secundaria se incrementó, éste no logró sobreponerse a la balanza entre desarrollo económico y financiamiento de la enseñanza pública. Dicho de otra manera, mientras las condiciones económicas sean desfavorables, el

⁶³ PANORAMA DE LA EDUCACIÓN 2006, OCDE, Nota Informativa sobre México, 12 de septiembre de 2006, p. 1 y p. 3 respectivamente.

gasto público en educación continuará por debajo del promedio de los países que se toman como referencia en los informes del organismo internacional.

Lo anterior se detalla ampliamente el Informe Pisa 2006 correspondiente a la situación de la educación de países pertenecientes a la OCDE, donde podemos encontrar datos que nos pueden esclarecer la correlación entre desarrollo económico y oportunidades educativas para los estudiantes.

El índice presentado por el Informe Pisa 2006 sitúa a México con una cifra negativa en cuanto a la correlación entre status social y educación, posicionándolo en -1, mientras que en países como Islandia el mismo indicador muestra el dato de +0.8, y España de -0.3⁶⁴. Es decir, las diferencias entre oportunidades educativas presentadas por la OCDE en el informe acerca de la situación social, económica y educativa, nos permiten acercarnos de lleno al problema de la enseñanza desde el punto de vista del desarrollo económico.

Mientras que en Islandia el bienestar social permite un status elevado en cuanto a conocimientos derivado de sus condiciones económicas, España, y mucho más nuestro país, se encuentran por decirlo así, “atados” a su situación económica. Habíamos mencionado en páginas anteriores que el grave problema de la educación, entre otras cosas, tenía que ver con el financiamiento del Estado y con la consecuente política educativa derivada de las condiciones económicas, sin embargo, las recomendaciones de la OCDE, como también se ha dicho, parten postular a la gestión pública de los recursos destinados a la enseñanza, como una de las alternativas que se tienen en aquellos países que no cuentan con el desarrollo económico de los países más avanzados.

Desde mi punto de vista, y a riesgo de resultar repetitivo, el problema de la calidad educativa tiene que comenzar con un programa de gestión de los recursos que permita lograr los objetivos en materia de cobertura y calidad, lo cual significa igualmente delimitar prioridades en el área de expansión del sistema de enseñanza (más planteles donde más se requieren) y especificar las normas que debiera cumplir el personal académico de los diferentes sectores de la educación.

Está claro que respecto al primer punto, el Estado mexicano ha buscado invertir más en educación básica y en educación media, los programas tales como “escuelas de calidad” han demostrado que los problemas educativos de nuestro país resultan estructurales, y que el financiamiento ha comenzado –como tiene que ser– en los niveles básicos de la educación. La disminución de recursos a sectores de la educación superior, permiten señalar que las prioridades en la materia se encuentran en niveles básicos, dejando un tanto descuidado al nivel superior.

Lograr un equilibrio entre los recursos destinados a todos los niveles de la enseñanza en México plantearía, sin embargo, una inequidad en las oportunidades y acceso a la educación para los mexicanos, puesto que si se trasladan recursos del nivel básico, lógicamente muchos connacionales en ese rango de edad, quedarían sin acceso a las escuelas.

⁶⁴ PISA 2006, Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE, OCDE, Informe en Español, 2006, p. 50.

Tal situación nos regresa, de alguna manera, al problema inicial, es decir, a buscar alternativas de financiamiento dentro de actores diferentes al Estado. Los recursos extras buscados por universidades privadas, podrían ser parte de una estrategia que vinculara al sector privado con el ejercicio educativo dentro de universidades públicas, no en el sentido de privatizar servicios sino en el de consolidar proyectos de enlace laboral y de inversión por medio de investigaciones que signifiquen utilidades para las empresas y recursos para las universidades.

Por el otro lado, la gestión de los recursos humanos dentro de las universidades, como se dijo, requeriría de una metodología en cuanto a la selección del personal académico a fin de fijar estándares de calidad dentro de las universidades, lo que sin duda redundaría en mejores centros educativos que serían, desde mi óptica, más atractivos para llevar a cabo proyectos conjuntos con la iniciativa privada.

El panorama general de la educación superior en México parece estar atado de esas dos grandes disyuntivas, la calidad en la gestión y el financiamiento. Las oportunidades para miles de mexicanos que acuden a centros de enseñanza superior, por lo tanto, dependerán de las iniciativas que surjan desde el Estado y desde las universidades públicas y privadas, a fin de mejorar la situación de la enseñanza que brevemente se ha descrito en los párrafos anteriores.

Anexo 2.

Tablas comparativas y Declaraciones en torno al Espacio Europeo de Educación Superior.

Matrícula de estudiantes 1996 - 2007.

Año / Ciclo	Estudiantes	Educación pública (%)	Educación privada (%)
	<i>Estudiante universitario</i>		
2006-2007	1.423.000	90.2	9.8
2005-2006	1.443.000	-	-
2001-2002	1.525.000	-	-
1996-1997	1.549.000	-	-

TABLA 1. MATRICULA DE ESTUDIANTES. Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007.

Estudiantes extranjeros en España.

Año / Ciclo	Estudiantes Extranjeros	Primer lugar de procedencia más significativa	Segundo lugar de procedencia más significativa
	<i>Estudiante universitario</i>		
2005-2006	24.621	América del Sur (43.6%)	Europa (27.4%)
2004-2005	22.201	-	-
2000-2001	14.051	-	-
1995-1996	10.791	-	-

TABLA 2. ESTUDIANTES EXTRANJEROS. Fuente: Ministerio y Ciencia de Educación de España, 2007.

Gasto en educación 1998 - 2006.

Año / Ciclo	Gasto público en educación <i>Millones de euros</i>	Gasto de las familias españolas en educación <i>Millones de euros</i>
2006	43.390.600	9.065,700
2005	39.841,400	8.767,600
2004	36.920,600	8.479,300
2003	33.938,100	8.202,600
2002	31.440,900	7.958,100
2001	29.208,200	7.693,300
2000	27.407,000	7.404,300
1999	25.688,400	7.128,000
1998	23.998,600	6.791,800

TABLA 3. GASTO EN EDUCACIÓN. Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia de España. Estadística del gasto público en educación, 2007.

Gasto en educación en relación al PIB.

País	1995	2000	2002	2003
<i>Primeros diez países de la UE</i>	<i>Gasto público en relación al PIB</i>			
Suecia	7.22	7.31	7.59	7.47
Finlandia	6.85	6.08	6.34	6.51
Francia	6.04	5.83	5.81	5.91
Portugal	5.37	5.42	5.54	5.61
Polonia	5.10	4.87	5.42	5.62
Países bajos	5.06	4.86	4.86	5.07
Reino Unido	5.02	4.62	5.24	5.38
Italia	4.85	4.47	4.62	4.74
España	4.66	4.28	4.25	4.29
Alemania	4.32	4.45	4.70	4.71

TABLA 4. GASTO EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN AL PIB. Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007.

Porcentaje de distribución del alumnado curso 2006-2007.

Área de distribución del alumnado	Porcentaje %
Ciencias Sociales y jurídicas	49.9
Enseñanza técnica	25.8
Humanidades	9.1
Ciencias de la Salud	8.3
Ciencias experimentales	6.9

TABLA 5. Porcentaje de distribución del alumnado, ciclo 2006-2007. Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007.

Población de España 1998-2008.

Año / Ciclo	POBLACIÓN ESPAÑOLA <i>Millones habitantes</i>
2008	46.157.822
2005	39.841,400
2004	36.920,600
2003	33.938,100
2002	31.440,900
2001	29.208,200
2000	27.407,000
1999	25.688,400
1998	23.998,600

TABLA 6. POBLACIÓN ESPAÑA. Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia de España. Estadística del gasto público en educación, 2007.

Declaración de Bolonia

Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación

Bolonia, 19 de Junio de 1999

Gracias a los extraordinarios logros de los últimos años, el proceso Europeo se ha convertido en una realidad importante y concreta para la Unión y sus ciudadanos. Las perspectivas ampliadas junto con la profundización de las relaciones con otros países Europeos proporcionan, incluso, una dimensión más amplia a esta realidad. Mientras tanto, estamos siendo testigos de una concienciación creciente en la mayor parte del mundo académico y político, y en la opinión pública, de la necesidad de establecer una Europa más completa y de mayor alcance construida, en particular, mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social y científica y tecnológica.

En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía Europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común.

Universalmente, se consideran sumamente importantes la educación y la cooperación educativa para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas, tanto más a la vista de la situación del sureste Europeo.

La declaración realizada el 25 de Mayo de 1998 en la Sorbona, basada en estas consideraciones, hacía hincapié en el papel central de las Universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales Europeas. En ella se resaltaba la creación del Área Europea de Educación Superior como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del Continente.

Algunos países Europeos aceptaron la invitación a comprometerse en la consecución de los objetivos señalados en la declaración mediante su firma, o expresando su adhesión a estos principios. La dirección tomada por diversas reformas de la enseñanza superior, lanzadas mientras tanto en Europa, ha producido la determinación de actuar en muchos Gobiernos.

Por su parte, las instituciones de educación Europeas han aceptado el reto y han adquirido un papel principal en la construcción del área Europea de Educación Superior, también en la dirección de los principios fundamentales que subyacen en la Carta Magna de la Universidad de Bolonia de 1988. Esto es de vital importancia, dado que la independencia y autonomía de las Universidades asegura que los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, las demandas de la sociedad y los avances en el conocimiento científico.

Se ha fijado el rumbo en la dirección correcta y con propósitos racionales. Sin embargo, la consecución plena de una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior requiere un impulso continuo. Necesitamos respaldarlo promocionando medidas concretas para conseguir adelantos tangibles. La reunión del 18 de Junio, con la participación de expertos autorizados y alumnos de todos nuestros países, nos proporcionó sugerencias muy útiles sobre las iniciativas a tomar.

Debemos apuntar, en particular, hacia el objetivo de incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior. Puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior Europea adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas.

A la vez que afirmamos nuestra adhesión a los principios generales que subyacen en la declaración de la Sorbona, nos comprometemos a coordinar nuestras políticas para alcanzar en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década del tercer milenio, los objetivos siguientes, que consideramos de capital importancia para establecer el área Europea de educación superior y promocionar el sistema

Europeo de enseñanza superior en todo el mundo: 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 - similar al sistema de 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.

Por la presente nos comprometemos a conseguir estos objetivos - dentro del contexto de nuestras competencias institucionales y respetando plenamente la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y de la autonomía Universitaria - para consolidar el área Europea de educación superior. Con tal fin, seguiremos los modos de cooperación intergubernamental, junto con los de las organizaciones europeas no gubernamentales con competencias en educación superior. Esperamos que las Universidades respondan de nuevo con prontitud y positivamente y que contribuyan activamente al éxito de nuestros esfuerzos. Convencidos de que el establecimiento del área Europea de Educación Superior requiere un constante apoyo, supervisión y adaptación a unas necesidades en constante evolución, decidimos encontrarnos de nuevo dentro de dos años para evaluar el progreso obtenido y los nuevos pasos a tomar.

Caspar EINEM. Minister of Science and Transport. Austria

Gerard SCHMIT. Director General of French Community. Ministry for Higher Education and Research. Belgium

Jan ADE. Director General. Ministry of the Flemish Community. Department of Education. Belgium

Anna Mmia TOTOMANOVA. Vice Minister of Education and Science. Bulgaria

Eduard ZEMAN. Minister of Education, Youth and Sport. Czech Republic

Margrethe VESTAGER. Minister of Education. Denmark

Tonis LUKAS. Minister of Education. Estonia

Maija RASK. Minister of Education and Science. Finland

Claude ALLEGRE. Minister of National Education, Research and Technology.

France

Wolf-Michael CATENHUSEN. Parliamentary State Secretary Federal Ministry of Education and Research. Germany

Ute ERDSIEK-RAVE. Minister of Education, Science, Research And Culture of the Land Schleswig-Holstein. Permanent Conference of the Ministers of Culture of the German Länders

Gherassimos ARSENIS. Minister of Public Education and Religious Affairs. Greece

Adam KISS. Deputy State Secretary for Higher Education and Science. Hungary

Gudridur SIGURDARDOTTIR. Secretary General. Ministry of Education, Science and Culture. Iceland

Pat DOWLING. Principal Officer. Ministry for Education and Science. Ireland

Ortenzio ZECCHINO. Minister of University and Scientific And Technological Research

Italy

Tatiana KOKEK. State Minister of Higher Education and Science. Latvia

Kornelijus PLATELIS. Minister of Education and Science. Lithuania

Erna HENNICOT-SCHOEPGES. Minister of National Education and Vocational Training. Luxembourg

Louis GALEA. Minister of Education. Malta

Loek HERMANS. Minister of Education, Culture and Science. Netherlands

Jon LILLETUN. Minister of Education, Research and Church Affairs. Norway

Wilibald WINKLER. Under Secretary of State of National Education. Poland

Eduardo Marçal GRILO. Minister of Education. Portugal

Andrei MARGA. Minister of National Education. Romania

Milan FTACNIK. Minister of Education. Slovak Republic

Pavel ZGAGA. State Secretary for Higher Education. Slovenia

Jorge FERNANDEZ DIAZ. Secretary of State of Education, Universities, Research and Development. Spain

Agneta BLADH. State Secretary for Education and Science. Sweden

Charles KLEIBER. State Secretary for Science and Research. Swiss Confederation

Tessa BLACKSTONE. Minister of State for Education and Employment. United Kingdom

Declaración de Praga, 2001 Hacia el Área de la Educación Superior Europea

Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001.

Transcurridos dos años de la Declaración de Bolonia y tres de la Declaración de La Sorbona, los Ministros Europeos en funciones de educación superior, representando a 32 signatarios, se reunieron en Praga para estudiar el desarrollo alcanzado y para establecer direcciones y prioridades del proceso para los años venideros. Los Ministros reafirmaron su compromiso con el objetivo de establecer el Área de Educación Superior de Europa para el año 2010. La elección de Praga para celebrar este encuentro es un símbolo de su intención para involucrar a toda Europa en el proceso, a la vista de la ampliación de la Unión Europea.

Los Ministros dieron la bienvenida y examinaron el informe "Fomentando el Proceso de Bolonia" comisionado por el grupo de seguimiento y encontraron que los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia han sido ampliamente aceptados y utilizados como base para el desarrollo de la educación superior por la mayoría de los firmantes así como también por universidades y otras instituciones de educación superior. Los 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.

Los Ministros tomaron nota de la Convención de las instituciones de educación superior europea, que se celebró en Salamanca los días 29 y 30 de marzo, y de las recomendaciones de la Convención de Estudiantes Europeos, celebrada en Göteborg los días 24 y 25 de marzo, y apreciaron la participación activa de la Asociación Universitaria Europea (EUA) y las Uniones Nacionales de Estudiantes en Europa (ESIB) en el proceso de Bolonia. Ellos notaron y apreciaron más las otras muchas iniciativas para llevar el proceso más allá. Los ministros también tomaron nota de la ayuda constructiva de la Comisión Europea.

Los Ministros observaron que las actividades recomendadas en la Declaración acerca de estructura de las titulaciones han sido intensamente y ampliamente tratadas en la mayoría de los países. Especialmente apreciaron cómo avanza el trabajo en la garantía de la calidad. Los Ministros reconocieron la necesidad de cooperar para dirigir los retos, que son fruto de la educación transnacional. También reconocieron la necesidad de una perspectiva de aprendizaje de larga duración en la educación.

Más acciones siguiendo los seis objetivos del proceso de Bolonia Expuesta la Declaración de Bolonia, los Ministros afirmaron que la construcción del Área de Educación Superior Europea es una condición para mejorar el atractivo y la competitividad de las instituciones de educación superior en Europa. Ellos sostienen la idea de que la educación superior debería ser considerada un bien público y permanece y permanecerá como responsabilidad pública (regulaciones etc.), y que los estudiantes son plenos miembros de la comunidad de educación superior. Desde este punto de vista, los Ministros comentaron el proceso como sigue:

Adopción de un sistema de niveles fácilmente legible y comparable

Los Ministros alentaron fuertemente a las universidades y a otras instituciones de educación superior para que tomen una ventaja total de la existente legislación nacional y de las herramientas europeas propuestas para facilitar reconocimiento profesional y académico de las unidades del curso, grados y otros galardones, tal que los ciudadanos puedan efectivamente usar sus cualificaciones, competencias y habilidades a lo largo del Área de Educación Superior Europea.

Los Ministros apelaron a las organizaciones existentes y a las redes tales como NARIC y ENIC para promover, a un nivel europeo, nacional e institucional, un simple, eficiente y claro reconocimiento que refleje la diversidad subyacente de las cualificaciones.

Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales

Los Ministros advirtieron con satisfacción que el objetivo de una estructura de niveles basada en dos ciclos principales, articulando la educación superior en estudios de diplomatura (pregrado) y licenciatura (postgrado), ha sido abordada y discutida. Algunos países ya han adoptado esta estructura y algunos otros están considerándola con gran interés. Es importante señalar que en muchos países los grados de licenciatura y maestría, o comparable a dos grados de ciclo, pueden ser obtenidos en universidades al igual que en otras instituciones de educación superior. Los programas que conducen a un título pueden, y en verdad deberían, tener diferentes orientaciones y varios perfiles para acomodar una diversidad de necesidades individuales, académicas y de mercado laboral tal y como se concluyó en el seminario de Helsinki en las titulaciones universitarias (Febrero del 2001).

Establecimiento de un sistema de créditos

Los Ministros hicieron hincapié en que, para una mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y calificación, es necesaria la adopción de piedras angulares comunes de calificaciones, sostenidas por un sistema de créditos tal como el ECTS o uno que sea compatible con el ECTS, proporcionando tanto

funciones de transferibilidad como de acumulación. Conjuntamente con los sistemas que garantizan la calidad reconocida mutuamente tales arreglos facilitarán el acceso de estudiantes al mercado laboral europeo y mejorarán la compatibilidad, el atractivo y la competitividad de la educación superior europea. El uso generalizado de tal sistema de créditos y del Suplemento del Diploma fomentará el progreso en esta dirección.

Promoción de la movilidad

Los Ministros reafirmaron que el objetivo de mejorar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo, como se estableció en la Declaración de Bolonia, es de suma importancia. Por tanto, ellos confirmaron su compromiso de reivindicar la eliminación de todos los obstáculos para el libre movimiento de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo e hicieron énfasis en la dimensión social de la movilidad. Tomaron nota de las posibilidades de la movilidad ofrecida por los programas de la Comunidad Europea y el avance adquirido en este campo, por ejemplo, en la emisión del Plan de Acción de Movilidad refrendado por el Consejo Europeo en Niza en el año 2000.

Promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad

Los Ministros reconocieron el papel vital que juegan los sistemas que garantizan la calidad en asegurar los estándares de la alta calidad y en facilitar la comparabilidad de las calificaciones en toda Europa. Ellos también fomentaron una cooperación más cercana entre redes que aseguren la calidad y el reconocimiento. Hicieron hincapié en la necesidad de una cercana cooperación europea y una mutua confianza en ella y la aceptación de sistemas que aseguren la calidad nacional. Además animaron a las universidades y a otras instituciones de educación superior a difundir ejemplos de la mejor práctica y a diseñar escenarios para una aceptación mutua de mecanismos de evaluación y acreditación/certificación. Los Ministros apelaron a las universidades y a otras instituciones de educación superior, a agencias estatales y a la Red Europea de Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA), en cooperación con los cuerpos correspondientes de otros países los cuales no son miembros de ENQA, a colaborar en el establecimiento de un marco de trabajo común de referencia y a difundir la mejor práctica.

Promoción de las dimensiones europeas en educación superior

Para reforzar más las dimensiones importantes de Europa de la educación superior y de la posibilidad de los licenciados de conseguir trabajo, los Ministros apelaron al sector de la educación superior para incrementar el desarrollo de los módulos,

cursos y currículums a todos los niveles con contenido "europeo", orientación u organización.

Esto concierne particularmente a los módulos, cursos y currículums de titulaciones ofertados conjuntamente por instituciones de diferentes países y que conducen a una titulación reconocida.

Adicionalmente los Ministros hicieron hincapié en los puntos siguientes:

Aprendizaje de toda la vida

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.

Instituciones y estudiantes de educación superior

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. Las instituciones han demostrado la importancia que llevan consigo para la creación de un Área de Educación Superior Europea eficiente, todavía diversificada y adaptable. Los Ministros también señalaron que la calidad es la condición básica subyacente para la confianza, relevancia, movilidad, compatibilidad y atractivo en el Área de Educación Superior Europea. Los Ministros expresaron su apreciación a las contribuciones hacia programas de estudio en evolución que combinan calidad académica con la relevancia hacia la duradera capacidad de obtención de empleo y pidieron un papel proactivo continuado de las instituciones de educación superior. Los Ministros afirmaron que los estudiantes deberían participar en ello e influenciar en la organización y contenido de la educación en las universidades y en otras instituciones de educación superior. Los Ministros también se reafirmaron en la necesidad, requerida por los estudiantes, de tener en cuenta la dimensión social en el proceso de Bolonia.

Promocionando el atractivo del Área de Educación Superior Europea

Los Ministros estuvieron de acuerdo con la importancia de mejorar el atractivo de la educación superior europea para estudiantes de Europa y de otras partes del mundo. La legibilidad y comparabilidad de las titulaciones en la educación superior europea a nivel mundial debería mejorarse mediante el desarrollo de un marco de trabajo común de calificaciones, así como mediante la garantía de la

calidad coherente y los mecanismos de acreditación/certificación y mediante redoblados esfuerzos de información.

Los Ministros particularmente señalaron que la calidad de la educación superior e investigación es y debería ser un importante determinante del atractivo y competitividad internacionales de Europa. Los Ministros estuvieron de acuerdo en que debería prestarse más atención al beneficio de un Área de Educación Superior Europea con instituciones y programas con diferentes perfiles. Ellos pidieron un incremento de la colaboración entre países europeos con respecto a las posibles implicaciones y perspectivas de una educación transnacional.

Seguimiento continuado

Los Ministros se comprometieron a continuar su cooperación basada en los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia, agregando las similitudes y beneficiándose de las diferencias entre culturas, lenguas y sistemas nacionales, y haciendo uso de todas las posibilidades de la cooperación intergubernamental y del diálogo en curso con las universidades europeas y otras instituciones de educación superior y organizaciones de estudiantes así como de los programas de la Comunidad.

Los Ministros dieron la bienvenida a los nuevos miembros que se unen al proceso de Bolonia tras las solicitudes de Ministros que representan países para los cuales los programas de la Comunidad Europea Sócrates y Leonardo da Vinci o Tempus-Cards están abiertos. Ellos aceptaron solicitudes de Croacia, Chipre y Turquía.

Los Ministros decidieron que un nuevo encuentro de seguimiento va a tener lugar en la segunda mitad del 2003 en Berlín para examinar el progreso y para fijar direcciones y prioridades para las próximas fases del proceso hacia el Área de Educación Superior Europea. Ellos confirmaron la necesidad de una estructura para la tarea de seguimiento, consistente en un grupo de seguimiento y en un grupo preparatorio. El grupo de seguimiento debería estar compuesto por representantes de todos los firmantes, nuevos participantes y la Comisión Europea, y debería estar presidida por la Presidencia de la UE de ese momento. El grupo preparatorio debería estar compuesto por representantes de los países que presentan los anteriores encuentros de ministros y el próximo encuentro de ministros, dos estados miembros de la UE y dos estados no miembros de la UE; estos últimos cuatro representantes serán elegidos por el grupo de seguimiento.

La Presidencia de la UE de ese momento y la Comisión Europea también serán parte del grupo preparatorio. El grupo preparatorio será presidido por el representante del país que presente el siguiente encuentro de ministros.

La Asociación Europea de Universidades, la Asociación Europea de Instituciones en Educación Superior (EURASHE), las Uniones Nacionales de Estudiantes en Europa y el Consejo de Europa deberían ser consultados en la siguiente tarea de seguimiento.

Para seguir el proceso, los Ministros alentaron al grupo de seguimiento a que organicen seminarios para explorar las siguientes áreas: cooperación con respecto a acreditación y garantía de calidad, asuntos de reconocimiento y el uso de créditos en el proceso de Bolonia, el desarrollo de grados de unión, la dimensión social, con atención específica a los obstáculos en la movilidad, y la ampliación del proceso de Bolonia, aprendizaje de duración larga y compromiso estudiantil.

Berlín 2003 “Educación Superior Europea”

Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003.

Introducción

En Junio de 1999, un año después de la Declaración “Sorbonne”, ministros responsables de la Educación Superior, procedentes de 29 países europeos, firmaron la Declaración de Bolonia. Acordaron importantes objetivos comunes para el desarrollo de un área coherente de Educación Superior Europea para el año 2010. En la primera conferencia que se mantuvo después, en Praga el 19 de Mayo de 2001, los ministros incrementaron el número de objetivos, y reafirmaron su compromiso de establecer el área de Educación Superior Europea para el año 2010. El 19 de septiembre de 2003, los ministros responsables de la Educación Superior procedentes de 33 países, se reunieron en Berlín con el objetivo de analizar el progreso efectuado, y para establecer prioridades y nuevos objetivos para los años siguientes, con vista a acelerar la realización del área de Educación Superior Europea. Acordaron las siguientes consideraciones, principios y prioridades.

Los ministros reafirmaron la importancia social del proceso de Bolonia. La necesidad de incrementar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del área de Educación Superior Europea, se pretende que exista un fortalecimiento de la cohesión social y que se reduzcan las desigualdades sociales y de género, tanto a nivel nacional como a nivel europeo. En ese contexto, los Ministros reafirman su posición de que la Educación Superior es bien y responsabilidad pública. Señalan que deben prevalecer los valores académicos en la cooperación académica internacional y en los intercambios.

Los Ministros tomaron en consideración las conclusiones de los Ayuntamientos Europeos de Lisboa (2000) y Barcelona (2002) cuyo objetivo principal era hacer de Europa “la economía, basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos y mejor cohesión social”, y que pretendían que se siguieran efectuando acciones posteriores y se existiera cooperación cercana en el contexto del proceso de Bolonia.

Los Ministros tomaron nota del informe de progreso efectuado por el grupo de seguimiento en el desarrollo del proceso de Bolonia entre Praga y Berlín. Del mismo modo, tomaron nota del informe de Tendencias-III preparado por la Asociación de Universidades Europeas (EUA), y estudiaron los resultados de los seminarios organizados como parte del programa de trabajo entre Praga y Berlín

por varios miembros e instituciones de Educación Superior, organizaciones y estudiantes. Los Ministros tomaron notas adicionales sobre los informes nacionales, que muestran evidencia del considerable progreso que se estaba efectuando al aplicar los principios del proceso de Bolonia. Finalmente, tomaron nota de los mensajes de la comisión europea y del Consejo de Europa y reconocieron su apoyo para la implementación del proceso.

Los Ministros acordaron que se deberían comprometer a realizar esfuerzos para asegurar la unión entre la educación superior y los sistemas de investigación en sus respectivos países. La emergente área de Educación Superior Europea, se beneficiará de las sinergias provenientes del área de Investigación Europea, fortaleciendo, por tanto, la base de la Europa del conocimiento. El objetivo es preservar tanto la riqueza cultural europea como su diversidad lingüística, basada en la herencia de muy diversas tradiciones, y fomentar su potencial de innovación, así como su desarrollo social y económico aumentando la cooperación entre las Instituciones Europeas de Educación Superior.

En el desarrollo del área de Educación Superior, los ministros reconocieron el papel fundamental de las Instituciones de Educación Superior y de las organizaciones estudiantiles. Tomaron nota del mensaje de la Asociación de Universidades Europeas (EUA) procedente de la convención mantenida en Graz por las Instituciones de Educación Superior, la contribución de la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) y las comunicaciones de ESIB (Unión Nacional de Estudiantes en Europa).

Los Ministros agradecieron el interés mostrado por otras regiones del mundo en el desarrollo del área de Educación Superior Europea, y agradecieron particularmente, la presencia 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) Espacio común para Educación Superior que asistieron en calidad de invitados a esta conferencia.

Progreso

Los Ministros agradecieron las iniciativas surgidas desde la Cumbre de Educación Superior mantenida en Praga, que pretenden que exista un movimiento hacia la compatibilidad, para hacer sistemas de educación superior más transparentes y destacar la calidad de la educación superior europea a nivel nacional e institucional. Los Ministros aprecian la cooperación y el compromiso de todos los involucrados (Instituciones de Educación Superior, estudiantes y otros)

Los ministros hicieron hincapié en la importancia de todos los elementos del proceso de Bolonia que pretenden establecer el área de Educación Superior

Europea y señalan la necesidad de intensificar los esfuerzos tanto a nivel institucional, como a nivel nacional y Europeo. Sin embargo, para dar al proceso un carácter trascendental, ellos mismos se comprometieron a establecer prioridades para los próximos 2 años. Fortalecerán sus esfuerzos para promover sistemas efectivos para avanzar en la utilización de un sistema basado en 2 ciclos y para mejorar el reconocimiento del sistema de grados y periodos de estudios.

Garantía de Calidad

La calidad de la educación superior es el corazón del establecimiento del área de Educación Superior Europea. Los ministros se comprometieron a apoyar el desarrollo de la calidad a niveles institucionales, nacionales y europeos. Señalaron la necesidad de desarrollar criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad.

Así mismo, señalan que junto a la consistencia con el principio de autonomías institucionales, la responsabilidad primera para la garantía de calidad en la educación superior yace con cada institución en sí misma y esto proporciona la base para la responsabilidad del sistema académico en el marco de calidad nacional.

Por tanto, acordaron que para 2005 los sistemas de garantía de calidad nacionales deberían 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

A nivel europeo, ENQA, en cooperación con EUA, EURASHE y ESIB, desarrollarán y acordarán conjuntos de procedimientos y guías para la garantía de la calidad, del mismo modo, explorarán distintos caminos para asegurar un sistema adecuado de revisión de dicha garantía de calidad, así como la acreditación de agencias o cuerpos, y la elaboración informes sobre la próxima reunión de seguimiento de los ministros en 2005.

Estructura de la carrera: Adopción de un sistema basado en dos ciclos principales

Después de la declaración de Bolonia para establecer un sistema de dos ciclos, los Ministros notaron con cierta satisfacción, que el paisaje europeo de educación superior se está reestructurando. Los Ministros se comprometieron a comenzar con la implantación del sistema de dos ciclos en el 2005.

Los Ministros subrayan la importancia de consolidar los progresos realizados, así como de mejorar el entendimiento y la aceptación de nuevas calificaciones para reforzar el diálogo entre instituciones, y entre instituciones y empleados.

Los Ministros retaron a los estados miembros a elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles, para sus sistemas de educación superior. Dicho marco debería describir las calificaciones en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil. Del mismo modo deben elaborar un marco de calificaciones para el área de Educación Superior Europea.

Dentro de esos marcos, las carreras deberían tener definidos diferentes objetivos. Las licenciaturas de primer y segundo ciclo, deberían tener diferentes orientaciones y diversos perfiles para acomodarse a la diversidad de perfiles académicos, y necesidades del mercado de trabajo. Las titulaciones de primer grado deberían dar acceso, en el sentido de la Convención de Lisboa, a los programas de segundo ciclo. Las titulaciones de segundo grado, deberían dar acceso a estudios de doctorado.

Los ministros invitaron al grupo de seguimiento a investigar si la educación superior de corta duración, debe estar ligada al marco de calificaciones de primer ciclo para el área de Educación Superior Europea.

Los Ministros señalaron su compromiso de hacer la Educación Superior accesible a todos, según su capacidad.

Promoción de la movilidad

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. Los Ministros observaron con cierta satisfacción que desde su última reunión, las figuras de movilidad han incrementado gracias al soporte sustancial de los programas de la unión europea, y acordaron efectuar los pasos necesarios para la mejora de la calidad y el aumento de la movilidad estudiantil.

Reafirmaron su intención de realizar todos los esfuerzos necesarios para eliminar todos los obstáculos relacionados con la movilidad dentro del área de Educación Superior Europea. Con la vista en la promoción de la movilidad estudiantil, los Ministros darán los pasos necesarios para facilitar el acceso a préstamos y becas.

Establecimiento de un sistema de créditos.

Los Ministros señalan el importante papel del Sistema de Transferencia de Crédito Europeo (ECTS) para facilitar la movilidad de los estudiantes redundando en el desarrollo de un currículum internacional. Se dieron cuenta de que ECTS se está

convirtiéndolo poco a poco en una base para los sistemas de crédito nacionales. Así mismo animan a que se produzcan más progresos con el objetivo de que ECTS se convierta no solo en un sistema de transferencia, sino en un sistema de acumulación, para que se aplique de una forma consistente dentro de la emergente área de Educación Superior Europea.

Reconocimiento de carreras

Los Ministros subrayan la importancia de la convención de reconocimiento de Lisboa, que debería ser ratificada por todos los países participantes en el proceso de Bolonia, y emplazan a ENIC y NARIC con las autoridades nacionales competentes para la continuar con la implementación de los términos acordados en dicha convención.

Establecen el objetivo de que cada estudiante que finalice su carrera a partir de 2005, debería recibir el Suplemento del Diploma automática y gratuitamente. Dicho diploma se debería repartir en un amplio abanico de idiomas europeos.

Pretenden que las instituciones y los empleados den sin ningún tipo de problema el Suplemento del Diploma, para aprovecharse de la transparencia y la flexibilidad de los sistemas de educación superior, fomentando así, el encuentro de trabajo y facilitando el reconocimiento académico en caso de que se desee seguir avanzando con los estudios.

Instituciones de Educación Superior y Estudiantes.

Los Ministros dieron la bienvenida al compromiso de las Instituciones de Educación Superior y de los estudiantes del Proceso de Bolonia y reconocieron que la participación de todos los involucrados en el proceso, asegurará su éxito a largo plazo.

Teniendo en cuenta la contribución de instituciones fuertes al desarrollo socio-económico, los Ministros aceptan que las instituciones necesitan que se les otorgue el poder que les permita tomar decisiones en su administración y su organización interna. Los ministros piden a las instituciones que se aseguren de que las reformas de integran completamente en sus procesos.

Los ministros aprecian la participación constructiva de las organizaciones estudiantiles en el proceso de Bolonia, y subrayan la necesidad de incluir a los estudiantes de una forma continua para los progresos que se vayan efectuando.

Los estudiantes forman parte de la forma de gobernar la Educación Superior. Los ministros señalan que las medidas nacionales legales para asegurar la participación estudiantil, están completamente incluidas dentro del desarrollo del área de Educación Superior Europea. Del mismo modo, los Ministros hacen un llamamiento a las instituciones y a las organizaciones estudiantiles para identificar

caminos para incrementar la implicación estudiantil en la actual forma de gobierno.

Los Ministros señalan la necesidad de condiciones apropiadas de estudio y vida de los estudiantes, para que puedan completar sus estudios satisfactoriamente y en un periodo de tiempo apropiado, sin que sus condiciones económicas supongan un obstáculo. Del mismo modo, señalan la necesidad de poseer un mayor número de datos relacionados con la situación socio-económica de los estudiantes.

Promoción de la dimensión de la educación superior europea.

Los ministros comprobaron a través de sus llamadas en Praga que módulos adicionales, cursos y curricula con contenido, orientación u organización europea están siendo desarrollados.

Ellos pudieron comprobar que iniciativas han sido tomadas por instituciones de educación superior en varios países europeos para agrupar sus recursos académicos y tradiciones culturales con el fin de promocionar el desarrollo de integrados programas de estudio y unir títulos al primer, segundo y tercer nivel.

Además, ellos confirman la necesidad de asegurar un periodo substancial de estudio en el extranjero en programas de estudio afines para un conocimiento así de la diversidad lingüística y aprendizaje de la lengua, tal que los estudiantes puedan alcanzar su completo potencial para una identidad, ciudadanía y empleabilidad europea.

Los ministros acuerdan impulsar a un nivel nacional la retirada de obstáculos legales para el establecimiento y reconocimiento de tales titulaciones, así como mantener activamente el desarrollo y adecuada garantía de calidad curricular para los títulos anexados.

Promocionar el atractivo del área educación superior europea.

Ministros acordaron que el atractivo y apertura de la educación superior europea debería ser reforzada. Ellos confirmaron su disposición para el desarrollo de programas de becas para estudiantes del tercer mundo.

Los ministros declararon que intercambios entre naciones en educación superior deberían ser dirigidos sobre la base de una calidad y valores académicos, y se comprometieron en trabajar en el apropiado foro para conseguir tal fin, incluyendo en tales foros los socios sociales y económicos.

Ellos alentaron la cooperación con regiones en otras partes del mundo, abriendo los seminarios y conferencias de Bolonia para los representantes de estas regiones.

Aprendiendo toda la vida.

Los ministros subrayaron la importante contribución de la educación superior en hacer el aprendizaje para toda la vida una realidad. Ellos están llevando a cabo los

pasos necesarios para alinear sus políticas nacionales a este objetivo y urgir a las instituciones de educación superior a alcanzar las posibilidades para un aprendizaje para toda la vida. Ellos enfatizaron que tales acciones deben ser una parte integral de la actividad de la educación superior.

Los ministros además pidieron esos trabajos sobre marcos de calificaciones para el área de educación superior europea y para englobar la total variedad de caminos flexibles de aprendizaje, oportunidades y técnicas, y hacer el apropiado uso de los créditos ECTS.

Ellos hicieron énfasis en la necesidad de mejora de las oportunidades para todos los ciudadanos, en concordancia con sus aspiraciones y habilidades, para seguir los caminos de aprendizaje de toda la vida dentro de la educación superior.

Acciones Adicionales.

Área de educación superior europea y Área de Investigación europea - dos pilares de la sociedad basada en el conocimiento.

Conscientes de la necesidad de promocionar links más cercanos entre el EHEA y el ERA en una Europa del conocimiento, y de la importancia de la investigación como una parte integral de la educación superior en toda Europa, los ministros lo consideran necesario para ir más allá del presente focalización sobre los dos ciclos principales de la educación superior e incluir el nivel de doctorado como el tercer ciclo en el proceso de Bolonia. Ellos hacen énfasis en la importancia de la investigación y el proceso de training y la promoción de la interdisciplina en mantener y mejorar la calidad de la educación superior y en alcanzar la competitividad de la educación superior más generalmente. Los ministros pidieron el incremento de la movilidad en los niveles de doctorado y postdoctorado y animaron a las instituciones concernientes a incrementar sus operaciones en estudios de doctorado y el training para jóvenes investigadores.

Los ministros harán el necesario esfuerzo para hacer de las instituciones de educación superior un incluso más atractivo y eficiente socio. Además los ministros pidieron a las instituciones de educación superior incrementar su rol y relevancia en la investigación tecnológica, social y evolución cultural, así como todo lo relacionado con las necesidades de la sociedad.

Los ministros entienden que estos son obstáculos que pueden inhibir el logro de estas metas y estos no pueden ser resueltos por la instituciones de educación superior de forma aislada. Ello requiere un fuerte apoyo, incluyendo financiación, y decisiones apropiadas desde los gobiernos nacionales y cuerpos europeos.

Finalmente, los ministros establecieron que redes a un nivel doctoral deberían ser mantenidas para estimular el desarrollo de la excelencia y para convertirse en uno de las distinciones del área de educación superior europea.

Inventario.

Con una mirada al conjunto de metas para el 2010, es esperado que medidas sean introducidas para inventariar el progreso alcanzado en el proceso de Bolonia. Un primer borrador de inventario proveería una información fiable sobre como el proceso está de avanzado y ofrecería la posibilidad de tomar las medidas correctoras oportunas, si fuera apropiado.

Los ministros solicitaron al grupo de seguimiento un proceso de inventario para el 2005, así como preparar detallados informes sobre el progreso e implementación de las prioridades intermedias para los próximos dos años:

- Quality assurance
- Sistema de dos ciclos
- Reconocimiento de titulaciones y periodos de estudio

Los países participantes, además, estarán preparados para permitir el acceso a la necesaria información para investigar en todo lo relativo a los objetivos del proceso de Bolonia respecto a la educación superior. Se facilitará el acceso a los bancos de datos para esta investigación.

Seguimiento en el tiempo

Nuevos miembros

Los ministros consideran necesario adaptar la cláusula en el comunicado de Praga sobre peticiones para los miembros como sigue:

Los países participantes de la convención europea cultural deberían ser elegidos por los miembros de área europea de educación superior, además de proveer su compromiso de buena voluntad para el cumplimiento de los objetivos del proceso de Bolonia en sus propios sistemas de educación superior. Sus peticiones deberían contener información sobre como ellos implementarán los principios y objetivos de la declaración.

Los ministros deciden aceptar las peticiones de ser miembro de Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Holy See, Rusia, Serbia y Montenegro, "the Former Yugoslav Republic of Macedonia" y da la bienvenida a estos estados como nuevos miembros , expandiendo de esta forma el proceso a 40 países europeos.

Los ministros reconocen que los miembros del proceso de Bolonia implican un substancial cambio y reforma para todos los países firmantes. Ellos acuerdan mantener los nuevos países firmantes dentro de esos cambios y reformas,

incorporándoles dentro de las discusiones mutuas y asistencia en los que el proceso de Bolonia está envuelto.

Estructura de Seguimiento.

Los ministros confían la implementación de todos los requerimientos cubiertos en el comunicado, la total dirección del proceso de Bolonia y la preparación del próximo encuentro ministerial al grupo de seguimiento, el cual debería estar compuesto por los representantes de los todos los miembros del proceso de Bolonia y la comisión europea, con el Consejo de Europa, el EUA, EURASHE, ESIB y UNESCO/CEPES como miembros consultivos. Este grupo, el cual debería ser convocado al menos dos veces al año, debería ser presidido por la presidencia europea, con el país que acoge a la próxima conferencia ministerial como vicepresidente.

Un consejo también presidido por la presidencia europea debería revisar el trabajo entre los encuentros del grupo de seguimiento. El consejo estaría compuesto por el presidente, con el país que acoge a la próxima conferencia ministerial como vicepresidente, las presidencias de la EU precedentes y siguientes, tres países participantes elegidos por un año por el grupo de seguimiento, la comisión europea y, como miembros consultivos, el consejo de Europa, el EUA, EURASHE y ESIB.

El total trabajo de seguimiento será soportado por una secretariado que el país que acoge la próxima conferencia ministerial será encargado de abastecer.

En la primera reunión después de la conferencia de Berlín, el grupo de seguimiento será preguntado para definir las responsabilidades del consejo y las tareas del secretariado.

Programa de trabajo 2003 - 2005

Los ministros piden al grupo de seguimiento coordinar las actividades para el progreso del proceso de Bolonia como ha sido indicado en los temas y acciones cubiertos por este comunicado e informarles en tiempo para el siguiente encuentro ministerial en el 2005.

Próxima conferencia

Los ministros deciden mantener la próxima conferencia en la ciudad de Bergen (Noruega) en Mayo del 2005

Bergen 2005. El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior.

Bergen, 19-20 de Mayo de 2005.

Los ministros responsables de la Educación Superior en los países participantes en el Proceso de Bolonia, nos hemos reunido para hacer un balance de lo conseguido a mitad del camino señalado y para fijar los objetivos y prioridades hasta el 2010. En esta conferencia se expresa la bienvenida a Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania como nuevos países participantes en el Proceso de Bolonia. Todos compartimos el entendimiento común de los principios, objetivos y compromisos del Proceso, tal y como se expresó en la Declaración de Bolonia y en los posteriores comunicados de las Conferencias Ministeriales de Praga y Berlín. Confirmamos nuestro compromiso de coordinar nuestras políticas a través del Proceso de Bolonia para establecer el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2010 y nos comprometemos a ayudar a los nuevos países participantes a poner en marcha los objetivos del Proceso.

I. Participación.

Subrayamos el papel central de las instituciones de Educación Superior, su personal y sus estudiantes como colaboradores en el Proceso de Bolonia. Su papel en la puesta en práctica del Proceso se convierte en el más importante ahora, cuando la mayoría de las reformas legislativas necesarias están hechas, y les animamos a continuar e intensificar sus esfuerzos para establecer el EEES. Agradecemos el claro compromiso de las instituciones de Educación Superior de Europa en relación con el Proceso y reconocemos que se necesita tiempo para optimizar el impacto de los cambios estructurales en los currícula y, por tanto, para asegurar la introducción de innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje que Europa necesita.

Agradecemos el apoyo de las organizaciones que representan a las empresas y a los agentes sociales y esperamos intensificar la cooperación para alcanzar los objetivos del Proceso de Bolonia. Agradecemos, además, las contribuciones de las instituciones y organizaciones internacionales participantes en el Proceso.

II. Balance

Tomamos nota del significativo progreso realizado, tal y como se refleja en el Informe General 2003-2005 del Grupo de Seguimiento (BFUG), en el Informe

Tendencias IV de la EUA y en el informe de ESIB Bolonia desde el punto de vista de los Estudiantes.

En nuestra reunión de Berlín pedimos al BFUG un balance, a mitad del plazo, enfocado hacia tres aspectos prioritarios: la estructura en ciclos, la garantía de la calidad y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio. En este informe se observa que se han hecho progresos sustanciales en estas tres áreas prioritarias. Será importante asegurarse de que el progreso es coherente en todos los países participantes. Por tanto, vemos la necesidad de compartir aún más las experiencias para incrementar la capacidad de actuación, tanto a nivel institucional como gubernamental.

El sistema de titulaciones

Observamos con satisfacción que el sistema de dos ciclos se está aplicando ampliamente. Más de la mitad de los estudiantes de la mayoría de los países se encuentran cursando estudios en este sistema. Sin embargo, aún hay algunos obstáculos para el acceso entre ciclos. Además, hay una necesidad de mayor diálogo, que implique a los Gobiernos, las instituciones y los agentes sociales, para mejorar el empleo de los graduados de primer ciclo, incluyendo los puestos apropiados en los servicios públicos.

Adoptamos el marco general de cualificaciones en el EEES, que comprende tres ciclos (incluyendo, dentro de cada contexto nacional, la posibilidad de cualificaciones intermedias), los descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y competencias para cada ciclo y los intervalos de créditos en el primer y segundo ciclo.

Nos comprometemos a elaborar marcos de cualificaciones nacionales, compatibles con el marco general de cualificaciones en el EEES para el 2010 y a presentar avances sobre el mismo en 2007. Solicitamos que el Grupo de Seguimiento informe sobre la puesta en marcha y los posteriores desarrollos del marco general.

Subrayamos la importancia de asegurar que el marco general de cualificaciones del EEES y el marco más amplio de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida sean complementarios, incluyendo la educación general y la formación profesional, tal y como se está desarrollando dentro la Unión Europea, así como entre los países participantes. Solicitamos que la Comisión Europea consulte a todos los grupos participantes en el Proceso de Bolonia conforme progrese el trabajo.

Garantía de calidad.

Casi todos los países han tomado medidas para aplicar un sistema de garantía de calidad basado en los criterios acordados en el comunicado de Berlín y con un alto

grado de cooperación y formación de redes. Sin embargo, hay que progresar bastante aún, particularmente en lo que se refiere a la participación de los estudiantes y la cooperación internacional. Aún más, instamos a las instituciones de Educación Superior a continuar los esfuerzos para incrementar la calidad de sus actividades, a través de la introducción sistemática de mecanismos internos y su correlación directa con la garantía de calidad externa.

Adoptamos los estándares y directrices para la garantía de la calidad en el EEES propuestos por ENQA, Nos comprometemos a introducir el modelo propuesto de evaluación por pares de las agencias de calidad nacionales, respetando los criterios y pautas comúnmente aceptados. Acogemos el principio de un registro europeo de agencias de calidad basado en revisiones nacional. Pedimos que la forma práctica de su aplicación sea desarrollada por ENQA en cooperación con EUA, EURASHE y ESIB, que nos harán llegar un informe a través del Grupo de Seguimiento. Subrayamos la importancia de la cooperación entre agencias reconocidas a nivel nacional al objeto de incrementar el reconocimiento mutuo de las decisiones sobre acreditación garantía de calidad.

Reconocimiento de títulos y períodos de estudio.

Resaltamos que 36 de los 45 países participantes han ratificado ya la Convención de Reconocimiento de Lisboa. Instamos a aquéllos que aún no lo han hecho a que ratifiquen esta Convención sin demora. Nos comprometemos a asegurar la puesta en marcha al completo de sus principios y a incorporarlos en las legislaciones nacionales como sea adecuado. Apelamos a todos los países participantes para que traten los problemas de reconocimiento que hayan identificado las redes ENIC/NARIC. Diseñaremos planes nacionales para mejorar la calidad de los procesos asociados al reconocimiento de títulos extranjeros. Estos planes formarán parte del informe nacional de cada país para la próxima Conferencia de Ministros. Apoyamos los textos subsidiarios de la Convención de Reconocimiento de Lisboa y pedimos a todas las autoridades nacionales y otras instituciones participantes que reconozcan los títulos conjuntos otorgados por dos o más países del EEES.

Consideramos que el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones son una oportunidad para entroncar posteriormente el aprendizaje a lo largo de la vida en la Educación Superior. Trabajaremos con las instituciones de educación superior, y otras, para mejorar el reconocimiento de aprendizajes previos considerando, cuando sea posible, el aprendizaje informal o no-formal para el acceso a, y como un elemento en, los programas de educación superior.

III. Desafíos y prioridades futuras

Educación superior e investigación

Subrayamos la importancia de la educación superior en la mejora de la investigación y la importancia de la investigación en el apoyo de la educación superior para el desarrollo económico y cultural de nuestras sociedades, así como para la cohesión social. Somos conscientes de que los esfuerzos para introducir cambios estructurales y mejorar la calidad de la enseñanza no deben detraerse del esfuerzo para reforzar la investigación y la innovación. Por ello, enfatizamos la importancia de la investigación y de la formación en investigación en el mantenimiento y la mejora de la calidad y en el fortalecimiento de la competitividad y del atractivo del EEES. Con el propósito de lograr mejores resultados, reconocemos la necesidad de mejorar las sinergias entre el sector de la educación superior y otros sectores de investigación, tanto entre nuestros respectivos países como entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación.

Para alcanzar estos objetivos es necesario que las cualificaciones del nivel doctoral se correspondan perfectamente con el marco global de las cualificaciones del EEES, utilizando el enfoque basado en los resultados. El componente fundamental de la formación doctoral es el avance en el conocimiento a través de la investigación original. Considerando la necesidad de programas de doctorado estructurados y la necesidad de supervisión y evaluación transparentes, observamos que la carga de trabajo del tercer ciclo corresponde a 3-4 años, a tiempo completo, en la mayoría de los países.

Urgimos a las universidades a asegurar que sus programas doctorales promuevan la formación interdisciplinar y el desarrollo de competencias transferibles, de acuerdo con las necesidades de un amplio mercado de trabajo. Necesitamos lograr un crecimiento global en el número de doctorados que emprendan carreras de investigación dentro del EEES. Consideramos a los participantes en programas de tercer ciclo no solo como estudiantes, sino también como investigadores iniciales. Encargamos al grupo de seguimiento de Bolonia, invitando asimismo a la European University Association, así como a cualquier socio que esté interesado, a elaborar un informe, bajo la responsabilidad del grupo de seguimiento, sobre el futuro desarrollo de los principios básicos de los estudios de doctorado, para que sea presentado a los Ministros en 2007. Deberá evitarse el exceso de reglamentación de los programas doctorales.

La dimensión social.

La dimensión social del Proceso de Bolonia es parte integrante del EEES y una condición necesaria para el atractivo y la competitividad del EEES. Por lo tanto, renovamos nuestro compromiso de hacer la educación superior de calidad igualmente accesible para todos e insistimos en la necesidad de establecer las

condiciones apropiadas para que los estudiantes, puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico. La dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio.

Movilidad

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 EEES. Intensificaremos nuestros esfuerzos para salvar los obstáculos a la movilidad, facilitando la concesión de visados y de permisos de trabajo y fomentando la participación en programas de movilidad. Instamos a las instituciones y a los estudiantes a que hagan pleno uso de los programas de movilidad, y apoyamos el reconocimiento pleno de períodos de estudio en el extranjero dentro de los mencionados programas.

El atractivo del EEES y la cooperación con otras partes del mundo El Espacio Europeo de Educación Superior debe estar abierto y debe ser atractivo a otras partes del mundo. Nuestra contribución para conseguir la educación para todos debe basarse en el principio de desarrollo sostenible y estar de acuerdo con el trabajo internacional en curso sobre el desarrollo de directrices para garantizar la calidad de la educación superior transnacional.

Reiteramos que en la cooperación académica internacional deben prevalecer los valores académicos.

Vemos el Espacio Europeo de Educación Superior como un colaborador de los sistemas de educación superior en otras regiones del mundo, estimulando el intercambio equilibrado entre los estudiantes y el personal y la cooperación entre las instituciones de Educación Superior. Subrayamos la importancia del entendimiento y el respeto intercultural. Deseamos mejorar el entendimiento del Proceso de Bolonia en otros continentes, compartiendo nuestras experiencias en los procesos de reforma con las regiones vecinas. Recalamos la necesidad de diálogo sobre los temas de interés mutuo. Vemos la necesidad de identificar las regiones con las que colaborar y de intensificar el intercambio de ideas y experiencias con dichas regiones. Pedimos al Grupo de Seguimiento que elabore y acuerde una estrategia para la dimensión externa.

IV. Análisis del progreso para el 2007 Encargamos al Grupo de Seguimiento que continúe y extienda el balance y que presente su informe antes de la próxima Conferencia Ministerial. Esperamos que el balance se base en una metodología adecuada y que continúe en las áreas del sistema de ciclos, la garantía de calidad y el reconocimiento de títulos y períodos de estudio, y que para 2007 hayamos completado en gran medida la puesta en práctica de estas tres prioridades intermedias.

En particular, deseamos el avance en:

- La puesta en práctica de estándares y directrices en cuanto a garantía de calidad en el informe de ENQA;
- La puesta en práctica de los marcos de las cualificaciones nacionales;
- La expedición y reconocimiento de títulos conjuntos, incluido el doctorado;
- La creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje en la educación superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo.

Encargamos también al Grupo de Seguimiento que presente datos comparables sobre movilidad de personal y de estudiantes, así como sobre la situación económica y social de los estudiantes de los países participantes, como base para el futuro balance e informe en la próxima Conferencia Ministerial. Dicho análisis futuro tendrá que tener en cuenta la dimensión social, tal como se definió anteriormente.

V. Hacia el 2010

Sobre la base de los logros alcanzados en el Proceso de Bolonia, deseamos establecer un Espacio Europeo de Educación Superior basado en los principios de calidad y transparencia. Debemos conservar nuestro valioso patrimonio y nuestra diversidad cultural, contribuyendo a una sociedad basada en el conocimiento. Nos comprometemos a defender el principio de responsabilidad pública para la educación superior, en el contexto de las complejas sociedades modernas. Teniendo en cuenta que la educación superior se sitúa en la encrucijada entre la investigación, la educación y la innovación, también es la clave para la competitividad europea. A medida que nos acercamos al 2010, nos comprometemos a asegurar que las instituciones de educación superior disfruten de la autonomía necesaria para poner en práctica las reformas acordadas y reconocemos la necesidad de una financiación sostenible de las instituciones.

El Espacio Europeo de Educación Superior se estructura en tres ciclos, donde cada nivel tiene simultáneamente las funciones de preparar al estudiante para el mercado laboral, de proporcionarle mayores competencias y de formarle para una

ciudadanía activa. El marco general de las cualificaciones, el conjunto de directrices y estándares europeos comunes para el aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de los títulos y períodos de estudios son también características clave de la estructura del EEES.

Apoyamos la estructura de seguimiento establecida en Berlín, con la inclusión de: The Education International (EI) Pan-European Structure, the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), y la Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) como nuevos miembros consultivos del Grupo de Seguimiento.

Como el Proceso de Bolonia conduce al establecimiento del EEES, tenemos que planificar las estrategias adecuadas necesarias para apoyar el desarrollo continuado más allá del 2010, y solicitamos al Grupo de Seguimiento que analice estos temas.

La próxima Conferencia Ministerial tendrá lugar en Londres en 2007.

Comunicado de Londres 18 de mayo de 2007 Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado.

I. Prefacio.

1.1 Los Ministros responsables de la Educación Superior de los países que participan en el Proceso de Bolonia, nos hemos reunido en Londres para verificar los progresos desde la reunión celebrada en Bergen en 2005.

1.2 De acuerdo con los criterios acordados para que un país se incorpore como miembro, damos la bienvenida a la República de Montenegro al Proceso de Bolonia.

1.3 Los avances de los dos últimos años nos han acercado significativamente a la materialización del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sobre la base de nuestro rico y variado patrimonio cultural europeo estamos desarrollando un EEES basado en la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos, lo que facilitará la movilidad, aumentará la empleabilidad y fortalecerá el atractivo y la competitividad de Europa. 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. A corto plazo, apreciamos en su justa medida que llevar a cabo las reformas de Bolonia constituye una tarea trascendente y estimamos el apoyo y el compromiso permanente de todos los participantes en el proceso. Agradecemos la contribución de los grupos de trabajo y de discusión que han contribuido a los avances alcanzados. Acordamos seguir trabajando conjuntamente, ayudándonos mutuamente y fomentando el intercambio de buenas prácticas.

1.4 Reiteramos nuestro compromiso de aumentar la compatibilidad y la comparabilidad de nuestros sistemas de educación superior, al tiempo que respetamos su diversidad. Reconocemos el importante papel ejercido por las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo de nuestras sociedades, fundado en sus tradiciones como centros de enseñanza y de investigación, en su creatividad y en la transferencia de conocimiento, así como su papel esencial en la definición y transmisión de los valores sobre los que se han construido nuestras sociedades. Nuestro propósito consiste en garantizar que nuestras IES dispongan de los recursos necesarios para cumplir con todas sus funciones. Estas funciones

incluyen: la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática; la preparación de los estudiantes para su futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal; la creación y conservación de una extensa base de conocimiento avanzado; y el fomento de la investigación y la innovación.

1.5 Por tanto, destacamos la importancia de instituciones sólidas, que sean diversas, financiadas adecuadamente, autónomas y responsables. Los principios de no discriminación y acceso equitativo deben ser promovidos y respetados en todo el EEES. Nos comprometemos en la defensa de estos principios así como garantizamos que ni los estudiantes ni el personal sufrirán discriminación de ningún tipo.

II. Avances hacia el EEES.

Nuestro informe de balance de la situación, junto con los informes Tendencias V de la EUA (Asociación de Universidades Europeas), Bolonia desde la perspectiva de los estudiantes del ESIB (Consejo de Estudiantes Europeos), Sobre la estructura de la Educación Superior en Europa de Eurydice, confirman que en conjunto se han producido avances positivos durante los dos últimos años. Existe una conciencia creciente respecto a que un resultado significativo del proceso consistirá en una transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes, y no en una educación centrada en el profesor. Continuaremos respaldando este importante cambio de enfoque.

Movilidad.

2.2 La movilidad de profesores, del PAS, de los estudiantes y titulados es uno de los elementos centrales del Proceso de Bolonia, creando oportunidades para el crecimiento personal, estimulando la cooperación internacional entre individuos e instituciones, aumentando la calidad de la educación superior y la investigación, y dando solidez a la dimensión europea.

2.3 Desde 1999 se han producido avances, pero aún permanecen muchos retos. Entre los obstáculos a la movilidad juegan un papel importante cuestiones relacionadas con la inmigración, el reconocimiento de títulos y diplomas, los incentivos económicos insuficientes o las disposiciones rígidas sobre jubilación. Aceptamos la responsabilidad de cada Gobierno para facilitar la entrega de visados y permisos de residencia y trabajo (en la forma que sea oportuna). Allí donde estas medidas queden fuera de nuestras competencias como Ministros de educación superior, nos comprometemos a trabajar en el seno de nuestros Gobiernos para conseguir avances decisivos en este área. En el ámbito nacional trabajaremos para poner en marcha procedimientos y herramientas de

reconocimiento, así como estudiar mecanismos para incentivar la movilidad tanto del personal como de los estudiantes. Esto incluye el alentar un incremento significativo de los programas conjuntos y la creación de planes de estudio flexibles, así como instar a nuestras instituciones a que aumenten su responsabilidad respecto a la movilidad de profesores, del PAS y de los estudiantes, y que ésta sea más equilibrada entre los países a lo largo de todo el EEES.

Estructura de los estudios.

2.4 Se han hecho avances significativos en los niveles estatal e institucional en cuanto al objetivo de crear un EEES basado en un sistema de estudios de tres ciclos. El número de estudiantes matriculados en cursos de los dos primeros ciclos ha aumentado considerablemente y se han reducido las barreras estructurales entre los distintos ciclos. De igual modo se ha producido un incremento de los programas de doctorado estructurados. Destacamos la importancia de la reforma de los planes de estudio enfocados a cualificaciones más apropiadas tanto para las necesidades del mercado laboral como para estudios posteriores. En el futuro los esfuerzos deberían concentrarse en eliminar las barreras al acceso y a la progresión entre ciclos, así como en una implementación adecuada de los ECTS basados en los resultados del aprendizaje y en la carga de trabajo del estudiante. Remarcamos la importancia de mejorar la empleabilidad de los titulados, al tiempo que llamamos la atención sobre la necesidad de intensificar la recogida de datos sobre este tema.

Reconocimiento.

2.5 El correcto reconocimiento de las cualificaciones en la educación superior, de periodos de estudio y aprendizaje previo, incluyendo el aprendizaje informal y no formal, son componentes esenciales del EEES, tanto internamente como en un contexto global. Titulaciones fácilmente comprensibles y comparables, así como información accesible sobre los sistemas educativos y los marcos de cualificaciones, son prerequisites para la movilidad de los ciudadanos y para garantizar de manera permanente el atractivo y la competitividad del EEES. Aunque estamos satisfechos de que 38 miembros del Proceso de Bolonia, incluyendo Montenegro, han ratificado la Convención del Consejo de Europa/UNESCO sobre el reconocimiento de cualificaciones de la educación superior en la región europea (Convención de Lisboa sobre Reconocimiento (LRC), recomendamos encarecidamente al resto de miembros a que lo consideren una cuestión prioritaria.

2.6 Se han producido avances en la puesta en marcha de la Convención de Lisboa sobre Reconocimiento, en los créditos ECTS y suplementos al título, pero la gama de enfoques nacionales e institucionales al tema del reconocimiento de títulos

requiere mayor uniformidad y coherencia. Para mejorar las prácticas de reconocimiento pedimos al Grupo de Seguimiento de Bolonia (Bologna Follow Up Group, BFUG) que se permita a las redes ENIC/NARIC analizar los planes nacionales y difundir buenas prácticas.

Marcos de cualificaciones.

2.7 Los marcos de cualificaciones son instrumentos fundamentales para lograr la comparabilidad y la transparencia dentro del EEES, así como para facilitar el trasvase de estudiantes dentro, y entre, los sistemas de educación superior. Estos marcos también deberían contribuir a que las instituciones de educación superior desarrollen módulos y programas de estudios basados en los resultados del aprendizaje y en créditos y a mejorar el reconocimiento de cualificaciones, así como todo tipo de aprendizajes anteriores.

2.8 Percibimos que se han producido algunos avances iniciales en cuanto a la puesta en marcha de marcos nacionales de cualificaciones, pero se necesita un esfuerzo mucho mayor. Nos comprometemos a poner en práctica por completo estos marcos nacionales de cualificaciones, acreditados por el modelo global del Marco de Cualificaciones del EEES, en el año 2010. Reconocemos que esto es un desafío y solicitamos al Consejo de Europa apoyo para compartir las experiencias en la elaboración de los marcos nacionales de cualificaciones. Enfatizamos que los marcos de cualificaciones deberían ser diseñados para estimular una mayor movilidad de los estudiantes y el profesorado y para mejorar la empleabilidad.

2.9 Estamos satisfechos de que estos marcos nacionales de cualificaciones, compatibles con el modelo global del Marco de Cualificaciones del EEES, serán también compatibles con la propuesta de la Comisión Europea sobre el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida.

2.10 Contemplamos el modelo global del Marco de Cualificaciones del EEES, acordado en Bergen, como un elemento clave en el fomento de la educación superior europea en un contexto global.

Aprendizaje a lo largo de la vida.

2.11 El informe de balance de la situación muestra que en la mayor parte de los países existen elementos de aprendizaje flexible, pero es necesario el desarrollo sistemático de itinerarios de aprendizaje más flexibles, para respaldar el aprendizaje permanente desde etapas más tempranas. Por lo tanto, solicitamos al Grupo de Seguimiento de Bolonia que aumente el intercambio de buenas prácticas y que trabaje para fomentar la comprensión del papel que la educación superior ejerce en la formación a lo largo de la vida. Sólo en muy pocos países del EEES se puede decir que está bien desarrollado el reconocimiento de aprendizajes previos

para el acceso y la consecución de créditos. Trabajando en cooperación con las redes ENIC/NARIC, invitamos al Grupo de Seguimiento de Bolonia a que elabore propuestas para mejorar el reconocimiento del aprendizaje previo dentro de la educación superior.

Certificación de la calidad y el Registro europeo de Agencias de Calidad.

2.12 Los Criterios y Directrices para la Certificación de la Calidad en el EEES (ESG) adoptados en Bergen han constituido un poderoso elemento dinamizador del cambio en el campo de la garantía de la calidad. Todos los países han comenzado a ponerlos en práctica y algunos han realizado progresos considerables. En concreto, la certificación externa de la calidad está mucho más desarrollada. La participación de los estudiantes ha aumentado desde 2005 a todos los niveles, aunque todavía es necesaria una cierta mejora. Dado que la responsabilidad principal respecto a la calidad reside en las propias instituciones de educación superior, éstas deberían continuar fortaleciendo sus sistemas de mejora de la calidad. Reconocemos los avances realizados respecto al reconocimiento mutuo de la acreditación y las decisiones de mejora de la calidad, y animamos a que continúe la cooperación internacional entre las agencias de certificación de la calidad.

2.13 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.

2.14 Agradecemos al Grupo E4 su respuesta a nuestra petición de analizar los detalles necesarios para el establecimiento de un Registro Europeo de Agencias Certificadoras de Calidad de la Enseñanza Superior. 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. Esto reforzará la confianza en el ámbito de la educación superior en el EEES e incluso en otras regiones y facilitará el mutuo reconocimiento de las certificaciones de calidad y de las decisiones de acreditación. Nos congratulamos del establecimiento del registro por parte del Grupo E4, trabajando en colaboración, sobre las bases del modelo operativo propuesto. El registro debe ser voluntario, autosuficiente económicamente, independiente y transparente. Las solicitudes de inclusión en el registro deben ser evaluadas en función de una conformidad sustancial con los Criterios y Directrices establecidos

(ESG), que se manifieste por medio de un proceso de revisión independiente aprobado por las autoridades nacionales, allí donde esta aprobación sea exigida por estas autoridades. Solicitamos al Grupo E4 que nos informe periódicamente de los avances a través del Grupo de Seguimiento de Bolonia y que en el plazo de dos años desde que sea operativo, el registro sea objeto de evaluación externa, tomando en cuenta los puntos de vista de todos los interesados.

Doctorandos.

2.15 El acercamiento entre el EEES y el Área Europea de Investigación continúa siendo un objetivo importante. Reconocemos el valor del desarrollo y mantenimiento de una amplia variedad de programas de doctorado ligados al modelo global del marco de cualificaciones del EEES, al tiempo que se evita una regulación excesiva. Al mismo tiempo, comprendemos que reforzar la reglamentación sobre el tercer ciclo y mejorar el status, las perspectivas profesionales y la financiación de los investigadores que inician sus carreras son requisitos esenciales para lograr los objetivos europeos de fortalecer la capacidad investigadora y potenciar la calidad y la competitividad de la educación superior europea.

2.16 Por tanto, invitamos a nuestras instituciones de educación superior a que redoblen sus esfuerzos para integrar los programas de doctorado en las políticas y estrategias institucionales, y a que desarrollen itinerarios profesionales adecuados y ofrezcan oportunidades a sus doctorandos e investigadores noveles.

2.17 Invitamos a la Asociación de Universidades Europeas a que continúe apoyando el intercambio de experiencias entre las instituciones de educación superior que abarquen desde los programas de doctorado innovadores, que están surgiendo por toda Europa, hasta otros temas cruciales como requisitos de acceso, procesos de supervisión y evaluación transparentes, el desarrollo de destrezas transferibles y métodos para mejorar la inserción laboral. Buscaremos oportunidades para estimular un mayor intercambio de información sobre financiación y otros temas entre nuestros Gobiernos así como otras entidades que financian la investigación.

Dimensión social.

2.18 La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. 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. Compartimos la aspiración social de que

el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles debería reflejar la diversidad de nuestros pueblos. Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socio-económica. Por tanto, continuaremos con nuestros esfuerzos para facilitar servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades.

El EEES en un contexto global.

2.19 Nos complace que en muchas partes del mundo las reformas de Bolonia hayan suscitado un interés considerable y hayan fomentado el debate entre los europeos y sus colegas internacionales sobre una amplia gama de temas. Estos temas incluyen el reconocimiento de cualificaciones, los beneficios de la cooperación basada en la igualdad entre las partes, la mutua confianza y comprensión y los valores fundamentales del Proceso de Bolonia. Por otra parte, reconocemos los esfuerzos realizados por algunos países en otras regiones del mundo para acercar sus sistemas de educación superior a los principios del marco general de Bolonia.

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.

III. Prioridades para 2009.

3.1 De cara a los dos próximos años acordamos centrarnos en la culminación de las Líneas de Acción aprobadas, incluyendo las prioridades permanentes del sistema de grados de tres ciclos, la garantía de calidad y el reconocimiento de los títulos y otros períodos de estudio. Nos centraremos particularmente en las siguientes áreas de acción.

Movilidad.

3.2 En los informes nacionales que se prepararán en 2009 habrán de incluirse las medidas tomadas en cada país para promover la movilidad de los estudiantes y el personal, así como acciones para evaluarla en el futuro. Nos centraremos en los principales retos de cada país mencionados en el párrafo 2.3. Asimismo acordamos la creación de una red de expertos nacionales con el fin de compartir información y

contribuir a identificar y superar los obstáculos contrarios a la “portabilidad” de becas y ayudas.

Dimensión social.

3.3 De igual manera los informes contendrán información acerca de las estrategias y políticas nacionales para la dimensión social, incluidas acciones y medidas para evaluar su eficacia. Invitamos a todos los implicados a participar y apoyar estas tareas en cada país.

Recopilación de datos.

3.4 Reconocemos que es necesario mejorar la disponibilidad de datos tanto sobre la movilidad como sobre la dimensión social en todos los países participantes en el Proceso de Bolonia. En consecuencia, solicitamos a la Comisión Europea (Eurostat), junto con Eurostudent, a establecer datos e indicadores comparables y contrastados que permitan medir los avances realizados para alcanzar los objetivos globales de la dimensión social y la movilidad en todos los países de Bolonia. Estos datos deberían incluir la igualdad de participación en la educación superior así como la empleabilidad de los titulados. Esta tarea debería realizarse en colaboración con el Grupo de Seguimiento de Bolonia de forma que sea posible presentar un informe al respecto en la Cumbre Ministerial de 2009.

Empleabilidad.

3.5 De manera complementaria a la introducción del sistema de estudios de tres ciclos, pedimos al Grupo de Seguimiento de Bolonia que estudie con todo detalle como incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello, será necesaria la implicación responsable de todos los interesados. Los Gobiernos y las instituciones de educación superior necesitarán una mayor comunicación con los empleadores y otros implicados como base fundamental para sus reformas. Trabajaremos, en la medida de nuestras competencias, dentro de nuestros gobiernos para que los empleos y la carrera profesional en la función pública sea totalmente compatible con el nuevo sistema de titulaciones. Instamos a las instituciones a establecer lazos estrechos y cooperar con los empleadores en el proceso de innovación de los estudios basado en los resultados del aprendizaje.

El EEES en un contexto global.

3.6 Solicitamos al Grupo de Seguimiento de Bolonia que nos informe en 2009 sobre los progresos globales en estos temas a nivel europeo, estatal e institucional. Todos los implicados desempeñan un papel en estas cuestiones en función de sus responsabilidades. Al informar sobre la ejecución de la estrategia para el EEES en un contexto global, el Grupo de Seguimiento de Bolonia deberá tener en cuenta

dos prioridades específicas. En primer lugar, mejorar la información disponible sobre el EEES, perfeccionando el sitio web del Secretariado de Bolonia y el Manual de Bolonia de la Asociación de Universidades Europeas; en segundo lugar, mejorando el reconocimiento de cualificaciones. Hacemos un llamamiento a las instituciones de educación superior, a los centros ENIC/NARIC y a otras autoridades competentes en el reconocimiento de cualificaciones dentro del EEES a valorar las cualificaciones de otras zonas del mundo con la misma amplitud de miras que esperarían recibir al ser valoradas las cualificaciones europeas en el resto del mundo, así como basar este reconocimiento en los principios de la LRC.

Balance.

3.7 Pedimos al Grupo de Seguimiento de Bolonia que continúe con el proceso de balance, basándose en informes nacionales, listo para la Cumbre Ministerial de 2009. Esperamos un mayor desarrollo del análisis cualitativo, especialmente en relación con la movilidad, el Proceso de Bolonia en un contexto global y sobre los aspectos sociales. Los temas incluidos en el proceso de balance debe continuar incluyendo el sistema de titulaciones y la empleabilidad de los titulados, el reconocimiento de titulaciones y períodos de estudio y la ejecución de todos los aspectos que garanticen la calidad de acuerdo con el ESG. Con la perspectiva de un aprendizaje centrado en el estudiante y basado en los resultados de aprendizaje, los nuevos puntos de atención deberían enfocarse de manera integral hacia los marcos nacionales de cualificaciones, los créditos y los resultados del aprendizaje, la formación a lo largo e la vida y el reconocimiento de la formación previa a la educación superior.

IV. Mirando hacia 2010 y más allá.

4.1 Al tiempo que el EEES continúa desarrollándose y respondiendo a los retos de la globalización, prevemos que la necesidad de colaboración entre todos los países miembros seguirá siendo necesaria después de 2010.

4.2 Estamos decididos a aprovechar sin vacilar el año 2010, que señalará el tránsito del Proceso de Bolonia al EEES, como una oportunidad para reiterar nuestro compromiso con la educación superior como un elemento clave para lograr que nuestras sociedades sean sostenibles, tanto a nivel nacional como europeo. Contemplaremos 2010 como una oportunidad para redefinir la visión que motivó la puesta en marcha del Proceso de Bolonia en 1999 y que el EEES se vea reforzado por valores y visiones que van más allá de temas como la estructura y las herramientas. Asumimos la tarea de convertir 2010 en una oportunidad para reajustar nuestros sistemas de educación superior en una dirección que mire por

encima de los temas inmediatos y que los capacite para afrontar los desafíos que definirán nuestro futuro.

4.3 Pedimos al Grupo de Seguimiento de Bolonia que analice como podría evolucionar el EEES después de 2010, informándonos en la próxima Cumbre Ministerial de 2009. Este informe debe incluir propuestas sobre estructuras de apoyo apropiadas, teniendo en mente que los acuerdos no formales de colaboración actuales están funcionando bien y nos han aproximado a cambios sin precedentes.

4.4 Sobre la base de los balances anteriores, los informes Tendencias, y Bolonia desde la perspectiva de los estudiantes, invitamos al Grupo de Seguimiento de Bolonia a que contemple para 2010 la preparación de un informe que incluya una valoración independiente, en asociación con los miembros consultivos, que evalúe los avances globales del proceso de Bolonia desde 1999 hacia el establecimiento del EEE.

4.5 Delegamos en el Grupo de Seguimiento de Bolonia la decisión sobre el carácter, el contenido y el lugar de la Cumbre Ministerial en 2010, decisión que deberá ser tomada en la primera mitad de 2008.

4.6 Nuestro próximo encuentro será acogido por los países del Benelux en Leuven/Louvain-la-Neuve los días 28 y 29 de abril de 2009.