



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

González Faraco, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2009). Retos y riesgos en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-faraco.html>

---

## Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 11, No. 1, 2009

### Retos y riesgos en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior

### Challenges and Risks in the Construction of the European Higher Education Area

Juan Carlos González Faraco (1)  
[faraco@uhu.es](mailto:faraco@uhu.es)

Antonio Luzón Trujillo (2)  
[aluzon@ugr.es](mailto:aluzon@ugr.es)

Mónica Torres Sánchez (2)  
[motorres@ugr.es](mailto:motorres@ugr.es)

(1) Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Huelva, campus de El Carmen

Avda. de las Fuerzas Armadas s/n  
21071, Huelva, España

(2) Departamento de Pedagogía  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada, campus de Cartuja

Campus universitario de Cartuja s/n,  
18071, Granada, España

(Recibido: 4 de septiembre de 2007; aceptado para su publicación: 21 de julio de 2008)

## Resumen

En este artículo sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se pretende facilitar una mejor comprensión de este complejo e inacabado proceso en la educación superior en Europa, así como una reflexión sobre el mismo. El trabajo se ha organizado según una serie de fases concatenadas. En primer lugar, se delimitan los orígenes de esta iniciativa y, para ello, se analizan los paralelismos entre la creación de la Unión Europea y la puesta en marcha del EEES, pues no pueden ser entendidos por separado. En segundo lugar, se destacan los principales objetivos que vertebran el proceso, señalando cuáles son sus principales pautas y tendencias. Finalmente, se apuntan consideraciones más globales desde la perspectiva de las reformas educativas.

*Palabras clave:* Reforma educativa, educación superior, Espacio Europeo de Educación Superior, Proceso de Bolonia.

## Abstract

In this article about the European Area for Higher Education (EAHE) it is intended to provide a better understanding of this complex and unfinished process Europe's Higher Education. Therefore, work has been organized according to a series of linked phases. First, we the origins of this initiative are defined and, to such end, the parallelisms among the creation of the European Union and the beginning of the EHEA are analyzed, since they cannot be understood separately. Second, we highlight the main objectives that explain the process vertebrae, pointing out their main guidelines and trends. Finally, overall considerations are pointed out from the educational reforms perspective.

*Key words:* Reforms in higher education, higher education, European Higher Education Area, Bologna process.

La evolución de la institución moderna de la ciencia incluye precisamente que en todas las decisiones prácticas del ser humano hemos de tener en cuenta las posibilidades de información y estudio antes de decidir algo. Es inherente a la misma sociabilidad del ser humano recurrir al saber y la experiencia de otro, en quien deposita su confianza porque le atribuye los conocimientos acertados (Gadamer, H.-G., 1990, p. 138).

## Introducción

El Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) es un tema prioritario en la agenda, tanto de los gobiernos de los diferentes países europeos<sup>1</sup> como de las instituciones de educación superior. Se trata, pues, de una cuestión que ha generado un interés inusitado durante los últimos años y numerosísimas

publicaciones desde múltiples enfoques. Con este artículo se pretende facilitar a cualquier lector, una mejor comprensión de este complejo e inacabado proceso, así como una reflexión sobre el mismo. Para ello, se ha organizado el trabajo según una serie de fases concatenadas. En primer lugar, se pretende delimitar los orígenes de esta iniciativa y, para lo cual, se analizan los paralelismos entre la creación de la Unión Europea y la puesta en marcha del EEES, pues éstos no pueden ser entendidos por separado. En segundo lugar, se destacan los principales objetivos que vertebran el proceso, señalando cuáles son sus principales pautas y tendencias. Finalmente, se hacen algunas consideraciones más globales desde la perspectiva de las reformas educativas.

## **I. Hacia la europeización universitaria: una frágil excelencia**

El interés por la educación superior en Europa se ha ido construyendo lentamente, en paralelo con el desarrollo de la Unión Europea (UE). No ha surgido sólo como consecuencia de las disposiciones político-jurídicas que han instado a la construcción de un espacio europeo conjunto; ha sido más bien el fruto maduro de una vieja idea: la necesidad de avanzar hacia una asociación entre las naciones y potenciar así los intereses económicos, culturales y sociales comunes. Dado el éxito cosechado por esta asociación, a pesar de todas las dificultades y limitaciones que ha habido y hay, se ha ido también extendiendo la esperanza de que ayudará a resolver los problemas ya crónicos de la universidad europea.

La UE empezó su historia con el Tratado de Roma en 1957, pero no fue sino hasta 1963 cuando se tomaron las primeras decisiones educativas comunes entre los Estados miembros, centradas, sobre todo, en el carácter de la formación profesional, la educación superior o la investigación. Estas decisiones no tuvieron, sin embargo, un carácter vinculante. Por fin, a partir de 1971,<sup>2</sup> y de forma gradual, se abrió paso una decidida voluntad de cooperación en materia educativa.

La Comunidad era fundamentalmente económica, pero la educación, aunque sólo fuera por su importancia en la creación de capital humano, comenzó a tener un tratamiento comunitario preferencial. La evidente relación de la educación con el mundo laboral, especialmente la universitaria y la formación profesional, justificaba, hasta cierto punto, la intervención de la Comunidad en este campo. Siguiendo esta dirección, la Unión llegó en 1992, con el Tratado de Maastrich,<sup>3</sup> a un compromiso por una educación de calidad, el cual se ha mantenido en la Constitución Europea con el reconocimiento tácito del papel fundamental de la educación para la formación de la persona, y para el desarrollo social y político de la ciudadanía, más allá de sus implicaciones económicas.

Se trata, en definitiva, de *construir una identidad común*, a través de una educación europea, tal como hace pocos años sugirieron Habermas y Derrida (2003), en un artículo sobre el papel de Europa en el escenario mundial. Esta expresión, sin embargo, plantea un concepto de unidad algo vago, cuya traslación al campo educativo europeo plantea no pocos interrogantes. Para algunos este

campo está marcado por una enorme diversidad, e incluso por notables divergencias (Lawn, 2002; Green, Leney y Wolf, 2001), mientras que para otros la unidad o la mera confluencia es simplemente un espejismo (Sprokkereef, 1995, p. 345).

A pesar de la supuesta importancia que la Unión Europea ha ido concediendo a la educación, y de su trascendencia en la forja de una identidad y una legitimidad europea (Nóvoa y Lawn, 2002), la política educativa sigue siendo un área política menor, sobre todo, si la comparamos con las políticas económicas o jurídicas. De hecho, exceptuando en educación superior, no ha habido por ahora compromiso o acuerdo común para tomar decisiones efectivas y lograr así avances en materia de educación. Los que se han producido se han llevado a cabo de manera muy paulatina, y más por la aceptación voluntaria de los gobiernos, que como fruto de decisiones políticas de la Unión que éstos hubieran acatado.

¿Por qué en materia de educación superior esta pauta se ha roto, por fortuna?; ¿qué motivos han impulsado a los gobiernos a lanzarse hacia una política común en este ámbito? Aunque son muchos los factores que tendríamos que considerar para dar cumplida respuesta a estos interrogantes, cabe al menos destacar, por encima de otras razones, la de tomar en cuenta las necesidades sentidas por las propias universidades con el fin de propiciar reformas que afronten los desafíos de la globalización, la sociedad del conocimiento y, más concretamente, la empleabilidad y el fortalecimiento de un *mercado laboral europeo* (Barnett, 2001).

## **II. Hacia una institucionalización del EEES: el Proceso de Bolonia, un desafío para la calidad en la docencia y la investigación**

Como ya hemos apuntado, el proceso de institucionalización del Espacio Europeo de Educación Superior surgió del ámbito académico. A finales del siglo XX, las universidades europeas ya se veían incapaces de competir con las universidades norteamericanas; carentes de capacidad resolutoria, asumían con dificultad los cambios que les sobrevenían (fundamentalmente, el paso de una universidad de *élites*, a una universidad más democrática pero *masificada*) y no respondían adecuadamente a los retos que la sociedad les planteaba. No estaban satisfechas con su modelo de funcionamiento y, a la vez, carecían de valor y decisión suficientes para emprender las reformas radicales que necesitaban. Como consecuencia de ese malestar, un nutrido grupo de rectores firmaron en Bolonia, en 1988, la *Carta Magna de las universidades europeas*.

Esta Carta significó una llamada de alerta y un certero diagnóstico de los problemas de las universidades europeas, además de un conjunto de propuestas y reivindicaciones: más independencia para sus instituciones, más medios, superar las fronteras nacionales, más intercambio recíproco de información y documentación, de movilidad de profesores y estudiantes. Y para todo ello, representó una política de equivalencia de estatus, títulos y exámenes; así como la concesión de muchas más becas.

Tras este aldabonazo, las autoridades políticas iniciaron un proceso reformador de la educación superior guiado por objetivos realmente acuciantes. *La Declaración de La Sorbona* (1998), firmada por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, y la de Bolonia (1999), a la que se adhirieron 26 países más tanto de la UE como del Espacio Europeo de Libre Comercio, fueron los hitos inmediatos. Los comunicados posteriores de Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen, en las sucesivas y periódicas reuniones de ministros, establecieron las directrices para la continuación del proceso iniciado. Londres, en 2007, fue el lugar de la siguiente cita.

El objetivo estratégico de Bolonia, a juicio de un buen conocedor de la educación superior como Guy Neave (2001, 2005), no sería otro que el de recuperar el peso de Europa en el mundo, manteniendo una influencia formativa en la nueva sociedad del conocimiento, en un momento en que la geopolítica globalizadora se está moviendo, por primera vez, desde el Atlántico Norte al borde del Pacífico (Japón y Australia). Sin embargo, el proceso de Bolonia, sustentado por una amplia variedad de estados europeos, todavía está lejos de constituir un proceso de desnacionalización y de creciente europeización. Actualmente, se apoya en la creación de redes (espacio de flujos y red de redes) y actores que interactúan a nivel local, nacional y europeo. Este proceso se implementa mediante reformas institucionales sujetas a regulaciones de corte administrativo, pero condicionadas por las culturas académicas nacionales, es decir, en los contextos socioeconómicos y políticos, fruto de una larga y complicada historia.

La adaptación de cada país al proceso de Bolonia sufrió la acción de “filtros nacionales” (Dale, 2002), en los que se hacen patentes sus problemáticas propias y sus particulares resistencias a las reformas propuestas. Cuestiones como el incremento de la autonomía universitaria, la reducción del número de titulaciones o la democratización en el acceso a determinados estudios tradicionalmente selectivos, producen reacciones muy dispares y disensos muy notables. Tampoco pueden ocultarse las dificultades que supone el proceso de adaptación al nuevo sistema de créditos, denominado European Credits Transfer System (ECTS), a los nuevos títulos, a las nuevas formas de legitimación de la educación superior, aparentemente *supranacional* o *universal*, pero supeditada a culturas universitarias locales con sólida tradición. Como acertadamente afirma Schriewer (1996, p. 39), la difusión mundial de la universidad está sometida a multitud de *lógicas de adaptación* y la creación del EEES es un buen ejemplo de ello.

En conclusión, la creación del EEES refleja una tendencia típica de la acción política hacia la simplificación, bajo el inconfesable deseo de garantizarse el gobierno en un mundo que tiende irremediabilmente a la complejidad.<sup>4</sup> Esta tendencia es manifiesta en la doble perspectiva y en la doble velocidad que siguen los rectores y los políticos en este proceso.<sup>5</sup> Este desencuentro quizá se acentúe con una nueva deriva simplificadora: la absorción indiscriminada de la universidad, dentro de la llamada *educación superior*, y la pérdida de cuanto la caracteriza e identifica.<sup>6</sup>

Las lógicas institucionales impuestas por el proceso de Bolonia han servido a los diferentes países implicados para promover reformas posiblemente irreversibles en sus respectivos sistemas de formación y educación superior, lo que, irónicamente, no ha supuesto el abandono de las prácticas y tradiciones nacionales. Pero, entonces ¿por qué debemos avanzar en la creación de un Espacio Común Europeo de Educación Superior? Ésa es la pregunta que se hace Jordi Planas (2004, p. 9) y cuya respuesta tiene que ver precisamente con esas reticencias nacionales de los países y su implícito empeño en limitar la pretendida movilidad educativa y laboral en Europa, lo que sería un serio lastre para el desarrollo de las potencialidades económicas de la Unión Europea, ante el reto de la sociedad del conocimiento. Baste recordar las recientes apelaciones del actual presidente de la Comisión Europea, el portugués Durao Barroso (2005), a los denominados *tres lados del triángulo* de esta nueva sociedad, investigación e innovación.

La metamorfosis que está experimentando es sólo a la que supuso la revolución industrial hace más de dos siglos. Ahora el conocimiento constituye el eje central de los nuevos modos de producción y, por consiguiente, *aprender* es el proceso clave de un modo de vida marcado por el vértigo del cambio y la competencia.

### **III. La articulación del Espacio Europeo de Educación Superior: sus elementos fundamentales**

Sin desmerecer las novedades que aporta el proceso de Bolonia (Inayatullah y Gidley, 2003), no debe olvidarse que algunos de los ejes que lo sustentan existían con anterioridad, entre ellos la estructura de nuevas titulaciones. Otros comenzaron a fraguarse previamente este proceso en las reformas promovidas por algunas universidades europeas, a veces de manera sólo bilateral, al observar la crisis en que se debatía el sistema europeo de educación superior y en concreto las dificultades que encontraba la movilidad del estudiantado. Cuanto concierne, en cambio, al reconocimiento y la armonización de las titulaciones a través del Suplemento Europeo al Título, forma parte del impulso modernizador de los principios acordados en Bolonia.

No es fácil sintetizar y enmarcar un proceso tan complejo y cambiante. Con el ánimo de lograrlo y ofrecer un panorama lo más completo y exacto posible, se considerado aquí como punto de partida algunos de los objetivos prioritarios expresados en el documento pionero, la *Declaración de Bolonia* de 1999, aunque son más bien intenciones formales, no exentas de retórica política.

#### **3.1 La armonización de la estructura de las titulaciones o redefinición de los modelos tradicionales de universidad**

La creación de una estructura comprensible y comparable para las titulaciones universitarias es un objetivo central y uno de los más novedosos entre los propuestos para el desarrollo del EEES. Con ello, se trata no sólo de favorecer la movilidad de los estudiantes o de armonizar titulaciones similares con duraciones

muy variadas en distintas universidades europeas, sino también garantizar una capacitación profesional suficiente en un mercado laboral extenso, diversificado; pero sobre todo, obligatoriamente competitivo. Así quedó subrayado en la estrategia de Lisboa (2000) o en documentos posteriores que la concretan, como *Educación y formación 2010* (Comisión Europea, 2004), y hacer así frente a unos preocupantes niveles de desempleo que alcanzan 20% de la población activa (Comisión Europea, 2005).<sup>7</sup> Se trata, en fin, de tomar en consideración una tendencia internacional que pretende potenciar el carácter profesionalizador de la educación universitaria y sus vínculos con el mercado. Las consecuencias de esta tendencia son múltiples y profundas, puesto que invitan a un replanteamiento de las funciones y finalidades tradicionalmente arraigadas en la universidad y, sobre todo, del espíritu de sus modelos históricos como el humboldtiano, en el que los objetivos profesionalizantes son secundarios.

El EEES, siguiendo las orientaciones de Bolonia, prima claramente la formación de carácter profesional frente a o en detrimento de una formación general, humanista o cultural. Así, el primer nivel de los estudios de educación superior, –grado, con una duración de entre 180 y 240 ECTS– pretende centrarse en la adquisición de conocimientos y competencias dirigidas al logro de una cualificación profesional, que ofrezca oportunidades reales de empleo en el mercado de trabajo. El segundo ciclo –el postgrado, con una duración entre 60 y 120 ECTS– busca una especialización profesional, o bien, investigadora.

Esta reorientación de la “misión de la universidad”, en términos del filósofo Ortega y Gasset (1930/1992), implica no sólo un cuestionamiento de las fronteras, cada vez más borrosas, entre la educación superior universitaria y la no universitaria, sino también la aceptación de una cierta pluralidad de instituciones de educación superior. No obstante, la incidencia de estos nuevos derroteros en la política universitaria será muy diferente según los casos.

Entre los países de tradición humboldtiana, Alemania, cuyo modelo universitario está lejos de las propuestas del EEES, está realizando una adaptación progresiva aunque peculiar y, en cierto modo, contradictoria. Por un lado, es visible el interés por mantener la prestigiosa tradición académica de la universidad alemana, al conservar sus diplomas tradicionales y reforzar el ámbito de la educación superior no universitaria, mientras se hacen cada vez más insistentes las demandas de los empresarios, que solicitan la generalización de los títulos de grado y postgrado, pues a su juicio mejoraría la inserción laboral de los graduados. De hecho, el Consejo de Gerentes de Personal de la Industria alemana aprobó en 2004 un documento que apoyaba ostensiblemente esta reivindicación. Este documento, titulado *Bachelor welcome!*, proclamaba que la economía germana estaba esperando a los nuevos graduados con oportunidades de trabajo muy atractivas (Anz, 2005).

Francia, creadora y máxima exponente del modelo universitario napoleónico, ya ha adaptado su sistema a la nueva estructura europea, aunque también con peculiaridades que vale la pena reseñar. Conviene recordar que el sistema

francés de educación superior ha comprendido históricamente dos subsistemas: las *grandes écoles* y las universidades. Las *grandes écoles* han sido y son instituciones de gran prestigio, disfrutaban de mayor autonomía que las universidades, son muy selectivas y competitivas y tienen como objetivo formar a profesionales de alto nivel (ingenieros, gestores, etc.). Las universidades, por su parte, han estado orientadas al desarrollo de la docencia y de la investigación, pero dependiendo del Ministerio de Educación. Además de estos dos subsistemas clásicos, hay en Francia centros exclusivos de investigación científica e instituciones (institutos universitarios de tecnología) de carácter no universitario, creados para dar respuesta a las demandas del mercado laboral a través de la formación de especialistas de nivel medio. Estas instituciones, a diferencia de otras similares en Europa, seleccionan a su alumnado y reciben, incluso, una financiación mayor por alumno que las propias universidades.

En consecuencia, en Francia la educación superior ha contado tradicionalmente con una gran pluralidad de instituciones y de titulaciones, lo que complica su adaptación a la nueva estructura a causa, fundamentalmente, de la rivalidad entre estas numerosas instituciones. Así, por ejemplo, las *grandes écoles* o los institutos universitarios de tecnología recelan del proceso de Bolonia, y pretenden conservar o conseguir un reconocimiento o una valoración singular que los sitúe por encima de otras instituciones universitarias.

El caso de los países anglosajones y, en particular, el del Reino Unido es también singular, a pesar de ser uno de los pocos países que contaban ya con una estructura de titulaciones de dos ciclos o niveles, como la propuesta en Bolonia. Es también uno de los pocos países –no el único– que ha eliminado, al menos legalmente, la distinción entre el sistema de educación superior universitaria y no universitaria. Hasta 1992, el sistema de educación superior británico era un sistema binario compuesto por universidades y por otras instituciones de educación superior (*polytechnics*, *technical colleges* y *teacher training colleges*), orientadas fundamentalmente a la docencia; escasamente investigadoras, de finalidad prioritariamente práctica y dedicadas a titulaciones profesionales medias. A partir de ese año, tras la aprobación de la Ley de Universidades, éstas incluyen también a los antiguos politécnicos.

En todos los países, a pesar de la diversidad de situaciones apuntadas, el EEES está significando al menos una oportunidad para el cambio. Aún carecemos de la perspectiva suficiente para valorar las consecuencias de ese deseado cambio, pero podemos suponer, con fundamento que el nuevo Espacio Europeo abarcará una pluralidad de instituciones universitarias dedicadas tanto a la docencia como a la investigación o a ambas, y que esta pluralidad se mantendrá, en términos de reconocimiento desigual, valoración y financiación.

### **3.2 La movilidad estudiantil o la apuesta por la economía del conocimiento**

La movilidad estudiantil y del profesorado es un aspecto clave del proceso que estamos analizando. De hecho, la movilidad estudiantil constituyó la primera

medida educativa en la que se concretó la cooperación interestatal en materia de educación superior, y la que ha permitido, sin duda, la internacionalización de la educación superior europea. Aunque en el *Programa de Acción Educativa* (1976)<sup>8</sup> quedara de manifiesto la necesidad de esta cooperación, no cristalizaría hasta 1987, cuando se pusieron en marcha medidas efectivas, como una serie de programas de intercambios estudiantiles, entre ellos, la primera edición del Programa Erasmus.

A partir del año 1996 se crean los programas Sócrates (*Diario Oficial n° L 087 de 20/04/1995; Diario Oficial n° 28 de 2 de marzo de 2000*) y Leonardo,<sup>9</sup> y Erasmus se integró en el primero de ellos, con dos objetivos propios: “la promoción de la dimensión europea de las universidades” y “el momento de la movilidad de los estudiantes universitarios” (pp. 3-4). Respecto al programa Leonardo, aunque sus objetivos fundamentales se centran más bien en el ámbito de la enseñanza profesional *no universitaria*, la vinculación que muchos de los centros de este tipo guardan con instituciones netamente universitarias ha posibilitado que buen número de sus acciones hayan servido, de hecho, a la cooperación en materia de enseñanza superior (García Garrido, 2001).

La respuesta a estos programas fue muy positiva. Hasta el año 1998, es decir, antes de la declaración de Bolonia, el número de estudiantes que había participado en este programa pasó de 3,244 en el curso académico 1987-88 a 85,999 en el curso 1997-98, llegando a 144,037 estudiantes seis años más tarde.<sup>10</sup> El éxito de la movilidad estudiantil en estas últimas décadas ha contribuido, y no poco, a que sea considerada un objetivo central en la reforma de la educación superior europea. De hecho, está presente tanto en la Declaración de la Sorbona (1998), como en la Declaración de Bolonia (1999) y en el comunicado de Praga (2001). En los dos últimos se hace mención explícita a la necesidad de eliminar cualquier obstáculo que impida la movilidad, por ejemplo, el económico<sup>11</sup> o los problemas propiamente académicos relacionados con el reconocimiento de los estudios cursados fuera del país de origen. Todos los Estados miembros han compartido este deseo de favorecer el movimiento internacional de sus estudiantes, pero en grado muy diverso. Sobre todo, en muchos casos las cifras de los estudiantes que reciben y envían no están compensadas (Green, Leney y Wolf, 2001).

La Declaración de Bolonia y el comunicado de Berlín sentaron las bases para favorecer una movilidad no sólo académica, sino también profesional, mediante la consolidación y generalización del programa del crédito europeo (ECTS), y la creación del Suplemento Europeo al Título, verdadera garantía de la transparencia del proceso. En suma, lo que se pretende es que los títulos en cualquier Estado miembro contengan información suficiente y transparente para las demás universidades, Estados y empleadores de toda Europa.

La mayoría de los países (entre ellos, Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Suecia) han implantado el sistema ECTS y lo utilizan para el reconocimiento y la transferencia de créditos obtenidos. Otros países, como

España, se encuentran en fase de implantación. El Reino Unido utiliza el ECTS sólo para la movilidad de estudiantes en Europa y se vale normalmente de un sistema de créditos nacional diferente para la acumulación, incluso con variaciones sustanciales dentro del país.<sup>12</sup> Incluso, algunas de las instituciones que cuentan con un sistema propio de créditos muestran que no quieren remodelar su sistema para adaptarlo al sistema europeo (Cowen, 2008).

En cuanto al Suplemento Europeo al Título o Suplemento al Diploma, muchos países ya lo tienen aprobado y en uso (por ejemplo, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia), mientras otros (como Austria, España, Francia, Irlanda, Reino Unido, Países Bajos) se encuentran aún en una fase previa, pero en casos con políticas muy favorables a su definitiva implantación.

La movilidad estudiantil es una tendencia convergente, estimulada por sus ventajas en la mejora la competitividad económica, profesional y académica (Raggatt, Edwards y Small, 1996; Cowen, 2005). Redunda en el desarrollo del mercado laboral europeo, en el marco de la integración económica promovida por la Unión, con el beneplácito del sector empresarial que no deja de destacar el beneficio de estas estancias académicas, pues aumentan las destrezas sociales, comunicativas e interculturales de los titulados.

Como señala Planas (2004), la libre movilidad de estudiantes y titulados favorece la competición entre los territorios para atraer inversiones, sobre todo, a través de sus recursos humanos. Por desgracia, los datos relativos a la movilidad de los titulados superiores de la Unión Europea, ofrecidos por la Association of European Universities (Asociación Europea de Universidades),<sup>13</sup> revelan que, por ahora, sólo de un 4% a un 5% de los trabajadores altamente cualificados provienen de otros países y que, entre los titulados que han participado en programas de movilidad, más de la mitad deciden trabajar en otros países de la Unión Europea, pero para regresar a sus propios países al cabo de unos pocos años (Reichert y Tauch, 2003).

La movilidad de estudiantes supone además para las universidades una vía para conseguir financiación. En países dominados por políticas neoliberales de reducción del gasto público, las universidades se ven obligadas a entrar en la dura dinámica del mercado. Los estudiantes extranjeros con becas de investigación son, en ese caso, una fuente de ingresos a tener en cuenta, como se constata en el Reino Unido a partir de la *Ley de Reforma Educativa* de 1988, con la que comenzó a aplicarse una política de reducción de la financiación a partir de los impuestos de los presupuestos universitarios. Se puede decir que, desde entonces, el Reino Unido se ha convertido en un país *importador de estudiantes*.

El caso de Alemania es, en apariencia, distinto, pues la idea de competitividad entre universidades era menos ostensible, pero en 1999 la Confederación de Ministros de Educación publicó una resolución por la que se ampliaba el sistema de titulaciones con el propósito de mejorar la cooperación dentro y fuera del país,

y fomentar el atractivo de las instituciones alemanas de educación superior para los estudiantes internacionales.

### **3.3 La mejora de la calidad y los sistemas de acreditación o nuevos modos de gestión en la educación superior**

La preocupación por la mejora de la calidad de los sistemas europeos de educación superior y la consecuente creación de instituciones para evaluar las actividades y el funcionamiento de los sistemas están presentes en Europa desde la década de los ochenta. El origen de esta preocupación está vinculado tanto a la financiación como al control de la educación superior.

Desde comienzos del siglo XIX hasta finales del siglo XX, la educación superior pública ha estado financiada en su totalidad por el Estado. Durante este periodo el modelo predominante en la mayoría de los países europeos era de un control relativamente centralizado sobre los presupuestos. Hace ya algún tiempo que este modelo ha tocado fondo, entre otros factores, por el crecimiento exponencial del número de alumnos (Meyer y Schofer, 2006). De ahí que en las últimas décadas se haya producido una tendencia general a flexibilizar ese control y dar una mayor autonomía a las instituciones universitarias (Green, Leney y Wolf, 2001; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2005). A ello se debe, también, que hayamos asistido al nacimiento de políticas educativas con las que se pretende que la financiación de la enseñanza superior no recaiga exclusiva ni principalmente sobre los presupuestos estatales, sino sobre los grupos sociales que de ella se benefician (principalmente, los estudiantes<sup>14</sup> y sus familias<sup>15</sup>). Se ha impuesto, pues, un modelo basado en la financiación plural de los costes.

Simultáneamente a esta cesión de la responsabilidad financiera del Estado, emergen políticas públicas cuyo objetivo es aumentar la participación de entidades sociales diversas (empresas, asociaciones, etc.) en el control, el gobierno y la gestión de las instituciones de educación superior, y fomentar finalmente su privatización.

Sin embargo, conviene hacer algunas matizaciones sobre estos procesos. Como apunta Neave (1998), en ellos el rol del Estado es muy ambivalente. Bajo la apariencia de dejación de poder, el Estado se reserva un rol estratégico de guía para el conjunto de los componentes del sistema, perfilándose más bien como organizador y garante del control social que como gestor único del mismo (Neave, 1988). Muestra de ello es la creación de agencias de evaluación en algunos países europeos cuyo objetivo primordial es pilotar el desarrollo institucional mediante el establecimiento de estándares y metas (Crespo, 2001). Así, por ejemplo, Francia creó en 1984 el Comité National d'Évaluation<sup>16</sup> para evaluar distintos factores de la docencia, investigación y gestión de las instituciones de educación superior. Este comité nacional informa directamente a la presidencia de la República y, a su vez, ésta se encarga de evaluar cada institución en un ciclo de cinco años.

En el Reino Unido, donde era tradicional esta tendencia evaluadora, se crea en 1997 la Quality Assurance Agency (QAA), fruto de la remodelación de dos agencias de evaluación previas: la Higher Education Quality Council y la Higher Education Funding Council. Esta nueva agencia reestructuró la evaluación sobre tres pilares: estándares para el rendimiento de los programas, calidad de la oferta de formación y gestión institucional de los estándares de calidad.<sup>17</sup>

En Alemania, país con escasa tradición evaluadora, se instauró la Agencia Federal de Acreditación (Akkreditierungsrat).<sup>18</sup> El objetivo de ésta es acreditar a otras agencias de acreditación privadas, recientemente creadas, para asegurar los estándares mínimos comunes de las nuevas titulaciones que siguen los principios de Bolonia y que son relevantes para la práctica profesional.

Más allá de las diferencias nacionales, observamos, pues, una creciente tendencia a que el control y la gestión ejercidos por el Estado disminuyan o, si se quiere, que el papel de éste sea principalmente el de velar por la calidad, tomando en cuenta los resultados aportados por las agencias de evaluación. Esto sugiere que el concepto de calidad no ha sido reelaborado, pues se sigue cifrando en la acción de ciertos mecanismos de evaluación que trabajan con indicadores cuyas referencias continúan siendo la eficiencia y la eficacia de los sistemas nacionales, desde una perspectiva que podríamos calificar de economicista.

En la retórica política e institucional, sin embargo, como queda expresado en el artículo 149.1 del *Tratado Constitutivo de la Unión Europea*, parece entenderse por calidad algo más:

La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y complementando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística. (Diario Oficial de la Unión Europea C 321 E/3 de 29.12.2006, p.112)

La calidad, como se deduce de estas palabras, se vuelve un elemento clave y, en consecuencia, en razón que legitimaría la intervención de la Unión en las políticas educativas nacionales. Como es de esperar, ya es común encontrar pruebas de discordia y tensión entre el control nacional de la calidad, basado en políticas europeas de subsidiariedad, y la cooperación necesaria entre Estados, como garantía de calidad. En este sentido, estamos ante un nuevo modo de gestión supranacional, conocido como *Método abierto de coordinación*, a partir del cual se han gestado y desarrollado agencias de evaluación y acreditación de ámbito nacional y regional, sobre principios de cooperación entre ellas, y su coordinación a nivel supranacional a través de una agencia de agencias, la European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).<sup>19</sup>

La ENQA nació en 1998, poco antes de la Declaración de Bolonia, con el fin de promover el “cofuncionamiento europeo” en el campo de la evaluación y la acreditación. Está compuesta por organismos o instituciones públicas y privadas.

Entre sus objetivos están los de motivar y desarrollar la cooperación y el intercambio de información y experiencias. A partir del comunicado de Praga (2001), sus funciones se han incrementado sensiblemente. De hecho, el objetivo que se pretende para ella es que llegue a ser una entidad fundamental para lograr un reconocimiento mutuo y genuino de los sistemas, y garantizar la calidad de la enseñanza superior europea. Ello, mediante el recurso de evaluaciones transnacionales de los títulos y de los periodos de estudio realizados por el alumnado en distintos centros de enseñanza de la Unión.

Esta agencia, que se autodenomina profesional, ha conseguido ya unas atribuciones tan considerables, que ciertos autores (Planas, 2004) advierten en ello una doble tendencia: por un lado, la centralización del control y, por el otro, la descentralización de la responsabilidad de ejecución, que sigue en manos de las instituciones universitarias.

#### **IV. Consideraciones finales**

Para concluir nuestro argumento, vale la pena recalcar la idea de que Europa se encuentra, en materia de educación superior, en un gran proceso de transformación que está siendo progresivamente asumido e institucionalizado. Se trata de un proceso, relativamente reciente, de extraordinario dinamismo, en cuya aparición y configuración han confluído la necesidad de mejora sentida y expresada por las universidades y el deseo de los gobiernos de emprender reformas en un ámbito educativo vital para el progreso de la Unión. No obstante, la diversidad de situaciones y culturas universitarias implicadas está provocando que el compromiso con este proceso y su aplicación sean muy diferentes en cada país y, en general, altamente problemáticos.

En segundo lugar, hay que recordar que uno de los aspectos más controvertidos de este proceso es que, al menos parcialmente, se está desarrollando a costa de la identidad universitaria histórica. La universidad contemporánea ha estado marcada por un cierto elitismo, fundamentalmente de carácter intelectual, y una preocupación por la formación y la búsqueda de la verdad. Esto, a juicio de muchos, justifica una cierta despreocupación por las necesidades inmediatas de la sociedad. En el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior se pretende, en cambio, que los grados sean accesibles a un alto porcentaje de la población juvenil, que tengan un carácter marcadamente profesional y se orienten hacia el empleo, con la consecuencia esperable del avance de la educación superior no universitaria sobre la universitaria.

En tercer lugar, hay que señalar la importancia que recobra con el EEES la movilidad de profesorado y estudiantes, a pesar del escaso volumen que hoy por hoy representa y la gran variabilidad de situaciones, según los diferentes países. Muchos europeos están convencidos de que la movilidad y el intercambio serán claves para potenciar la competitividad y la integración europea y, por ende, para configurar un mercado laboral europeo potente.

Por último, se subraya aquí la modificación significativa del papel que tradicionalmente han tenido los gobiernos europeos en este ámbito, en lo que concierne a su presencia y capacidad de control e intervención. Como ya se indicó, las universidades eran plenamente conscientes de la importancia que para su futuro podía tener un proceso europeo de asociación interuniversitaria. Los gobiernos, acuciados por los retos que les plantean la globalización, la sociedad del conocimiento y el paro juvenil, tomaron en cuenta ese clamor de las universidades y comenzaron a actuar.

En este contexto, han visto primero la posibilidad de introducir reformas en instituciones tradicionalmente celosas de su autonomía y poco proclives a los cambios y, por otra parte, la urgencia de que la educación superior reformule sus estrategias para afrontar los mencionados retos. Además, los gobiernos están convencidos de que, en este marco, van a poder reducir su compromiso financiero y ganar una mayor capacidad para controlar y proponer objetivos. Sin embargo, los cambios institucionales, sobre todo si se trata del ámbito de la educación, suelen ser muy complejos y poco viables sin el concurso de sus actores principales. Sin ellos, los objetivos de las reformas se quedan en un nivel puramente nominal y superficial.

Los gobiernos han dado un paso imprescindible, pero no suficiente: por ejemplo, promover las modificaciones legislativas que harán posible la movilidad y poner en funcionamiento agencias de calidad. Pero eso, no es más que el principio. Sin recursos materiales y humanos, y sin un cambio en el conjunto de la sociedad, difícilmente las instituciones de educación superior irán por la senda del cambio y harán frente, con alguna garantía de éxito, a los ambiciosos desafíos que la sociedad del conocimiento les plantea. Gobiernos y sociedades europeos han de comprometerse seriamente con sus instituciones universitarias, si verdaderamente quieren que éstas contribuyan eficazmente a la resolución de problemas de hondo calado, como los que nos rodean actualmente y nos aguardan en el futuro inmediato.

## Referencias

Anz, C. (2005, 28 de noviembre). *The Bologna Process and its effects on the relations between business and higher education institutions*. Barcelona: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Consultado el 25 de enero de 2006 en: [http://www.gencat.cat/diue/doc/doc\\_28214336\\_1.pdf](http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_28214336_1.pdf)

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa

Beduwe, C. y Planas, J. (2003). *Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.

Comisión Europea. (1993). *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2004). *Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Consultado el 25 de enero de 2006 en: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_es.pdf)

Comisión Europea. (2005). *Europe in figures. Eurostat yearbook 2005*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Union.

Comisión Europea. (2007). *Education and training. The Erasmus Programme (1987-2007)*. Consultado el 17 de junio de 2007 en: [http://ec.europa.eu/education/news/erasmus20\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/news/erasmus20_en.html)

Cowen, R. (2005). El sistema educativo inglés. En J. Prats y F. Raventós (Dirs.), *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* (pp. 66-87). Barcelona: Fundación La Caixa.

Cowen, R. (2008). Rules, reform, regulation: The Bologna process and higher education in England. En D. Palomba (Ed.), *Changing universities in Europe and the "Bologna Process". A seven country study* (pp. 47-72). Roma: Aracne.

Crespo, M. (2001). Políticas públicas y transformación de la universidad: una perspectiva comparativa internacional. En A. González y A. Ayala (Coords.), *Realidad y prospectiva de la educación superior: un enfoque comparado* (pp. 39-54). Murcia, España: Diego Marín.

Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? En J. Schriewer (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 69-90). Barcelona: Ediciones Pomares.

*Diario Oficial n° C38 de 19.2.1976*. Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo Europeo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación.

*Diario Oficial n° L340/94*. Decisión del Consejo 94/819/CE del 6 de diciembre de 1994, por la que se crea el Programa Leonardo Da Vinci. Programa de acción para el establecimiento de una política de formación profesional de la Comunidad Europea.

*Diario Oficial n° L087 de 20.04.1995*. Decisión n° 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitaria Sócrates.

*Diario Oficial n° 28 de 3.2.2000*. Decisión 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo del 24 de enero de 2000 que establece la segunda fase del programa comunitario en el ámbito de la educación Sócrates.

*Diario Oficial de la Unión Europea C 321 E/3 de 29.12.2006*. Del tratado de la Unión Europea y del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea. Consultado el 9 de febrero de 2007 en: <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/index.htm>

Durao Barroso, J. M. (2005, 25 de marzo). El "triángulo del conocimiento", base firme para el crecimiento y el empleo. *El País*, p. 39.

Etxeberría, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.

European Higher Education Area. (2005). *Bergen communiqué. The European Higher Education Area. achieving the goals*. Consultado el 25 de enero de 2006 en:

[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)

European University Association (1999). *Trends I: Trends in learning structures in Higher Education* (Reporte de proyecto). Consultado el 25 de enero de 2006 en:

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC\\_BP\\_trend\\_I.1068715136182.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf)

Gadamer, H. G. (1990). *La herencia de Europa*. Barcelona: Península.

García Garrido, J. L. (2001). La universidad entre siglos. En A. González y A. Ayala (Coords.), *Realidad y prospectiva de la educación superior: un enfoque comparado* (pp. 15-30). Murcia, España: Diego Marín.

Giddens, A. (2006, 10 de abril). Mejorar las universidades europeas. *El País*, p. 36.

Green, A., Leney, T. y Wolf, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Habermas, J. y Derrida, J. (2003, 4 de junio). Europa: en defensa de una política exterior común. *El País*, p. 10.

Haug, G. y Tauch, C. (2001). *Trends II: Towards the European Higher Education Area. Survey of main reforms from Bologna to Prague*. Consultado el 25 de enero de 2006 en

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC\\_BP\\_trend\\_II.1068715483262.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf)

Husén, T. (1991). El concepto de universidad: nuevas funciones, la crisis actual y los retos para el futuro. *Perspectivas* 21 (2), 185-203.

Inayatullah, S. y Gidley, J. (Comp.). (2003). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Lawn, M. (2002). Borderless education: Imagining a European education space in a time of brands and networks. En A. Nóvoa y M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe. The formation of an education space* (pp. 19-31). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.

Meyer, J. W. y Schofer, E. (2006). La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 15-36.

Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23, 7-23.

Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33 (3), 265-284.

Neave, G. (2001). *Educación superior: Historia y política, estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

Neave, G. (2005). The supermarketed university: Reform, vision and ambiguity in British higher education. *Perspectives: policy and practice in higher education*, 9 (1), 17-22.

Nóvoa, A. y Lawn, M. (Eds.), *Fabricating Europe. The formation of an education space*. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2005). *Education at a Glance. Indicators OECD 2005*. París: Autor.

Ortega y Gasset, J. (1992). *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1930).

Planas, J. (2004). Querían recursos humanos y llegaron ciudadanos. Reflexiones sobre el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación. *Revista de la Educación Superior*, 33 (130), 115-130.

Raggatt, P., Edwards, R. y Small, N. (Eds.). (1996). *The learning society, challenges and trends*. Londres: Routledge.

Reichert, S. y Tauch, C. (2003a). *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*. Consultado el 25 de enero de 2006 en: <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>

Reichert, S. y Tauch, C. (2003b). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Consultado el 25 de enero de 2006 en: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV\\_FINAL.1117012084971.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf)

Rothblatt, S. y Wittrock, B. (1996). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En M. A. Pereyra, J. García, A. Gómez, y M. Beas, (Comps), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 17-58). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Sprokkereef, A. M. (1995). Developments in European Community education policy. En J. Lodge (Ed.), *The European Community and the challenge of the future* (pp.340-347). Londres: Pinter Publisher.

---

<sup>1</sup> Los países que han firmado los compromisos establecidos en la Declaración de Bolonia se han ido incrementando paulatinamente. La Declaración de Bolonia (1999) fue firmada por 29 ministros europeos y la de Bergen (European Higher Education Area, 2005) por 45 países. Por tanto, el número de países que componen el Espacio Europeo de Educación Superior supera el de los países integrantes de la Unión Europea.

<sup>2</sup> En 1971 tiene lugar la primera reunión de ministros de educación en la que se declara la necesidad de impulsar una política comunitaria de cooperación en materia educativa.

<sup>3</sup> En el artículo 126 del Tratado de la Unión (actual artículo 149), firmado en la ciudad holandesa de Maastricht, se afirma textualmente:

La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y complementando la acción en el pleno respeto de la responsabilidad de los Estados miembros, en cuanto al contenido de la enseñanza y la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística (Etxeberría, 2000, p. 39).

<sup>4</sup> Según frase del famoso psicólogo Torsten Husén que, como se sabe, jugó un gran papel en las políticas socialdemócratas en relación con la educación comprensiva: “La política empezó como un esfuerzo de simplificación en un mundo que estaba avanzando, por el contrario, hacia la complejidad” (como se cita en Rothblatt y Wittrock, 1996, p. 15).

<sup>5</sup> Véase, por ejemplo, el informe preparado por la Asociación de Universidades Europeas en 2005 y el *Comunicado Bergen 2005* (European Higher Education Area, 2005) de los ministros de educación. Mientras en el informe de las universidades se destacan las dificultades para que la sociedad asuma los objetivos del proceso, los aspectos sociales y los problemas de contenido, el comunicado de los ministros es mucho más optimista (“Alcanzando metas” es su subtítulo) y se centra en la estructura en ciclos, la garantía de la calidad (a través de las agencias), y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio, áreas para ellos prioritarias, en las que se han hecho “progresos sustanciales”.

<sup>6</sup> Dada su larga historia y su adaptación a las circunstancias de cada lugar y época, no es fácil definir la universidad. En ese sentido, resulta cómodo recurrir a esa categoría más amplia que constituye la *educación superior*. Sin embargo, los conceptos de *universidad* y *educación superior* no coinciden. La actual universidad nace con la revolución cultural que supone la Edad Contemporánea y queda marcada por la impronta de Wilhelm von Humboldt (1767-1835). A partir de su obra, la universidad se entiende como un lugar de aprendizaje avanzado, de ciencia e investigación, de libertad intelectual. Se han señalado como características peculiares de este nuevo modelo su dedicación a privilegiar la teoría sobre la práctica; a fomentar la autonomía, incluso el alejamiento de la realidad inmediata; su preocupación por la calidad asumiendo ser aristocrática o elitista desde el punto de vista social pero sobre todo intelectual; su identificación con la búsqueda de la verdad (Husén, 1991). En cambio, el concepto de educación superior es mucho más amplio pues de él nos servimos para referirnos de forma genérica al proceso o a los

---

centros e instituciones educacionales que están después de la educación secundaria o media, comprendiendo, por lo tanto, no sólo a los universitarios sino a todos los postsecundarios.

<sup>7</sup> La preocupación por el problema de crecimiento desempleo en Europa ya se había manifestado en 1993, en el *Libro blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo* (Comisión Europea, 1993), donde se expresaba la necesidad de de operar políticas de educación permanente que afectaban, sin duda, a la educación superior.

<sup>8</sup> Pueden consultarse los puntos 5, 6 y 7 de la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, de 9 de febrero de 1976, sobre un Programa de Acción en materia de educación, publicada en *Diario Oficial n° C38 de 19.2.1976*.

<sup>9</sup> El Programa Leonardo es también un programa comunitario creado en 1994, para apoyar las estrategias de formación profesional, mediante la subvención de proyectos de asociaciones transnacionales dirigidas a mejorar la calidad, el desarrollo de la innovación y la promoción de la dimensión europea en todas las variedades de esta formación. Puede consultarse en *Diario Oficial* No. L340/94. Decisión del Consejo 94/819/CE del 6 de diciembre de 1994.

<sup>10</sup> En el curso académico 2003-2004 el número de alumnos Erasmus que habían realizado movilidad desde el comienzo del programa a lo largo de 18 años de existencia, ha sobrepasado el millón, concretamente, 1'226,146. El incremento del número de alumnos que han participado en el programa Erasmus desde su creación ha sido progresivo y constante. Para más información puede consultarse: <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/chart1.pdf>

<sup>11</sup> Según la Asociación de Universidades Europeas (European University Association [EUA], 1999), los presupuestos públicos para la movilidad han aumentado en países como Austria, Bélgica francófona, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, Italia, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia y Reino Unido.

<sup>12</sup> Por ejemplo, Escocia cuenta con un sistema de transferencia de créditos desde comienzo de la década de los noventa. Asimismo, muchas instituciones también contaban con un sistema interno de créditos, propio o compartido con otras instituciones.

<sup>13</sup> Se pueden consultar los informes de la Asociación Europea de Universidades a través de las conferencias sucesivas: *Trends in learning structures in Higher Education* (EUA, 1999); *Towards the European Higher Education Area. Survey of main reforms from Bologna to Prague* (Haug y Tauch, 2001); *Progress towards the European Higher Education Area* (Reichert y Tauch, 2003a) y *European Universities Implementing Bologna* (Reichert y Tauch, 2003b).

<sup>14</sup> Véase el artículo de Giddens publicado en el periódico *El País* (2006) donde propone un modelo de financiación de las universidades por parte de los estudiantes.

<sup>15</sup> Véase la investigación de Beduwe y Planas (2003), donde se muestran datos sobre la evolución de la financiación en cinco países de la Unión Europea: Alemania, Reino Unido, España, Francia e Italia, y el papel que han jugado tanto el Estado como las familias.

<sup>16</sup> Para más información, su página web es: <http://www.cne-evaluation.fr/>

<sup>17</sup> Para más información, su página web es: <http://www.qaa.ac.uk/>

<sup>18</sup> Para más información, su página web es: <http://www.accreditation-council.de/accreditation-council.de/>

<sup>19</sup> Para más información, véase su página web: <http://www.enqa.net>