

¿CÓMO SE IDEA EL ESPACIO EDUCATIVO EUROPEO? EL DISCURSO SUPRANACIONAL Y LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

HOW IS THE EUROPEAN EDUCATION AREA IDENTIFIED? SUPRANATIONAL SPEECH AND CONSTRUCTION OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA.

Valentina D'Ascanio

RESUMEN

Este ensayo quiere analizar los momentos principales por los que ha pasado la construcción del espacio europeo, poniendo en relevancia el papel atribuido a la universidad, los cambios que ha experimentado el concepto de educación superior y atendiendo particularmente al Proceso de Bolonia. De hecho, este último, nacido por iniciativa de algunos Gobiernos, no limitado por los límites políticos de la Unión Europea, ejemplifica bien la reciprocidad entre los distintos actores, un juego de referencias por el cual el Discurso Bolonia ha interactuado, y sigue interactuando, con el discurso propio de la política educativa europea. En la encrucijada de dichas presiones, los sistemas de enseñanza reaccionan mostrando una heterogénea capacidad de resistencia y de adaptación, y participan en esta compleja y mutante red de intercambios y relaciones. Intercambios y relaciones que implican posiciones institucionales, equilibrios de poder y la creación y difusión de discursos: una interacción de interés indudable que este ensayo quiere poner de relieve con la convicción de que el nexo global-local representa una perspectiva provechosa para comprender los sistemas de enseñanza.

Palabras clave: Proceso de Bolonia, universidad, política educativa europea, Espacio Europeo de Educación Superior, dimensión europea.

ABSTRACT

This article is devoted to analyse the main phases that have characterized the project for building the European space, giving particular attention to the role of university, to the changes that have affected the concept of higher education and, above all, to the Bologna Process. Due to the initiative of some Governments and no constrained by political borders of European Union, the Bologna Process exemplifies the reciprocity among the different actors, a network of relations for which the Bologna Discourse has interacted, and is interacting, with the educational European discourse. At the crossroads of these pressures, educational systems reaction showing an heterogeneous capacity of resistance and adaption and take part actively in this changing and complex network of influences and interrelations. Influences and interrelations that entail institutional positions, equilibrium of power and the creation and diffusion of discourses: an interaction that this article is devoted to put in evidence with the conviction that the global-local relations represents a useful perspective in order to comprehend educational systems.

Key words: Bologna Process, university, European policy education, European Higher Education Area, European dimension.

INTRODUCCIÓN

El aniversario de la firma del Tratado de Roma coincide con numerosos eventos que ponen en duda el destino de la Unión Europea: la reciente salida del Reino Unido, los movimientos anti-europeístas y nacionalistas, un descontento difuso entre la población hacia una entidad sentida distante y punitiva, las tensiones entre los Estados miembros, algunos entre ellos lidiando con la fuerte recesión económica, y los atentados terroristas que siguen golpeando tanto el corazón de ciudades, como los símbolos, y maneras de vivir europeos, representan síntomas que sólo se pueden curar con un esfuerzo conjunto. Sin embargo, este esfuerzo compartido requiere una evaluación previa sobre las directrices, las finalidades y los valores inspiradores del proyecto de integración europea.

Un proyecto político nacido para garantizar estabilidad, seguridad y libertad en un continente recién salido de años de guerra, que ha sido consolidado a lo largo del tiempo con la entrada de otros protagonistas y cuyas etapas han sido marcadas, inevitablemente, por cambios socio-políticos, económicos y culturales acaecidos en estos intensos setenta años. Crear un mercado único para que los trabajadores pudieran circular sin obstáculos burocráticos fue la primera meta en el marco de una Europa unida, además, a este objetivo inicial, otros han ido añadiéndose, testimoniando así la relevancia dada a los distintos ámbitos según el estadio de avance del proyecto. En este itinerario, la enseñanza ha ido tomando relevancia, hasta incluirse entre los intereses comunitarios, así que, hoy, la presencia de una política educativa europea es un hecho indiscutible (Corbett, 2003; Ertl, 2006).

A lo sumo, la discusión recae sobre los medios, los instrumentos y las finalidades: en este aspecto, en mi opinión, para comprender el nacimiento del Espacio Europeo de Educación, las motivaciones intrínsecas y los objetivos por alcanzar, puede ser útil reconstruir cómo y por cuáles razones, a partir de un momento determinado, el ámbito educativo comenzó a adquirir importancia. Además, cabe preguntarse qué transmite el discurso europeo, y qué tipo de relaciones y de dinámicas han ido configurándose entre los actores involucrados.

En este marco, se pone la atención en la universidad y en la misión, o mejor, *las misiones*, delegadas en la universidad, un plural que señala la reconfiguración sustancial de una institución, básicamente europea a lo largo de la Edad Media, centro del Estado-Nación durante el siglo XVIII y, desde finales de los años Ochenta, objeto de reformas nacionales. Estas reformas han tocado en profundidad la universidad, su gobernanza, las relaciones exteriores y, sobre todo, han puesto en discusión su *raison d'être* (Moscati, 2012).

En este escenario, empieza a salir al descubierto una política europea en materia de educación que pide a la universidad que trabaje con vivacidad para *fabricating Europe*, casi intentado replicar a escala supranacional aquello que ocurrió a nivel nacional (Nóvoa, Lawn, 2002), que solicita a los Gobiernos que tomen como modelo reformas hechas por algunos Estados miembros y que están inspiradas por principio neoliberales; además, hay que subrayar los puntos de contactos con otros Organismos supranacionales, *in primis* la OCDE, partidaria de un gerencialismo basado en la evaluación de la *performance*, en la universalidad de las técnicas y en la adopción de lógicas competitivas en el sector público (Rizvi, Lingard, 2009). Estas directrices se han desarrollado a través de una densa trama de relaciones, por lo tanto, no se pueden comprender estrictamente como éxitos de procesos *up-down*. De hecho, cabría entenderlos como parcial y carente de una visión global porque el proceso conocido como *Europeización* ha sido también resultado de

dinámicas *down-top*, donde los Estados se comportan como guardianes celosos de sus propios ámbitos de competencia y, con habilidad, saben recorrer Europa para motivar elecciones impopulares (Maassen, Musselin, 2009).

En la encrucijada de dichas presiones, los sistemas de enseñanza reaccionan mostrando una heterogénea capacidad de resistencia y de adaptación, y participan en esta compleja y mutante red de intercambios y relaciones. Intercambios y relaciones que implican posiciones institucionales, equilibrios de poder y la creación y difusión de discursos, es decir un modo de pensar el papel de la universidad, el sentido de la educación superior, y las características del espacio europeo que tanto se quiere construir. Al moverse entre el nivel supranacional, nacional y local, estos discursos, adaptados y traducidos, se convierten en actuaciones básicamente movidas por finalidades internas (Cowen, 2009; Schriewer, 2012).

Por lo tanto, este ensayo quiere analizar los momentos principales por los que ha pasado el proyecto de construir un espacio europeo, poniendo en relevancia el papel atribuido a la universidad, los cambios que ha experimentado el concepto de educación superior y atendiendo particularmente al Proceso de Bolonia. De hecho, este último, nacido por iniciativa de algunos Gobiernos europeos, no limitado por los límites políticos de la Unión Europea, ejemplifica bien la reciprocidad entre los distintos actores, un juego de referencias por el cual el Discurso Bolonia ha interactuado, y sigue interactuando, con el discurso propio de la política educativa europea. Una interacción de interés indudable para los que se enfrentan al nexo global-local con la convicción de que éste representa una perspectiva provechosa para comprender los sistemas de enseñanza.

1. LOS AÑOS 70 Y LA ÉPOCA DE LOS PROGRAMAS

Estipulados en el 1957, los Tratados de Roma ponen los fundamentos legales de la Comunidad Económica Europea y ponen en marcha una política económica común; en esta fase, los artículos del Tratado no contemplan la educación, en cambio, figuran la formación profesional y el aprendizaje a fin de permitir la circulación libre de los trabajadores por los Países miembros y para solucionar los problemas ligados al empleo disfrutando las oportunidades ofrecidas por el mercado único. Aunque había iniciativas aún fragmentarias en ámbito educativo, hay que considerar el arco temporal que va desde el nacimiento de la Europa de los Seis, es decir Italia, Luxemburgo, Francia, Bélgica, Holanda y la República Federal Alemana (RFA), hasta finales de los años 70, porque este periodo revela algunas tensiones entre los Estados, cuyas razones se hallarán de nuevo en el futuro Tratado de Maastricht (Corbett, 2003).

En este aspecto, en el 1955, durante la reunión tenida en Mesina entre los seis Países, para discutir sobre la creación de la Comunidad Económica Europea, el Ministro alemán remarcó la necesidad de fundar una universidad europea para que fuera expresión de la identidad y de la cultura europea, fomentando así el reconocimiento de un patrimonio de valores comunes. Después de una acalorada discusión con las autoridades de Bélgica y de Holanda, en el Tratado de Roma se incluyeron dos artículos en los cuales se hacía referencia a la decisión de instituir una universidad europea y se dio poder al Consejo de Europa para que estableciera las funciones, dentro de un año a partir de la firma del Tratado. El incumplimiento de los dos artículos sacó a la luz tanto la debilidad de los acuerdos realizados en Mesina, hechos principalmente para no parar el alcance de una Europa unida a nivel económico, como la complejidad de los factores en juego: las universidades nacionales querían tutelar sus libertad académica después de las restricciones sufridas por el Fascismo y el Nazismo, y, además, tenían miedo de que la institución europea pudiese ganar demasiado poder.

En efecto, “they wanted the institutional autonomy that gave them academic freedom. In any event, they saw themselves as already European. They were also concerned that resources that would have been better spent nationally might go to this privileged institution” (Corbett, 2003, p. 318).

Los seis Estados tenían posiciones bien diferentes: la República Federal Alemana tenía que rendir cuentas a la firme oposición de las Autoridades regionales, Italia quería que Florencia se convirtiese en sede de la universidad y, por lo tanto, quién sostenía el proyecto, Holanda y Bélgica no alcanzaban un acuerdo debido a las presiones de los Rectores, y por último, Francia, temiendo una mayor implicación de la Comisión Europea, pedía una alianza entre los Gobiernos para defender la competencia de los Estados en materia de educación, además, se oponía firmemente a la admisión del Reino Unido.

En el 1969, con el nuevo Presidente francés, George Pompidou, europeísta y favorable a la entrada del Reino Unido, la situación empezó a cambiar en la dirección de *achèvement, approfondissement et élargissement*. Finalización, profundización y ampliación son las palabras empleadas por el político francés más importante en ocasión de la reunión en la Haya, para resumir las líneas políticas que se tenían que seguir: poner en marcha acciones para terminar la creación del mercado único incluyendo los sectores faltantes, incrementar el poder de las instituciones comunitarias, ampliar los ámbitos de competencia, reservando una atención especial al ámbito tecnológico y teniendo en cuenta la fundación de una universidad europea, y por último, dar vía libre a los procedimientos para la entrada del Reino Unido, Irlanda, Dinamarca y Noruega (Amatucci, Augenti, Matarazzo, 2006; Corbett, 2003).

A partir de los años 70, a raíz de la ampliación y del fortalecimiento de los poderes, se notaba la urgencia de pensar y poner en marcha una cooperación política, paso ineludible para que Europa llegara a ser una protagonista reconocida en el escenario internacional. En este marco, se dio inicio a los primeros proyectos piloto y a los programas de acción concernientes a la transición escuela-empleo, a la revisión de los currículos, al abandono escolar, la igualdad de oportunidades para los grupos desfavorecidos, y al reciclaje del profesorado. Estas acciones llevaron a la publicación de resoluciones, recomendaciones y directrices y necesitaron la constitución de una densa red institucional.

Coordinación, reconocimiento y colaboración representaban las condiciones prioritarias para impulsar una dimensión europea de la educación: con este objetivo, se instituyó en Florence en 1971, el Centro universitario europeo, dos años después, el Comisario para el sector de la investigación, de la ciencia y enseñanza y, en el 1974, el Consejo para la investigación científica y técnica y el Consejo para la educación. En 1976, como consecuencia de las negociaciones entre la Comisión Europea y los Estados miembros, estos últimos conscientes de que se tenía que acercar el proyecto europeísta a los jóvenes y, al mismo tiempo, mantener la especificidad de los propios sistemas de educación y el completo control decisional, se pone en marcha el *Programa de acción en materia de educación*, donde se excluye la armonización, se subraya la autonomía de las políticas nacionales, en referencia a la actuación de susodicho Programa, y se contempla también un acercamiento basado en la circulación de informaciones, prácticas, estudiantes y profesores (Amatucci, Augenti, Matarazzo, 2006).

Aunque ésta representa una etapa experimental y la financiación de la educación se encuentra considerablemente por debajo de otros ámbitos, se pide a la escuela y a la universidad que participen en la integración europea. Sin embargo, esto ocurre cuando la masificación de la

enseñanza superior, fenómeno que comienza a finales de los años 60, y que suponía para las universidades, una dependencia financiera del Estado (Geuna, 1999).

Sobre este aspecto, Guy Neave escribe:

Education and culture remained within the purview of the former, a vision largely in keeping with the Gaullist notion of Europe des Patries. Formally speaking, although more as a species of legal fiction, Bruxelles could act only on the invitation of the member states. (2003, p. 149)

A partir de los primeros años de los 80, este equilibrio de poderes empieza a mutar debido a dinámicas económicas y socio-políticas: la caída del estado de bienestar y la aparición del neoliberalismo, la reconversión del conocimiento como fuerza productiva según los imperativos de la Economía del Conocimiento, la subida de la desocupación juvenil y, para los Países miembros, la urgencia de tener sistemas educativos, *in primis* las universidades, capaces de responder a tales cambios (Moscati, 2012). Así mismo, es importante tener en cuenta la continuación de la estrategia de ampliación, con la entrada de España, Grecia y Portugal (1981-86), a través de la cual la Comunidad Europea pudo ampliar su influencia, y dar un nuevo impulso al proceso de integración.

En lo que se refiere a la educación superior, la agenda política europea pone en relevancia el concepto de “vocalization” (Neave, 1998, p. 102), así siguiendo la ruta trazada por el informe *Para una política comunitaria de la educación* (1973), a cargo del Ministro de Educación de Bélgica, según el cual se tenía que superar la demarcación entre enseñanza general y formación profesional para poner en marcha una política común en ambos ámbitos.

En 1985, la decisión de la Corte de Justicia Europea en función al *affaire Gravier* “provided the commission with a legal foundation for developing university-oriented policies, based on the interpretation that universities include vocational education and training” (Maassen and Musselin, 2009, pp. 5-6). Esto representa un hecho de indudable peso porque legitima a la Comisión para que financie proyectos de investigación y dé inicio a programas para la movilidad de los estudiantes, es decir Erasmus, nacido en el 1987, y Comett, centrado en la formación profesional, ámbito que ya se había incluido en el Tratado de Roma.

Si las medidas para la financiación y para los programas de movilidad permiten a la Comisión que inflencie a las universidades, en un momento en el que están siendo golpeadas por la reducción del gasto público decidida por sus propios Gobiernos, sin embargo, la presión para que se persiga una finalidad de profesionalización y para que se abra al sector industrial tiene puntos en común con las políticas llevadas a cabo por algunos Estados miembros, como Reino Unido y Holanda, implicados en la reconversión en clave empresarial de los propios sistemas de enseñanza superior según el imperativo del *value for money* (Amaral, 2008; de Boer, Enders, Schimank, 2008; Talburt, 2005).

Una coincidencia que pone de relieve la existencia de una forma común de idear la educación superior, la cultura y el mismo espacio europeo: “the triumph of the utilitarian, of higher education operating less a cultural than as an economic institution within a “market mode”” (Neave, 2003, p. 150). Dicha concepción contrasta con el desarrollo, a mitad de los años 70, de la “Europe of education” (Rubio, 1997, p. 72), establecida para sostener la formación de una Europa como entidad política, y no solo económica, bajo una identidad cultural fuerte y de un patrimonio común

de valores. Por lo tanto, el papel de la universidad aparece desequilibrado a favor de una cooperación económica mientras que el concepto de *dimensión Europea*, aunque frecuente en los documentos europeos de estos años, resulta vago y frágil, situándose a la sombra con respecto al concepto de “vocationalization” (Ertl, 2006, p. 8).

En el 1988, con la *Magna Charta Universitatum*, firmada en Bolonia por más de 400 Rectores de las Universidades Europeas, la comunidad académica recuerda y subraya la autonomía moral e

intelectual de la institución universitaria y su nacimiento en seno de la tradición humanística y destaca su papel central para que se reconozca la pluralidad propia de la identidad cultural europea (Olsen, 2007). Surgida desde abajo, esta iniciativa se tiene que leer como una reacción frente al sentimiento de riesgo que se producía al percibir la desviación hacia un reduccionismo peligroso y deletéreo, perdiendo así la contribución fundamental dada por el vínculo entre Europa y una idea de cultura problemática y abierta.

2. MAASTRICHT Y LA POLITICA EDUCATIVA EUROPEA

Intensos y tumultuosos, los años 90 señalan un marcado cambio de ritmo para el avance del proyecto europeo y, en el marco de este diseño político, muta el papel de la educación. Como es sabido, en 1989, la caída del muro de Berlín determina, a nivel geo-político, el final de dos bloques contrapuestos y promueve la ampliación de los mercados y del comercio. Por lo tanto, rediseñar los confines y restablecer los límites del espacio europeo se imponen como exigencias prioritarias tras la desaparición de la división entre Oeste y Este, que se había establecido con los acuerdos post-bélicos. Estos profundos cambios tienen repercusiones dispares tanto en los Estados miembros como en los que han perdido su posición geo-política previa, *in primis*, los Países de la zona central, balcánica y oriental, para estos últimos, la entrada en la Unión Europea constituirá la ruta para readquirir una colocación en el panorama global. La Unión Europea también está interesada en atraer a dichos Países para alcanzar un mercado único, regulado por las leyes económicas occidentales, lo suficientemente vasto como para que Europa pueda competir con *los demás*, es decir Estados Unidos y Japón. Se prioriza impulsar la estrategia de ampliación a través de operaciones políticas y legales ponderadas, pero también simbólicas para asociar Europa a un imaginario cultural y social; en otras palabras, es necesario caracterizar *la identidad europea* para que llegue a ser el puente de intercesión entre los distintos contextos nacionales y el elemento de demarcación respecto a los que están *fuera* del espacio europeo (Nóvoa, 2002).

Este complejo escenario produce la incesante

reiteration of the “crucial role” of education [...]; the importance of this crucial role was underlined on the one hand as a guarantee of economic development and, on the other, it promoted the aspect of “education for citizenship” in the intent of accompanying the transition of all the countries of Europe towards a European “democratic citizenship”. (Palomba, 2008, p. 16)

Una reiteración atestiguada por los numerosos documentos publicados a finales de los años ochenta hasta el inicio de los años noventa, entre ellos se destacan: *Educación en la Comunidad europea. Perspectiva a medio plazo 1989-1992*, el *Memorándum sobre la enseñanza abierta a distancia en la Comunidad europea* (1991), el *Memorándum sobre las trayectorias la formación profesional para la década de los años '90*, en fin, el *Memorándum sobre la educación superior y la formación avanzada* (1991). Juntos, estos documentos

comunican y sintetizan las directrices en referencia al papel de los sistemas educativos con una mirada muy amplia y manifestando una marcada sensibilidad hacia los cambios que se iban desarrollando a consecuencia de las nuevas tecnologías y de la reestructuración de las condiciones del trabajo.

En el 1992, la estipulación del Tratado de Maastricht representa el *incipit* de una nueva fase con la inclusión de la educación entre las competencias comunitarias: en sus inicios titubeante y nebulosa, pero desde ese momento, la política educativa europea adquiere una posición de relieve

en la agenda política supranacional, y, de alguna forma esta política educativa “sale a la luz”. Subsidiariedad, colaboración y diversidad son los términos del compromiso alcanzado por la Unión Europea y por los Estados miembros, compromiso con el que la Unión Europea ha podido ampliar su influencia, mientras que los Estados miembros han mantenido tanto su poder decisional como el ejercicio nacional del principio de *autonomía cultural*. En los artículos 126 y 127, que hacen referencia a la educación y a la formación profesional, se excluye la armonización, se reconocen las diversidades regionales y nacionales y, además, se ratifica la plena responsabilidad de los países en la elaboración e implementación de las reformas en ámbito educativo. La Unión Europea se reserva la posibilidad, si fuere necesario, de incentivar la colaboración entre los Estados y de integrar sus acciones, de promover la cooperación entre los sistemas de educación, de facilitar la movilidad, el intercambio de información y el pleno desarrollo de la dimensión europea a través de programas para el aprendizaje de los idiomas (Amatucci, Augenti, Matarazzo, 2006).

Aunque el principio de subsidiariedad funciona como medio legal para dividir y reequilibrar los poderes entre nivel supranacional, nacional y regional, Maastricht ha sido interpretado como la acción que inició el llamado proceso de “creeping competence”, es decir, la acción emprendida por la Unión Europea “to embrace almost every conceivable area of political, economic and social life” (Pollack, 2000, p. 520).

El principio de subsidiariedad y el reconocimiento de las diversidades no fueron suficientes para eliminar las tensiones entre Bruselas y cada uno de los Países, que tenían motivaciones distintas y evaluaban la creciente implicación de la Unión Europea de diferentes maneras. Además, empezaron a manifestarse las consecuencias producidas por la preeminencia que había sido atribuida al *vocationalism* y por la rapidez con la que se dieron por sentado conceptos como identidad, unidad y espacio europeo: las universidades se opusieron, de una forma solidaria y amplia, a la interpretación reductiva de su misión, esta última sofocada por una lógica económica deletérea y privada de su alcance cultural y social (Neave, 2003); al mismo tiempo, la promoción de la movilidad, también beneficiosa para traer a la memoria la pasada condición de libre circulación de estudiantes y de docentes, discrepó con la marcada heterogeneidad de los sistemas de educación superior. En particular, a nivel técnico, había que idear e introducir un sistema para que los títulos obtenidos en el extranjero fueran equivalentes. A nivel político, los Gobiernos sentían amenazada su plena responsabilidad en el reconocimiento y acreditación de las titulaciones. La gravedad de este *impasse* se puede comprender si se toman en consideración las finalidades políticas y los significados simbólicos vinculados a la financiación de los programas para la movilidad: este canal permitía que la Unión Europea aumentase su implicación en el ámbito educativo y era una prueba tangible de los beneficios que podían surgir de la construcción de un espacio común donde fuera posible moverse sin obstáculos burocráticos como ciudadanos europeos.

La solución tenía que tener en cuenta la complejidad de las interrelaciones presentes en el escenario educativo, asimilable a un *condominium of powers* (Smith, 1991), en el cual las negociaciones eran aún más complicadas por las fricciones entre Estados y autoridades regionales, por la complicada transición pedida a la universidades, causa de una importante oposición llevada a cabo por el mundo académico a nivel internacional, y por la creciente influencia de otros Organismos supranacionales, como la OCDE, con los cuales la Unión Europea compartía la visión instrumental aplicada a los sistemas educativos.

Por lo que atañe a la espinosa cuestión de los títulos conseguidos en otro Estado miembro, se recurrió al principio de reconocimiento, establecido según las siguientes razones: dicho principio otorgaba a las universidades la libertad de estipular acuerdos con otras instituciones, para la Unión Europea representaba el criterio ineludible para asignar las financiaciones y, los Estados no lo sentían como un riesgo ya que mantenían sus plenos derechos en referencia a los procedimientos para conseguir tanto los títulos como las habilitaciones. Una obra de mediación, movida por la necesidad de apaciguar los ánimos, pero que no fue suficiente para solucionar el problema de la transparencia ni el de la portabilidad de las becas y que, sobre todo, no atenuó la sensación de una Europa incapaz de ser como *muchas abejas y un solo vuelo* (Ortega, 2016 [1929]).

Aunque con Maastricht se quería dar inicio a una estrategia de cooperación, ésta se tropezaba con “the centripetal force of Europeanization pulling culture and knowledge towards the metropolitan centre and [...] the centrifugal forces of local, regional, and even national identities pulling towards the preservation and reformulation of heterogeneity” (Coulby and Jones, 1995, p. 133). Debido a estas contradictorias dinámicas, se necesitó, durante la primera mitad de los años 90, un trabajo de consolidación política y económica (Pasias and Roussakis, 2009) con la admisión, en 1995, de Austria, Suecia y Finlandia y con la simultánea entrada en vigencia del Espacio Económico Europeo. Dichas operaciones han sido sostenidas por una narración cuya finalidad era tanto dotar a la integración europea con un alcance cultural, simbólico y de valores, recurriendo al *mito* de la educación, como establecer un estrecho vínculo entre acciones en el ámbito de la educación y de la formación y el incremento de la competitividad, de las tasas de empleo y de la cohesión social (Nóvoa, 2002).

Estas directrices se encuentran en el *Libro Blanco “Delors”, Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*, publicado en 1993, y en el *Libro Blanco “Cresson-Flynn” Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*, de 1995: en éstos, se auspicia la convergencia entre los Estados miembros y se toman como ejemplo algunas reformas, hechas por Países bajo un marco de mayor autonomía y de mecanismos de desregulación. En el *Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación*, se pone de relieve la ciudadanía europea, fundada sobre valores comunes, es decir la interdependencia, el respeto recíproco, la tolerancia y la igualdad. Contemporáneo al *Libro Blanco “Delors”*, en este documento, la Comisión define la dimensión europea de la educación como *added value*, que no debilita lo contextos nacionales, “but one which enhances them” (COM/1993, p. 6).

Fijando la atención en las razones y en las lógicas implicadas en los “ways of thinking education in Europe” (Nóvoa, 2002, p. 131), António Nóvoa invita a considerar con atención la estrategia retórica de este período, estrategia que, a nivel discursivo, refuerza los conceptos de ciudadanía, identidad y educación y, de una forma entusiasta, propone una historia europea común, situándola como ejemplo de civilización, un tesoro que hay que dar a conocer y en el cual reconocerse para realizar la *Europe of citizens*. En este aspecto, el influyente académico escribe:

One imagines a “past” that legitimizes current European institutions, yet at the same time invents a “future” that gives support to political decisions. Discussion relates directly to issues of identity. The citizens are not evoked as a “whole”, but as a fragments where past and future are fused in the same movement to imagine the *nation-Europe*. (2002, p. 137)

Dicho uso de la historia, que nivela las diferencias que han marcado los itinerarios de la cultura europea y que incita a avanzar para justificar las elecciones políticas del presente, permite a la Unión Europea desempeñar el papel de *catalizador* de los esfuerzos de los Estados miembros, aún más solicitados para que sigan una ruta común para afrontar los *desafíos* de manera sinérgica. En este diseño político, en 1995, se ponen en marcha los programas Sócrates y Leonardo para promover la dimensión europea y para estimular el aprendizaje a lo largo de la vida, tema, este último, que retoma las ideas contenidas en los dos Libros Blancos; en 1996, el *Libro Verde sobre Educación, formación y investigación: los obstáculos para la movilidad* sostiene tanto la lógica económica como la retórica de los beneficios que surgen de la construcción del espacio europeo de la educación y de la formación y, se presenta la movilidad como una medida para responder a los cambios económicos, que siguen desarrollándose, y para fomentar un sentido de ciudadanía europea. El énfasis en la movilidad sirve para dar a los Estados miembros una meta futura por conseguir, a través de un trabajo sinérgico, trayendo a la memoria una condición pasada que sirve como modelo para eliminar las barreras del presente (Pasiás and Roussakis, 2009).

Aunque no se muestra insensibilidad ante el sentimiento de *Europeaness*, las realidades nacionales lo van a usar para llevar a cabo diseños reformistas, retomando lo que se exprime a nivel supranacional sin renunciar a la propia autonomía: a finales de los años 90, como es sabido, se da inicio al Proceso de Bolonia con el fin de conectar los sistemas de educación superior para hacerlos atractivos y para que se superen aquellos puntos críticos que, como se decía anteriormente, la misma Unión Europea había destacado.

3. EL PROCESO DE BOLONIA, GUIÑOS Y ESTRATEGIAS

Académicos, centrados en el estudio y la comprensión de las dinámicas implicadas en la formación progresiva de una política educativa europea, han subrayado la relevancia de los documentos publicados después del Tratado de Maastricht, señales iniciales de la llamada *Europeanization*, y han puesto de relieve la necesidad de que se analicen estos documentos de forma interconectada, ya que comparten y transmiten un lenguaje que “is not only a way of talking about “preexisting” problems, but represents the imposition of certain theoretical frameworks and discursive practices that define the dominant perspective for approaching educational issue” (Nóvoa, 1999, p. 40). Enraizada en una forma específica de leer y de concebir la sociedad, dicha operación de definición, individuación y difusión crea un universo simbólico y cultural, constituido por códigos, normas y soluciones, con repercusiones obvias sobre los valores asociados al proyecto de *construir* Europa.

Al mismo tiempo, muchos autores remarcan que los Gobiernos nacionales han usado, y siguen usando, las recomendaciones europeas como *ice-breaker*, en otras palabras, las utilizan para dotar de una especie de *inevitabilidad* a las elecciones impopulares, que llegan desde arriba, facilitando así la implementación de reformas. Esto demuestra la irreductibilidad de lo *nacional* (Palomba, 2012) y la necesidad de darse cuenta de las reacciones de los Estados y de su capacidad de adaptar y calibrar los asuntos del discurso europeo, teniendo en consideración raíces históricas, factores institucionales y dinámicas socio-políticas y económicas. Por lo tanto, se puede hablar de procesos

de recontextualización, “conditioned by culture-specific dimensions of meaning that continue to be alive in, and shape in turn, the traditions, institutions, and patterns of interpretation prevailing in a given society” (Schriewer, 2008, p. 252). Igualmente, se pueden analizar las razones políticas que mueven a participar en la construcción del espacio europeo de la educación a través de esta perspectiva:

Europe functions as a regulatory ideal influencing the educational policies of its member States, even if the different countries interpret it in different ways. For central countries (like France or Germany), this is viewed as a strategy for imposing solutions and principles that are capable of ensuring their hegemony under the European “construction”. For peripheral countries (like Greece or Ireland), it is

often a question of replicating patterns and solutions adopted by the most developed countries, and thus imagining themselves as participating in decisions at the European “core””. (Nóvoa, 1999, p. 47)

Los últimos años 90 ponen en evidencia el protagonismo de los actores nacionales en el proyecto para dar forma y carácter al espacio europeo de la educación: en 1998, con la Declaración de la Sorbona, firmada por los Ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania, y al año siguiente, en Bolonia, con la declaración conjunta por los Ministros de 29 Estados europeos, se pone en marcha el Proceso de Bolonia para promover la cooperación entre los países signatarios y para asentar las bases para el Espacio Europeo de la Educación Superior. Técnicamente, el Proceso de Bolonia ha necesitado una “horizontal integration of national higher education structures” (Maassen, Musselin, 2009, p. 10), por medio de la introducción de una arquitectura de estudios semejante y de un sistema de créditos común y comparable, con el fin de facilitar la movilidad, promover la dimensión europea, reforzar la competitividad y el poder de atracción de las universidades de los Estados participantes.

Con la Comisión en calidad de *observador*, los Gobiernos han retomado la definición de *Europa del conocimiento*, que sobresale en los documentos europeos de finales de los años 90, y han empleado la dimensión europea como un caballo de batalla para justificar y para incitar hacia determinados cambios, en un período en el que, cabe recordar, la Unión Europea estaba evaluando las admisiones de algunos países y se iba a introducir la moneda única. Al igual que en el discurso supranacional, se pone de relieve el recuerdo de un pasado común y una tradición cultural heredada y se invita a imaginar un porvenir ideal construido todos unidos: de hecho, la Declaración de Bolonia se abre mencionando el proceso de construcción de Europa, realidad tangible, llena de sentido y de beneficios para todos los ciudadanos:

Pocos ponen hoy en duda que la Europa del conocimiento es un factor insustituible al desarrollo social y humano y a la consolidación y en el enriquecimiento de la ciudadanía europea, capaz de ofrecer a los ciudadanos las competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio y reforzar la conciencia de los valores compartidos y de la pertenencia a uno espacio social y cultural común. (Declaración de Bolonia, 1999)

Al mirar a los contextos nacionales, Italia ejemplifica de manera evidente dicho uso retórico del tema *Europa*, un uso motivado por razones de naturaleza política: la pérdida de su función histórica como puente entre Este y Oeste, por la caída del muro de Berlín, y la subida al Gobierno del Partido de la Izquierda, que acaecía por primera vez gracias a las elecciones de 1996, después de un

momento muy complicado, causado por el final de la Primera República. De ahí, la urgencia de readquirir un papel en el panorama geo-político y la voluntad del Gobierno de realizar un plan reformista para adecuar el país a los cambios económicos y socio-políticos de alcance supranacional, teniendo en debida consideración a la educación. En este marco:

“Confirming to Europe” become a sort of password. The reference to Europe is used as a strong argument to support reformist measures that are felt to be necessary but which jeopardised well-established equilibriums. “Europe” therefore can help to find a common framework of reference, inside which the “new” Italian identity can take shape”. (Palomba, 2009, p. 213)

Protagonista de notoriedad en esta operación reformista fue el entonces Ministro de la Educación Pública, Luigi Berlinguer, que, desde el principio, con la Declaración de la Sorbona, conduce a Italia hacia el Proceso de Bolonia y, al mismo tiempo, reestructura en profundidad el sistema de educación, interviniendo en la gestión, en la distribución de las responsabilidades, en la formación del profesorado y en la reorganización de las pruebas finales para acceder al grado secundario superior. A pesar de su peculiaridad, la experiencia italiana no representa un caso aislado, al contrario, hay que leerla dentro de un trayecto donde la acción conjunta para dar inicio al futuro Espacio Europeo de Educación Superior señala una etapa central, alcanzada por los distintos contextos, recorriendo trayectorias individuales, lidiando con expectativas muy diferentes y atendiendo consecuencias específicas: es suficiente pensar en el caso de España, donde Europa representó la solución (Ortega, 1910) para superar el aislamiento y el retraso cultural de principios del Novecientos y, terminada la dictadura franquista, para afirmar los valores democráticos y poner en marcha la modernización del País, así pues, el mismo Proceso de Bolonia no sólo no ha encontrado resistencia, sino que ha simbolizado un *sentirse en consonancia* con las medidas llevadas a cabo por los otros países en la dirección de la modernización del sistema de educación superior. (Pereyra, Luzón Trujillo, Sevilla Merino, 2008).

En cuanto nacido por voluntad de algunos Gobiernos europeos, al proceso de Bolonia se han adherido países que, en 1999, no formaban parte de la Unión Europea: de hecho, la Unión Europea contaba con quince países mientras que en la declaración de la Sorbona hay veintinueve países; se debe recalcar este hecho, no sólo porque demuestra la fuerza de esta iniciativa, “an amazing feat of intergovernmental action and commitment to a joint interest” (Neave, Maasenn, 2007, p. 135), sino que también lleva a reflexionar sobre la problemática relacionada con la necesidad de conceptualizar *un* espacio europeo, cuyas dimensiones, geográficas, políticas, económicas y culturales, parecen inciertas y muy poco comparables.

El sentido político de la Declaración de Bolonia se encuentra también en el hecho de que reconoce el relevante papel de las universidades, de las cuales se recuerdan los valores fundacionales y se enfatiza su ineludible contribución a fin de desarrollar una dimensión cultural europea, trazando así un *continuum* con la *Magna Charta Universitatum*:

La Declaración de la Sorbona del 25 de mayo 1998, inspirada en estas mismas consideraciones, subrayaba el papel fundamental de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas e insistía en la necesidad de crear uno espacio europeo de la enseñanza superior [...]. Por su parte, las instituciones de enseñanza superiores europeas han aceptado el reto asumiendo un papel protagonista en la construcción del espacio europeo de la enseñanza superior, siguiendo así los principios fundamentales expuestos en la *Magna Charta Universitatum*, adoptada en Bolonia en

1988. Este aspecto reviste especial importancia, ya que la independencia y la autonomía de las universidades garantizan que los sistemas de enseñanza superior y de investigación pueden adaptarse en todo momento a las nuevas necesidades, a las expectativas de la sociedad y a la evolución de los conocimientos científicos. (Declaración de Bolonia, 1999)

Con la referencia a la *Magna Charta Universitatum*, se quiere exprimir, además, un cierto distanciamiento de los discursos supranacionales elaborados a lo largo de los años 90, en particular, del *Libro Blanco Cresson-Flynn* y de la Comunicación de la Comisión Europea *Europa del conocimiento* de 1997, en la cual se pide una Europa que sepa competir económicamente en el panorama internacional, distinguiéndose respecto a los otros *competitors*, por medio de la convergencia de los propios sistemas de educación superior y a través de la utilización del conocimiento. Subrayar la dimensión cultural y corroborar las diversidades presentes en el escenario europeo puede ser entendido como una defensa de los Estados frente a una política supranacional que reformula las diferencias como obstáculos que hay que superar para responder a los puntos críticos del momento. Como se sabe, se combina dicha garantía con la cuidadosa explicación de las razones que mueven la armonización de los sistemas de educación superior, una armonización en la cual la programación temporal y las operaciones técnicas se establecen a través de la comparación entre el nivel nacional e institucional, quedando así una prerrogativa intergubernamental. Si bien esto lleva a advertir en la Declaración de Bolonia un cambio, aunque prudente, respecto al rechazo hacia la armonización por parte de los Estados, hay igualmente que destacar la atención atribuida al lenguaje y a la elección de las palabras: *arquitectura* permite que se evite armonización (Neave, 2003) y *sistema* se usa, de forma estratégica, “to stress the existence of different “positions” that are arranged in order to form a unified “system”” (Novoa, 2002, p. 148). En este intento de equilibrio lingüístico, la comparabilidad representa la solución técnica para nivelar las diversidades a fin de incrementar la empleabilidad, la competitividad y la movilidad, todos objetivos que se ponen de manifiesto:

Al tiempo que reafirmamos nuestra adhesión a los principios generales de la Declaración de la Sorbona, debemos dejar bien claro nuestro compromiso en favor de la coordinación de nuestras políticas al fin de poder alcanzar a corto plazo [...] los objetivos que se presentan a continuación, de especial interés de cara a la creación del espacio europeo de la enseñanza superior y a la promoción de este sistema europeo en todo el mundo. (Declaración de Bolonia, 1999)

En particular, la “adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, [...] al fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional” y la “promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación” con la introducción de un sistema de créditos aceptados (Declaración de Bolonia, 1999).

Para mantener tanto la valencia cultural y social como los desafíos de tipo económico y laboral, en la Declaración, la competitividad deriva de la capacidad de ejercer influencia cultural sobre los otros países. Una definición, ésta, que da cuenta de la tensión entre cómo se concibe la educación superior a nivel nacional y supranacional, según el análisis de Guy Neave:

The notion of competition as proof of cultural viability was not a simple flourish of rhetoric [...] the importance of Bologna lies in fact that by bringing together employability and competition as demonstrations of cultural vitality, the signatories sought to swing higher education policy in Euroland onto another heading. Bologna signalled a very real departure from the interpretation Bruxelles had sought to develop between 1991 and 1995, namely, the single-minded subordination of higher education to the vocational imperative. (2003, p. 157)

Desde su inicio, el Proceso de Bolonia ha previsto reuniones bianuales con la participación de los representantes de los Estados signatarios, del grupo de Seguimiento, formado para monitorear la consecución de los objetivos y del cual también forma parte la Comisión europea, así como de una amplia platea institucional compuesta por la *Asociación de Universidades Europeas*, por la *Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior*, por la *Unión de Estudiantes Europeos*. De dichas reuniones se deriva numerosos documentos, informes e investigaciones, que han reforzado, y siguen reforzando, a nivel internacional el sentido del proceso de Bolonia, como atestigua el incremento a 48 del número de países que hasta ahora participan, y, sobre todo, ha favorecido la aceptación de las ideas y de las medidas previstas.

Además de transmitir un discurso, la periodicidad de las reuniones alimenta el imaginario cultural y simbólico de una Europa por extender y unir: en este marco, la elección de celebrar en Praga, en 2001, la primera reunión tras la Declaración de Bolonia surge para desplazar los confines y tender puentes a los países del Este. El dinamismo de la acción política, un “moving target” (Wittrock, deLeon, 1986, p. 44), pone en relieve aún más las distintas velocidades en la actuación de las medidas establecidas, diferencias que se producen por razones contextuales e institucionales que han comportado, y siguen comportando, una adecuación lenta e incierta a lo que *Bolonia* recomienda.

En *The European Higher Education Area in 2015. Bologna Process Implementation Report*, se destaca que la heterogeneidad marcada entre los sistemas de educación superior permanece, con disparidades que atañen al reconocimiento de créditos y títulos, a pesar de que la arquitectura basada en tres ciclos ha sido llevada a cabo por todos los Estados miembros; la diferencia entre la individuación y la realización de los objetivos se puede también comprender si se toman en consideración los contenidos de las recientes reformas que algunos países han hecho para adecuar el total de créditos previstos en los dos ciclos universitarios (Cappa, 2017).

La definición *moving target* se aplica no sólo en referencia a la praxis política propia del Proceso de Bolonia, sino que también se puede utilizar para analizar cómo y en qué medida este proceso ha interaccionado, y sigue interaccionando, con las directrices presentes en el discurso supranacional, considerando, en primer lugar, que la Declaración de la Sorbona, y más tarde la de Bolonia, tratan aquellas cuestiones que, a partir de Maastricht, siguen caracterizando el escenario europeo: el papel de los sistemas de educación en la sociedad del conocimiento, el protagonismo más marcado de Bruselas, los retos económicos y los cambios sociales y culturales que siguen manifestándose y tienen repercusiones en el perfil de Europa. A lo largo de estos años, algunos de los objetivos iniciales se han ido especificando, *in primis*, el de la cualidad, ha ido mutando el grado de implicación de la misma Comisión Europea y ha ido aumentando la convergencia en relación a las posiciones que se expresan a nivel supranacional. En este aspecto, en un momento de confianza, en el año 2000, se anuncia la Estrategia de Lisboa, un plan económico amplio, para que Europa se convierta en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo” (Conclusiones

de Lisboa, 2000), y que pone la enseñanza y la investigación entre las áreas estratégicas que cabe potenciar.

La adopción del conocido *Método Abierto de Coordinación*, anunciado por sus defensores como medidas que difunden buenas prácticas y para fomentar la convergencia entre los países miembros a fin de alcanzar los objetivos incluidos en la Estrategia de Lisboa, ha comportado la institucionalización de “a mode of governance based on setting common objectives, establishing indicators and benchmarks for comparing best practices and performance, and translating the common objectives into national and regional policies” (Gornitzka, 2006, p. 155).

Aunque no incluye sólo el ámbito de la enseñanza y de la formación, la Estrategia de Lisboa ha sido descrita como un “turning point” (Ertl, 2006, p. 5) porque, con su inicio, la Unión Europea, adoptando y transmitiendo un modelo socio-económico basado en el conocimiento, ha especificado el papel de los sistemas de educación y de investigación, en cuanto áreas políticas, en el marco del discurso propio de la economía del conocimiento; además, la presión para que se persigan las mismas metas y para que se individúen las prioridades marca el distanciamiento de aquella retórica que celebraba la diversidad de los sistemas de educación. Por eso, se establece el objetivo de realizar, para 2010, el *Espacio Europeo de Investigación* y se solicita a los Estados miembros que hagan converger las políticas en el ámbito de la educación, formación e investigación, a través de la adopción de los mismos puntos de referencias y el uso de indicadores cuantitativos para confrontar las *performances* y para evaluar el logro de los objetivos a corto, medio y largo plazo.

Gracias a dicha gobernanza, basada en la técnica empresarial del *benchmarking*, que incluye la planificación, el análisis, la integración y la acción, la Unión Europea ha podido intensificar su influencia y provocar procesos de “normative isomorphism” (Radaelli, 2000, p. 29), construyendo los indicadores y desempeñando el papel de *experta*. Se puede afirmar que, la táctica que se anuncia con énfasis como una estrategia para que Europa, sólo si está unida, pueda distinguirse del resto y seguir creciendo, pone a su vez la discusión fuera del ámbito de la política para sustituirlo con la puesta en marcha de un sistema de medidas y técnicas de gestión comunes. De hecho, este deslizamiento del gobierno a la gobernanza (Nóvoa, 2002) disimula la naturaleza política de los que se presentan como medios básicamente técnicos y muta los equilibrios de poder en el panorama educativo con la creación de un aparato institucional, por ejemplo el *Directorate-General for Education and Culture (DG EAC)* y el Grupo Permanente de Indicadores y Puntos de Referencias formado en el 2002. En otras palabras,

the search for cognitive convergence, which is at the heart of the OMC, involves tasks the Commission is better able to accomplish than any other institution, such as the monitoring of national action plans or the preparation of reports on the situation at European level, which are key elements in a process of knowledge accumulation. (Dehousse, 2002, p. 11)

Un análisis compartido por diversos académicos, que invitan a reflexionar sobre las implicaciones de la elección de un determinado indicador, ya que representa un modo de describir la realidad y dar prioridad a unas directrices políticas específicas, y que abordan la nebulosidad y ambigüedad de los datos recogidos que, por lo tanto, ni facilitan el mutuo aprendizaje, ni promueven la transparencia prometida por el *Método Abierto de Coordinación* (Ferrara et al., 2000; Nóvoa, De Jong-Lambert, 2003; Smismans, 2006).

Con el inicio de la Estrategia de Lisboa, la convergencia entre las acciones de los Estados miembros no es ya un *tabú*, más bien, se debate sobre cómo hay que realizarla y sobre los actores involucrados: en este plan político-económico, basado en procesos de integración *vertical*, la capacidad de competir y de innovar deriva, de manera determinante, de la investigación centrada en el binomio R&D y, a raíz de esto, la Unión Europea está incitando que las acciones se planeen en dicha dirección, a través de programas de financiación y mediante la creación de actores institucionales nuevos, como el *Consejo Europeo de Investigación* (Maassen, Musselin, 2009).

En la agenda de Lisboa, se plasma una visión instrumental-económica de los sistemas de educación en base a los Documentos generados durante los años 90 y desarrollada dialogando con otros *partner* institucionales, entre los cuales la *European Round Table of Industrialists*, cuyo informe *Education for Europeans – Towards the learning society* tiene afinidades evidentes con el *Libro Blanco Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (Cappa, 2016).

Por lo tanto, no es sorprendente que se apremie la modernización de los sistemas educativos, causando razones y finalidades mediante “deductive rationality” (Cowen, 2015, p. 85), es decir afirmar que la Unión Europea puede participar, en cualidad de protagonista, en la Economía del Conocimiento sólo si la enseñanza y la formación, avanzan rápidamente para superar su retraso, adecuándose y cambiando de aspecto. El anuncio de Lisboa supone un grito contra una situación de crisis, convertida en desafíos, que cabe afrontar todos juntos y con medidas excepcionales para alcanzar una sociedad donde productividad, empleabilidad y cohesión social pueden cohabitar.

Dichas directrices han sido confirmadas y traducidas en objetivos durante el Consejo Europeo de Estocolmo, celebrado en 2001: en esta sede, se decidió incrementar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, facilitar el acceso y aumentar la apertura hacia el exterior. En relación con lo expresado en Estocolmo, un año más tarde, en Barcelona, y con el fin de convertir el sistema de educación y formación de la Unión Europea en una referencia de calidad a nivel mundial antes del 2010, se elabora un programa de trabajo detallado con las acciones prioritarias, se presenta un elenco de indicadores como puntos de referencia y, se establece que cabe aumentar los fondos para Investigación y Desarrollo, acercándolos al 3% del PIB para 2010. Por lo que se refiere específicamente a la educación superior, se aboga por “la introducción de instrumentos concebidos para garantizar la transparencia de los diplomas y cualificaciones” y una cooperación más estrecha “en materia de diploma en el marco del proceso de La Sorbona-Bolonia-Praga antes de la reunión de Berlín en 2003” (Conclusiones de la Presidencia – Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002). La inclusión de dichos objetivos, y la referencia evidente al Proceso de Bolonia, marcan la voluntad de la Unión Europea de relacionar “intergovernmental and supranational university policies and visions” (Neave, Maassen, 2007, p. 143) y, de comenzar a trabajar coordinadamente, el *Espacio Europeo de Educación Superior* y el *Espacio Europeo de Investigación*. En el *Programa de trabajo Educación y Formación 2010*, se vinculan y se incluyen en el marco de la Estrategia de Lisboa las acciones establecidas por el Proceso de Bolonia, por el Proceso de Copenhague, que interviene en materia de formación profesional, y las que están incluidas en los programas europeos. En 2003, en la Comunicación de Berlín, los Ministros de los países que participan en el Proceso de Bolonia subrayan los beneficios que van a producirse a raíz de la sinergia entre el *Espacio Europeo de Educación Superior* y el *Espacio Europeo de Investigación*, “dos pilares de la sociedad del conocimiento” (Comunicación de Berlín, 19 de septiembre de 2003). Merecen una atención particular, tanto la decisión de incluir el doctorado como tercer ciclo de los estudios universitarios, testimoniando así la centralidad atribuida a la investigación, como la especificación del papel que

las universidades tienen que desempeñar para fomentar el crecimiento económico y para promover el poder de atracción del Espacio Europeo de la educación.

Las consecuencias del acercamiento progresivo entre el discurso del Proceso de Bolonia y el de la Estrategia de Lisboa se han interpretado de una manera bastante diferente: algunos académicos influyentes consideran el Proceso de Bolonia un “site of inspiration, competition and support” (Gornitzka, 2007, p. 166) para el desarrollo de la Estrategia de Lisboa y una *political arena* en la cual la Comisión actúa como enlace, aunque a lo largo del tiempo ha ganado más influencia, (Olsen, 2002; Gornitzka, 2007). Según otros, (Keeling, 2006; Froment, 2007), en el Proceso de Bolonia, han confluído las cuestiones de la Estrategia de Lisboa, principalmente, la preeminencia dada a la competitividad y la concepción utilitarista-instrumental de la educación superior y de la investigación. Esta conclusión pertenece a Guy Neave y Peter Maassen, quienes afirman:

[...] the Bologna process has shifted gradually from a project with an agenda dominated by a vision of European integration set down by the university world itself to a process where the agenda reflects a vision of European integration that comes from external sources. (2007, p. 136)

Reconociendo la convergencia entre las dos acciones, Veiga y Amaral destacan que las similitudes se encuentran más a nivel de operaciones para controlar el grado de progreso y el logro de los objetivos: los ejercicios de balance intermedio, los informes y los planes de acción representan “different categories of policy instruments [...] that fit the notion of low profile instrument or soft law procedure of the OMC” (2009, p. 147). Por el efecto conocido como *nombrar y avergonzar* (*naming and shaming*) producido por dichos instrumentos, en opinión de los autores, las informaciones recogidas son ambiguas y, por lo tanto, no se puede recabar una imagen objetiva sobre la implantación de las reformas puestas en marcha por los Estados en el marco del Proceso de Bolonia. De hecho, el enfoque acrítico y los tonos fácilmente optimistas, que caracterizan los informes, representan una estrategia defensiva por parte de los Gobiernos, que están interesados en disimular las dificultades encontradas a nivel nacional y en ilustrar los cambios hechos como prueba del respeto de los tiempos y de las etapas establecidas. Además, si se tiene en cuenta que estos procedimientos, las políticas *blandas*, ofrecen la ventaja de que se pueden proponer acciones políticas impopulares argumentando que han sido pedidas desde *arriba*, resulta cuanto menos problemático discernir si la convergencia constituye un efecto colateral o la finalidad que motiva las medidas contenidas en la agenda política de los distintos países. Dicho abanico de opiniones da cuenta de la complejidad de los factores involucrados y de los numerosos niveles de análisis, discursivo y político, que cabe considerar para comprender cómo las fuerzas y las motivaciones, que afectan la construcción del espacio de educación superior y el de la investigación, interactúan entre ellas y qué resultados producen.

Al analizar las comunicaciones del Proceso de Bolonia, es difícil obviar que existe un aumento de temas como la atracción, la movilidad, y la internacionalización. Estos argumentos han ido ganado espacio en los documentos europeos, sin embargo, en la práctica, se consideran como medios para crear capital humano, para atraer fondos, y para competir en una carrera mundial en la Economía del Conocimiento, criterios todos ellos sobre los que la universidad construye su propia reputación, ese capital simbólico. Al mismo tiempo, la Comisión Europea está remarcando, de forma enfática, la aportación de la movilidad y del reconocimiento de los títulos, objetivos puestos en marcha por el Proceso de Bolonia, con el fin de revalorizar las universidades europeas y su investigación en el panorama mundial, definiendo la modernización de los sistemas de educación superior como un

inversión para toda Europa (COM 2005/152). Una modernización cuyos principios orientadores y cuyas finalidades se pueden comprender al analizar el léxico empleado, un léxico tan alejado de una tradición pedagógica firme como inmerso en un vocabulario directivo-empresarial: rendición de cuentas, transparencia, *performance*, eficiencia, impacto, relevancia, especialización, mercado-único de investigación... son algunos de los conceptos que bien traducen las presiones políticas ejercidas sobre las universidades y la desaparición de heterogeneidad epistemológica y cultural, ambas consecuencias deletéreas que, en el panorama internacional, el mundo académico critica de manera vigorosa.

La atención reservada a la universidad, atestiguada por las recomendaciones dedicadas específicamente para esta institución, desde el año 2000 hasta a la actualidad parece movida por la voluntad de recordar sus carencias y pedir su compromiso para el crecimiento económico pero no de reconocer su especificidad institucional, cultural y en términos de valores. A pesar de la retórica para celebrar las diversidades, las operaciones para armonizar y converger parecen estar más inspiradas en la finalidad de diferenciar, en virtud de la adherencia a criterios que se ha pretendido que funcionaran como una

standard recipe across a variety of different contexts, without an analysis of what are the problems, how the different systems to be reformed actually work, and the wider political, economic social, and cultural conditions in which reforms are to take place. (Olsen, Maassen, 2007, p. 16)

En el proceso de Bolonia, la traducción del concepto de calidad en base a criterios y su certificación a través de operaciones técnicas, estas últimas convertidas en un ámbito de conocimiento institucionalizado reservado a grupos de expertos creados específicamente para tal fin y a la misma Comisión Europea, no sólo carecen de un análisis previo y articulado sobre la situación de los países, sino que además han ido convirtiéndose en elementos centrales con el fin de realizar un Espacio Europeo de Educación Superior que se mueve entre colaboración y competición y en el cual la comparabilidad se usa como instrumento de gobierno. Esto implica una concepción de espacio europeo, que Bolonia y Lisboa comparten, construido por el uso de puntos de referencia y la comparación de las *performance* (del rendimiento) y donde se presiona la adopción de un modelo (Nóvoa, 2002).

Como se sabe, la crisis que empezó en 2008 y ha golpeado a los países de la zona Euro, ha tenido repercusiones sobre los objetivos fijados por la Estrategia de Lisboa y sobre las políticas nacionales, y los Gobiernos han tenido que poner en marcha medidas restrictivas y recortes en el gasto público, incluyendo el sector de la educación y de la formación. Dicha recesión económica ha producido un descontento extenso hacia las intervenciones financieras reclamadas por la Unión Europea a los Estados miembros y ha sacado a la luz hondas desigualdades entre los distintos estratos de la población. En 2010, con el inicio de *Europa 2020* y de *Horizonte 2020*, la Unión Europea se compromete con un crecimiento inteligente, sostenible e integrador y, en este marco, subraya la aportación fundamental de la investigación y de la innovación (Comisión Europea, *Europa 2020*; *Horizonte 2020*). En los documentos dedicados a la educación superior, se hace referencia a la crisis para justificar la necesidad de un marco estratégico común, basado en la diversificación de las fuentes de financiación, en mecanismos de gobernanza para sostener la excelencia y en un enfoque orientado a los resultados, todas medidas para incrementar los niveles de competitividad y productividad del *Espacio Europeo de Investigación* (Comisión Europea, COM (2013)637 final).

Así como sucedía en la Estrategia de Lisboa, el año 2010 también representa para el Proceso de Bolonia la meta para establecer el *Espacio Europeo de la Educación Superior*, sin embargo, en la *Declaración Budapest-Viena*, se confirma que este objetivo debe aún ser trabajado y consolidado. Aunque el aumento del número de países, cuarenta ocho al final de la primera década del 2000, incluyendo la Comisión Europea en calidad de socio supranacional, confirma el éxito de la estrategia de ampliación, hay muchos puntos críticos de las cuales cabe dar cuenta: las diferencias del grado de implantación, las protestas acaecidas en algunos contextos nacionales porque “some of the Bologna aims and reforms have not been properly implemented and explained”, la necesidad de fortalecer la dimensión social para garantizar igualdad de oportunidades para todos y la escasa participación del mundo académico y de las asociaciones de estudiantes en las etapas y en las acciones del Proceso de Bolonia (*Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*, March 12, 2010).

Es interesante confrontar lo que se dice en el ensayo *Bologna at the finish line. An account of ten years of European higher education reform*, hecho por la *Unión Europa de los Estudiantes* que, hablando de las incomprensiones que se han ido encontrando lo largo de los primeros diez años de puesta en marcha del Proceso de Bolonia, especifica:

They are either caused by different interpretations or other processes like the EU Lisbon Strategy, which also influences higher education. As examples, it can be seen that after many years, one can still bear witness to the social dimension of higher education being neglected – issues of access and equality, financial support measures seem to be rather decreasing in popularity amongst governments. Some action lines have also been redesigned, with a sentiment of national superiority like recognition and qualification systems. Furthermore, it can be noticed that the Bologna Process follows a trend of gravitating towards the ideals of corporate management and competition. (European Students' Union, *Bologna at the finish line. An account of ten years of European higher education reform* 2010, pp. 3-4)

No sólo representa otra perspectiva bajo la cual evaluar el Proceso de Bolonia, este análisis también pone de manifiesto los diferentes intereses en un proyecto que quiere ser común y la desaparición de temas relevantes que no encuentran un reconocimiento adecuado. Así, por ejemplo, la movilidad, meta prioritaria y en un principio promovida para que se pudiera experimentar y conocer Europa a través del estudio y la investigación, se declina cada vez más en función de lógicas económicas-productivas.

Sin pretender rebajar la relevancia que tiene el trabajo, derecho que cabe tutelar aún más en un periodo tan complicado, este hecho sirve para evidenciar la necesidad de un diálogo, articulado, en el que participen varias voces, para comprender los efectos producidos por un enfoque técnico y de homologación que ésta sofocando la pluralidad, signo distintivo de la cultura europea. Reducir la empleabilidad, la internacionalización, la movilidad y la calidad a la atracción, a la competitividad, a la adecuación a criterios, que definen y nivelan, significa olvidar que estos conceptos entrañan y exprimen identidades y tradiciones, choques y encuentros, raíces y contaminaciones. Una diversidad vivaz y provechosa que cabe revalorizar como alimento esencial para una idea de cultura plural que la universidad tendría que custodiar y transmitir.

4. CONSIDERACIONES FINALES

La crisis que está viviendo Europa tuvo como detonante la burbuja financiera estadounidense que estalló en 2008, sin embargo ésta no fue el motivo inicial ya que, en todo caso, la causa se tiene que buscar en lógicas y finalidades que han ido perdiendo el sostén que la conciencia de la propia historia puede dar. Al recorrer la ruta que ha llevado a la situación actual, es difícil no constatar como, no obstante la retórica para celebrar la dimensión europea, no se ha tenido en cuenta la tradición y no se ha puesto en marcha un proceso de renovación para dotar al proyecto europeo de aspiraciones, principios y metas. Dicha reelaboración ha sido desplazada por una especie de idolatría de lo *nuevo*, mitificado y no sopesado ni analizado con el ejercicio de aquel pensamiento crítico, fruto de la cultura occidental.

Apresuradamente, se pensó que un mercado único pudiera eliminar las disparidades entre los Países y trazar un itinerario linear y seguro. Sin embargo, la historia muestra que la ruta de Europa siempre fue tortuosa e incierta, una ruta en la cual han avanzado la búsqueda de la razón, de la certeza, y la duda y el escepticismo como únicas seguridades, donde el individuo y la sociedad han sido los polos de una tensión continua, donde la afirmación de las libertades individuales ha ido unida a la conquista de derechos universales e inalienables, consecuencias también de conflictos sangrientos. Por lo tanto, no parece temerario afirmar que la cultura europea tuvo sus momentos de máximo esplendor cada vez que se alimentó de esta búsqueda de equilibrio entre unidad y pluralidad, consciente de que la meta no era alcanzar un éxtasis sino la de seguir buscando.

Entonces, en este momento de crisis, se podría iniciar una reflexión haciendo hoy lo que faltó, es decir dar a conceptos como espacio, identidad o cultura su sentido pleno, un sentido que, ya por sí mismo, es un *problema* porque jamás será definitivo, sino que representa una continua obra de equilibrio entre las muchas caras de Europa, entre la multiplicidad de los confines, geográficos, políticos e históricos. Sin embargo, esta diversidad ha sido enjaulada y sintetizada por un pensamiento que aplana, adoptando una lógica administrativa-procedimental por la cual se ha sustituido el ejercicio de la crítica y de la confrontación con la aplicación de normas y con la contabilidad del tiempo. Para salir de tal reduccionismo, cabe apelar a la capacidad creadora que sólo una cultura abierta, problemática y plural puede dar: en este proceso, la universidad tiene que desempeñar un papel protagonista y, en mi opinión, se juega su posibilidad de poder decidir de nuevo su propia misión institucional.

Así como en otros periodos históricos, la crisis de Europa se enlaza con aquella de su institución, una institución que logró, según las épocas, ser más o menos libre de condicionamientos, pero que hoy sigue viendo desvanecer más y más su propia identidad. Una erosión que ha tenido como protagonistas, de distintas maneras, los Estados, Bruselas y otros poderes supranacionales, una erosión que ha sido la aplicación de una lógica reductiva y niveladora, de la cuantificación hasta la desviación semántica en que cantidad equivale a calidad, de la ciega imitación de un modelo y del uso de un pensamiento que no admite alternativas. Llamada a participar en la construcción del espacio europeo, la universidad ha sido censurada y ha sido trasformada para que fuera funcional a la transmisión y a la producción de un saber más y más sectorial, fragmentado y programable.

A lo largo de estos años, la universidad no se ha quedado desamparada, aunque sí ha vacilado entre una especie de nostalgia apelando al pasado y una excesiva adaptación a las solicitudes procedentes de lo exterior, hasta modelarse para adherirse a criterios no elaborados por la reflexión pedagógica y humanística. Sin embargo, hallar y afirmar la propia singularidad y especificidad puede significar,

para la universidad, convertirse en la promotora de una idea de cultura libre del imperativo de lo útil, no restringida y limitada por barreras disciplinares y que no tiene que seguir un ritmo acelerado ni de la inmediatez. Una cultura que no persigue el fin de solucionar y dar recetas, sino que ejercita el pensamiento y que anima a confrontarse con los conflictos que atraviesan el espacio europeo sin encerrarse en la diferenciación contra “el otro”. Una cultura que vuelve a reconocer y poner de relieve Europa y su identidad irreduciblemente plural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, A. *et al.* (Eds.) (2008). *From governance to identity*. Springer Science+Business Media B.V.
- Amatucci, L., Augenti, A., Matarazzo, F. (2006). *Lo spazio europeo dell'educazione. Scuola e Università nell'Europa in cammino*. Roma: Anicia.
- Cappa, C. (Ed.) (2017). *Sistemi scolastici d'Europa*. Roma: Anicia.
- Cappa, C. (2016). *Il dottorato di ricerca nello spazio europeo. Quale conoscenza per la società di oggi e di domani?* Roma: Anicia.
- Corbett, A. (2003). Ideas, Institutions and policy Entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community. *European Journal of Education*, 38, (3), 315-330.
- Coulby, D., Jones, C. (1995). *Postmodernity and European Education Systems: Cultural diversity and Centralist Knowledge*. London: Trentham Books.
- Cowen, R. (2015). Comparative education and Europe. In: C. Roverselli (Ed.), *Comprendere l'alterità: comparazione, intercultura, Europa. Il ruolo delle scienze dell'educazione*. Roma: Aracne.
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting?. *Comparative Education*, Vol. 45, n. 3, 315-327.
- Dehousse, R. (2002). The Open Method of Coordination: A New Policy Paradigm?. Ensayo presentado en ocasión de la primera conferencia sobre las políticas de la Unión Europea: *The Politics of European Integration: Academic Acquits and Future Challenges*. Bordeaux.
- de Boer, H. F., Enders, J., Schimank, U. (2008). Comparing higher education governance systems in four European countries. In: N. C. Soguel, P. Jaccard (Eds.), *Governance and performance of education systems* (pp. 35-54). Springer Science+Business Media B.V.
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?. *Comparative Education*, 42, (1), 5-27.
- Ferrera, M., Hemerijck, A. and Rhodes, M. (2000). *The future of Social Europe – Recasting the European Welfare State*. Oeiras: Celta Editora.
- Froment, E. (2007). Quality Assurance and the Bologna and Lisbon Objectives. In: L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. T. Jensen, J. Komlejnovic, A. Orphanides and A. Sursock (Eds.). *Embedding Quality Culture in Higher Education* (pp. 11-13). Bruxelles: EUA.
- Geuna, A. (1999). *The economics of knowledge production. Funding and structure of university research*. Cheltenham:UK.

- Gornitzka, Å. (2007). The Lisbon Process: a supranational policy perspective. Institutionalizing the Open Method of Coordination. In: P. Maassen and J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp. 155-178). Dordrecht: Springer.
- Hingel, A. (2001). *Education policies and European governance. Contribution to the Interservice Groups on European governance*. Brussels: European Commission – Directorate-General for education and culture. DG EAC/A/1 (Development of Educational Policies).
- Keeling, R. (2006). The Bologna process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41, (2), 203-223.
- Maassen, P. and Musselin, C. (2009). European integration and the Europeanisation of higher education. In: A. Amaral and others (Eds.), *European integration and the governance of higher education and research*, Higher Education Dynamics 26 (pp. 3-14). Netherlands: Springer Science+Business Media B. V.
- Moscato, R. (2012). *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci.
- Neave, G. (2003). The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's Systems of Higher Education. *Educational Policy*, 17, (1), 141-164.
- Neave, G. (1988). Policy and response: changing perceptions and priorities in the vocational training policy of the EEC Commission. In: J. Lauglo & k. Lillis (Eds.), *Vocationalizing education* (pp. 99-114). Oxford: Pergamon.
- Neave, G. and Maassen, P. (2007). The Bologna Process: an intergovernmental policy perspective. In: P. Maassen and J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp. 135-154). Dordrecht: Springer.
- Nóvoa, A. (2002). Ways of thinking about education in Europe. In: A. Nóvoa and M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe* (pp. 131-155). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Nóvoa, A. (2000). The Restructuring of the European Educational Space. Changing Relationships among States, Citizens, and Educational Communities. In: T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge. Changing relationships between the State, civil society and the educational community* (pp. 31-57) New York: State University Press.
- Nóvoa, A. and Lawn, M. (Eds.) (2002). *Fabricating Europe*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Nóvoa, A. and de Jong-Lambert, W. (2003). Educating Europe: An Analysis of EU Educational Policies. In: D. Phillips and H. Ertl (Eds.), *Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States* (pp. 41-72). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
-

- Olsen, J. P. (2007). The institutional dynamics of the European university. In: P. Maassen and J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp. 25-54). Dordrecht: Springer.
- Olsen, J. P. (2002). The Many Faces of Europeanization. *Journal of Common Market Studies*, 40, (5), 921-952.
- Olsen, J. P. and Maassen, P. (2007). European debates on the knowledge institution: the modernization of the university at the European level. In: P. Maassen and J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp. 3-22). Dordrecht: Springer.
- Ortega y Gasset, J. (2016). *La rebelión de las masas*. Edición de Domingo Hernández Sánchez. Madrid: Tecnos.
- Ortega y Gasset, J. (1983). La pedagogía social como programa político. In J. Ortega y Gasset, *Obras Completas*. Madrid: Alianza Editorial Revista de Occidente.
- Palomba, D. (2012). Politiche europee dell'istruzione fra attualità, storia e comparazione. *I problemi della pedagogia*, LVIII, (1), 3-16.
- Palomba, D. (2009). Education and State Formation in Italy. In: R. Cowen and A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 195-216). Dordrecht: Springer Science + Business Media B. V.
- Palomba, D. (2008). Changing Universities and the "European Space". In: D. Palomba (Ed.), *Changing Universities in Europe and the "Bologna Process". A Seven Country Study* (pp. 13-18). Roma: Aracne.
- Pasias, G. and Roussakis, Y. (2009). Towards the European panopticon: EU discourses and policies in education and training 1992-2007. In: R. Cowen and A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 479-495). Dordrecht: Springer Science + Business Media B. V.
- Pereyra, M. A., Luzón Trujillo, A., Sevilla Merino, D. (2008). Spanish Universities and the Process of Construction of the European Higher Education Area (EHEA). Challenges and Structural Difficulties. In: D. Palomba (Ed.), *Changing Universities in Europe and the "Bologna Process". A Seven Country Study* (pp. 149-193). Roma: Aracne.
- Pollack, M. A. (2000). The end of creeping competence? EU policy-making since Maastricht. *Journal of Common Market Studies*, 38, (3), 519-538.
- Radaelli, C. (2000). Policy transfer in the European Union: institutional isomorphism as a source of legitimacy. *Governance*, 13, (1), 25-43.
- Rizvi, F., Lingard, B. (2009). The OECD and global shifts in education policy. In: R. Cowen and A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 437-453). Dordrecht: Springer Science + Business Media B. V.
-

- Rubio, R. M. (1997). The setting of competence for education and culture in the European Union Treaty. In: M. A. S. Rego (Ed.), *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht* [Educational Policy in the European Union after Maastricht] (pp. 71-91). Santiago de Compostela: Colección Monografías.
- Schriewer, J. (2012). Editorial: meaning constellations in the world society. *Comparative Education*, 48, (4), 411-422.
- Schriewer, J. (2008). “Bologna” – a Neo – European Myth?. In: D. Palomba (Ed.), *Changing Universities in Europe and the “Bologna Process”. A seven Country Study* (pp. 229-258). Roma: Aracne.
- Smismans, S. (2006). New Modes of Governance and the Participatory Myth. *European Governance Papers* n. N-06-01. Descargado de http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/2460/pdf/egp_newgov_N_06_01.pdf
- Smith, A. (1991). *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Talbur, S. (2005). Ideas of university, faculty governance, and governmentality. In: J. C. Smart (Ed.), *Higher education: handbook of theory and research*, XX, (pp. 459-505). Springer Science+Business Media B.V.
- Van der Wende, M. (2000). The Bologna declaration: Employability, transparency and competitiveness for European higher education. *Higher Education in Europe*, 25, 305-310.
- Veiga, A. and Amaral, A. (2009). Policy Implementation Tools and European Governance. In: A. Amaral et al. (Eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Higher Education Dynamics 26 (pp. 133-157). Netherlands: Springer Science+Business Media B. V.
- Wittrock, B. and deLeon, P. (1986). Policy as a Moving Target. *Policy Studies Review*, 6, 44-60.

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

- Henri Janne (1973), *Para una política comunitaria de la educación*. Boletín de la Comunidad Europea.
- Magna Charta Universitatum*. Bolonia 18 de septiembre de 1988
<http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>
- Comunidades Europeas – Comisión (1988). *Educación en la comunidad europea. Perspectiva a medio plazo: 1988-1992*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de la Comunidad Europea.
- Comisión Europea. *Memorándum sobre la enseñanza abierta a distancia en la Comunidad europea* (COM(91)).
- Comisión Europea. *Memorándum sobre las trayectorias la formación profesional para la década de los años 90*. Bruselas (COM (91) 397 final).

Comisión Europea. *Memorandum sobre la enseñanza superior en la comunidad europea*.
(COM(91) 349 final).

Treaty of the European Union, Title VIII, Chapter 3. *Education, vocational training and youth*,
Maastricht, 7 February 1992.

Comisión de las Comunidades Europeas. *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar
en el siglo XXI. Libro Blanco*
Boletín de las Comunidades Europeas, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades
Europeas, (1993).

Comisión de las Comunidades Europeas. *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*
(COM (95) 590 final)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas. *Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación*.
(COM (94) 195/10)

Comisión de las Comunidades Europeas. *Por una Europa del conocimiento*.
(COM (97) 563)
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=URISERV:c11040>

Comisión de las Comunidades Europeas. *Libro Verde sobre Educación, formación y investigación: los
obstáculos para la movilidad transnacional*
(COM /96 /0462 final)

Comunicación de la Comisión. *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para
que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa* {SEC(2005) 518}
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52005DC0152>

Conclusiones de la presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 marzo de 2000
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Conclusiones de la presidencia. Consejo Europeo de Barcelona 15 -16 de marzo de 2002

Declaración de Bolonia, Bolonia, 19 de junio de 1999.
<http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

Proceso de Bolonia, Berlín 2003, Educación Superior Europea
Realizando el espacio europeo de educación superior
http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf

Proceso de Bolonia, *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*, 2010
http://media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf

Comisión Europa *Horizon 2020*
<https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/>

EUROPA 2020 *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*
/* COM/2010/2020 final */

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52010DC2020>

Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico
para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) —
Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52012XG0308(01))

European Commission. *Report from the Commission to the Council and the European Parliament. European
Research Area Progress Report 2013* COM (2013) 637 final.

European Commission. EACEA/EURYDICE, 2015. *The European Higher Education Area in 2015.
Bologna process implementation report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf

ESU, European Students' Union (2015). *Bologna at the finish line. An account of ten years of European
higher education reform*. Brussels.