

L'Espai Europeu d'Ensenyament Superior: origen, fonaments i construcció

Miquel Àngel Comas Parra

Dipòsit Legal: B-36371-2011

<http://www.tdx.cat/handle/10803/41404>

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Facultat d'Humanitats.

Doctorat «Les Humanitats avui: Educació, Comunicació i Empresa»

L'Espai Europeu d'Ensenyament Superior: origen, construcció i fonaments

Tesi Doctoral, menció Europea

Miquel Àngel Comas Parra

2011

Dirigida per la Dra. Núria Arís Redó



**Universitat
Internacional
de Catalunya**

*“Els estels m’han guiat sempre.
Però, sobretot, n’hi ha dos
que he portat al cor:
el de Betlem i els d’Europa.
L’estel de Betlem m’ha orientat,
els d’Europa m’han impulsat.
I tot el que aquests estels signifiquen
m’han donat empenta i il·lusió,
voluntat de servir i
esperança d’un món millor.
Per què no deixem enrere
les foscors i procurem que els estels
ens il·luminin la cara?”*

Dr. Frederic J. Company
Cardedeu, 18 de març de 2008

AGRAÏMENTS

El camí d'investigació ha estat una font inesgotable d'aprenentatge, i tots i cadascun dels passos sempre han estat motiu de satisfacció i superació.

La realització i concreció de la present Tesi ha estat possible gràcies al suport de moltes persones; agraïment del qual deixo constància per escrit:

A la meva família. En especial a la meva dona, Georgina, qui sempre ha estat al meu costat, m'ha ajudat en diverses fases de la Tesi i és motor de la meva superació. I als meus germans, Jordi i Ivan, per haver estat sempre al meu costat i donar un cop de mà, destacant la visió global d'estil i gran implicació d'en Jordi.

A la meva directora de Tesi, la Dra. Núria Arís, per la seva gran rigorositat i exigència, però alhora mostrant sempre una molt agraïda proximitat, amabilitat i disponibilitat. Les seves pautes i consells han donat oxigen i una essencial claredat a la recerca. També per l'alt valor del seu suport de maduració personal i professional.

Als companys de la UIC; al Dr. Arbós, per tots els seus savis consells de consolidació personal i professional. A tot l'equip de professors i personal d'administració de la Facultat d'Educació de la Universitat Internacional de Catalunya; tots ells en major o menor mesura han ajudat en la reflexió i visió constructiva de la Tesi. En especial al Sr. Xavier Ureta, per la seva ajuda i implicació revisora i de reflexió constant i al Dr. Jaume Camps, per la seva serenitat i pau en la difícil tasca de recerca.

Als companys d'altres Facultats de la UIC; en especial la Dra. Diana Cuadros, pels seus consells en l'apartat metodològic, i al Dr. Bastons i al Dr. Argemí, per les seves constructives aportacions com a membres del meu tribunal de Tesina i que em van ajudar a construir uns millors fonaments de recerca de Tesi.

Als companys del "Stage" del *Centre de Recherche Universitaire sur la Construction Européenne de l'Université Picardie Jules Verne*; en especial al Dr. Rémy Hernu, per tots els seus savis consells i orientacions en l'apassionant món del Dret Comunitari. A la Sra.

Corinne Robinson i a tot l'equip d'administració per la seva acollida, tracte i suport. Al Dr. Gérard-Michel Cochard, per haver-me ofert la possibilitat d'estada a Amiens i alhora haver-me donat acollida i engrescar-me a seguir actiu en dinàmiques europees. I als estudiants; Jean Baptiste, Suzane, Tin-hinan, Juliette i Elodie, pels seus constructius debats, el seu suport en el guiatge i aprenentatge del francès i la seva excel·lent acollida.

A les autoritats que he entrevistat, i que han allibertat les seves apretades agendes i dedicar una estona generosa a atendre'm. Sobretot per haver-me mostrat el seu suport en la recerca i encoratjar-me a seguir construint Europa. En especial, el Dr. Josep M. Bricall, per la seva amabilíssima disponibilitat en aconsellar-me en els primers obstacles i alhora haver-me ofert la gran oportunitat de treballar en el seu estudi i organització d'arxiu.

A tots i cadascun dels meus amics i companys; als del curs de doctorat, per totes i les aportacions constructives i multidisciplinars, i també pel seu guiatge i acompanyament. I als de SmartSchool, pel seu incondicional suport i per haver aportat l'energia suficient de superació, molt particularment a Cristina i Ismael. I, en David i Hugo, pel seu assessorament.

ÍNDEX

CAPÍTOL 1: INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ 13

1.1. Introducció	15
1.2. Justificació	19
1.3. Metodologia	23
1.4. Objectius de la recerca	26

CAPÍTOL 2: MARC TEÒRIC 31

2.1. El context de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES)	33
2.1.1. La Unió Europea (UE)	35
2.1.2. L'Union Européenne et l'Éducation	39
2.1.2.1. Les compétences de l'UE dans le domaine de l'éducation	41
2.1.2.2. Els articles d'Educació als Tractats Europeus	46
2.1.2.3. Llibre Blanc d'Educació i Formació, 1996	50
2.1.3. L'UE et l'Enseignement Supérieur	52
2.1.3.1. Principes et fondements juridiques: mobilité et reconnaissance	54
2.1.3.2. L'agenda Lisboa 2000, l'Europa del Coneixement.....	69
2.1.3.3. Erasmus i Tuning	71
2.1.4. L'Espai Europeu de Formació Permanent	80
2.1.5. L'Europa del Coneixement i l'Espai Europeu d'Investigació i Recerca	83
2.2. Fases de construcció de l'EEES	89
2.2.1. Documents de base	91
2.2.1.1. Magna Charta Universitatum (MCU), 1988	92
2.2.1.2. Declaració de La Sorbona, 25 de maig de 1998	98
2.2.1.3. Declaració de Bolonya, 19 de Juny de 1999	102
2.2.2. Desplegament	107
2.2.2.1. Comunicat de Praga, 19 de Maig de 2001	109
2.2.2.2. Comunicat de Berlín, 19 de Setembre de 2003	114
2.2.2.3. Comunicat de Bergen, 19-20 de Maig de 2005	120
2.2.2.4. Comunicat de Londres, 17-18 de Maig de 2007	128
2.2.2.5. Comunicat de Lovaina, 24-25 d'abril de 2009	135

CAPÍTOL 3: ESTUDI DE CAMP 143

3.1. Introducció	145
3.2. Justificació metodològica	146
3.3. Disseny de les entrevistes	149
3.3.1. Objectius de les entrevistes	149
3.3.2. Instruments.....	150
3.3.2.1. Validació	150
3.3.2.1.1. Verificar si la informació recollida és l'adequada	151
3.3.2.1.2. Verificar la validesa de la informació	152
3.3.2.1.3. Verificar la fiabilitat del procediment de recollida de la informació ...	153
3.3.2.2. Guió de les entrevistes	154
3.3.3. Planificació de les entrevistes	155
3.3.4. Selecció dels informants	159
3.4. Resultats	163

CAPÍTOL 4: CONCLUSIONS 193

4.1. Conclusions	195
4.2. Limitacions	201
4.3. Perspectives de futur	202

BIBLIOGRAFIA 205

ÍNDIX D'ESQUEMES 221

ANNEXOS 225

Annex 1. Entrevista Dr. J. M. Bricall.	227
Anexo 2. Entrevista Sr. J. Fernández Díaz	239
Annexe 3. Interview Dr. Guy Haug	253
Annexe 4. Interview Dr. Eric Froment	269
Annexe 5. Interview Dr. Domenico Lenarduzzi	279
Annex 6. Entrevista Dr. Màrius Rubiralta	289
Annex 7. Grup d'experts	305

CAPÍTOL 1:

INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ

1.1. Introducció

Com a professional en formació en l'àmbit de les ciències de l'educació, sempre ha estat present el neguit de saber el per què, el com, el quan dels plans d'estudi i del disseny i concreció de les polítiques educatives que s'executen i/o que es pretenen dur a terme. Aquesta inquietud vers la gestió, la coordinació i/o la presa de decisió en l'educació s'ha anat perfilant amb el temps fins a focalitzar-se en l'entorn de l'ensenyament superior, sobretot arran d'haver tingut l'experiència en projectes europeus d'innovació educativa universitària, on l'intercanvi de coneixements i experiències m'ha anat despertant l'interès. Aquest interès s'ha concretat finalment en voler saber, conèixer, aprofundir i aprendre de la creació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES)¹, que tot i l'aplicació dels nous programes d'estudis de l'ensenyament universitari, encara a data d'avui, és un gran desconegut i els detractors i defensors sovint segueixen debatent sobre la seva filosofia, missió i metodologia.

L'ensenyament superior europeu ha esdevingut un nou marc d'actuació però ens cal saber com s'ha originat, què ho ha fonamentat i com s'ha construït, per tal d'intentar afavorir-ne una millor comprensió i interpretació. Aquest coneixement alhora pot facilitar possibles futures línies d'acció i/o recerca.

Per a la realització de la present Tesi, ho estructurarem en quatre capítols²:

El primer, a mode d'introducció i justificació de la Tesi, on s'hi detallen també la metodologia d'investigació utilitzada i els objectius que s'hi plantegen.

Un segon, on es fonamenta tot l'apartat teòric i que alhora es desenvolupa en dos subapartats: el context de l'EEES i les fases de construcció. Referent al context, es descriu la vinculació de la UE en els àmbits d'educació, ensenyament superior, formació permanent i investigació i recerca. En ell es tractaran principis i fonaments jurídics, els articles dels Tractats Europeus envers educació, el llibre blanc d'educació,

¹ EEES: Espai Europeu d'Ensenyament Superior (d'ara endavant s'utilitzarà la referència EEES per a referir-nos-hi)

² veure esquema 1 – Introducció de la recerca en l'EEES.

l'estratègia de Lisboa, el Programa Erasmus i els contextos europeus de la formació permanent i la innovació i recerca. Respecte de les fases de construcció de l'EEES també es desplega en dos subapartats; els documents de base i el desplegament. En relació als documents de base s'hi descriuen la Magna Charta Universitatum (1988), la Declaració de la Sorbona (1998) i la Declaració de Bolonya (1999). I, els documents de desplegaments que són els referents dels diferents comunicats de les reunions de Ministres responsables de l'ensenyament superior dels països participants del procés de l'EEES; Praga (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), Londres (2007) i Lovaina (2009).

Tanmateix cal precisar i destacar que dins d'aquest segon capítol els apartats: “les compétences de l'éducation de l'UE”, “Principes et fondements juridiques: mobilité et reconnaissance” ubicats dintre de “l'Union Européenne et l'Éducation” i “L'UE et l'Enseignement Supérieur” respectivament, estan redactats en francès, arran de l'assessorament rebut³ durant el meu “Stage Doctorat Européen” a Amiens, sota la invitació de la Université Picardie Jules Verne, dins del seu grup de Recerca CRUCE (Centre de Recherche Universitaire de la Construction Européenne).

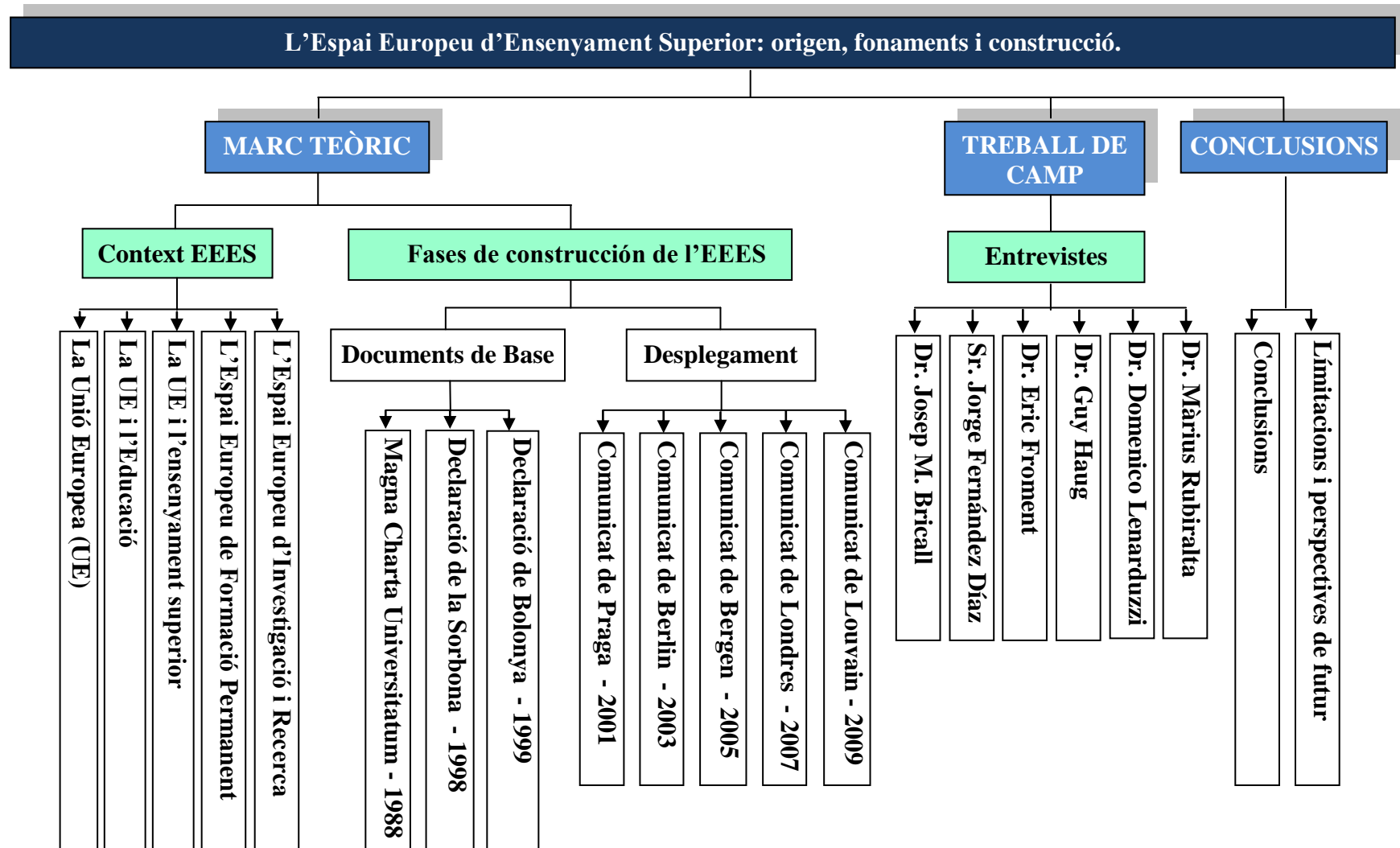
El tercer, correspon al treball de camp basat en entrevistes a personalitats rellevants i que han pres part activa del procés⁴: el Dr. Josep Maria Bricall (Magna Charta Universitatum), Sr. Jorge Fernández Díaz (Declaració de Bolonya), Dr. Domenico Lenarduzzi (Direcció General d'Educació de la Comissió Europea), Dr. Eric Froment (President European University Association), Dr. Guy Haug (Informe Trends i Programa Erasmus) i Dr. Màrius Rubiralta (Secretari General d'Universitats). Tanmateix en aquest capítol es justificarà metodològicament les entrevistes així com els objectius, instruments, planificació de les entrevistes i la selecció dels informants, a més a més de descriure els resultats que se'n deriven.

³ L'assessorament rebut durant el “Stage Doctorat Européen” a l'Université Picardie Jules Verne, ha estat per part del professor de la Facultat de Dret i Ciències Polítiques, el Dr. Rémy Hernu, especialista en Dret Públic i investigador en Dret Comunitari, Drets Humans i Teoria Jurídica. Per aquest motiu, els punts desenvolupats en francès dins de la Tesi responen a àmbits normatius i jurídics.

⁴ Entre parèntesis, vinculats als noms de les autoritats acadèmiques i polítiques entrevistades al motiu principal de la seva elecció com a candidats.

I, com darrer capítol, el quart, s'orienten reflexions a mode conclusions i s'exposen els limitacions de la recerca i les perspectives de futures possibles línies d'investigació.

Esquema 1: introducció de la recerca en l'EEES.



1.2. Justificació

La configuració de l'EEES és de gran rellevància, transcendència i interès, perquè tot el teixit d'ensenyament superior europeu està immers en un procés d'adaptació als nous contextos i marcs normatius, i són molts els agents i institucions que treballen a contrarellotge per saber, conèixer i formar-se en aquesta nova manera de fer i cercar la seva màxima aplicació coherent amb l'entorn més proper i comunitari.

La nova fita educativa se sustenta d'uns principis, intencions, directrius i interessos amb una clara definició europeista d'unificació, convergència i mobilitat. Tot amb l'objectiu d'intentar assolir un tret distintiu i de qualitat en l'ensenyament superior europeu, tal i com ens ho especifica la Comissió Europea (2003:2):

la Unió Europea (UE)⁵ necessita un entorn universitari sanejat i emergent. Europa necessita de les seves universitats per a optimitzar els processos que sustenten la societat del coneixement i assolir l'objectiu fixat al Consell Europeu de Lisboa de convertir-se en l'economia més competitiva i dinàmica del món basada en el coneixement, capacitat de sostenir el creixement econòmic i crear una major cohesió social.

Aquest fet suposa consolidar la idea de que el capital humà, que la societat del coneixement, ha d'esdevenir un gran motor econòmic per a que Europa sigui més competitiva a nivell mundial, afirmació ja concretada anteriorment per la pròpia Comissió Europea (2001:7):

la societat del coneixement, en paral·lel amb altres àmplies tendències socioeconòmiques com la globalització, els canvis en l'estructura familiar, els canvis demogràfics i l'impacte de les tecnologies de la societat de la informació, planteja a la UE i als seus ciutadans tants beneficis potencials com a reptes. Els ciutadans tenen noves i enormes oportunitats de comunicació, desplaçament i ocupació. Per poder aprofitar aquestes oportunitats i participar activament en la societat, és fonamental adquirir contínuament coneixement i aptituds. Alhora, les condicions competitives avantatjoses depenen cada vegada més de la inversió en capital humà. Per això, els coneixements i les aptituds són un poderós motor del creixement econòmic. Tenint en compte la incertesa del clima econòmic actual, la inversió en les persones es converteix en el més important. En termes econòmics, la inserció, la ocupació i l'adaptabilitat dels ciutadans són vitals perquè Europa mantingui el seu compromís de convertir-se en la societat del coneixement més competitiva i dinàmica del món.

⁵ UE: Unió europea (d'ara endavant s'utilitzarà la referència UE per a referir-nos-hi).

Aquest pensament d'aprofundir, consolidar i promocionar una societat del coneixement partint d'un sistema educatiu superior europeu, pren un nou impuls de gran rellevància i transcendència, en la nova era del coneixement, de la informació i de la mobilitat laboral. Així segons Esteve, Subirats i Vilalta (2000:12) “una economia cada cop més basada en el coneixement, no és estrany que miri la universitat com un actiu estratègic i decisiu”. Clarament ens trobem davant d'una revaloració del fet educatiu com a font de progrés social i econòmic, com ens afirma Fernández (2006:223) “l'educació i la formació han passat a ser punts claus com elements decisius de la competitivitat, tant individual com de les empreses i els països i, a més, per les seves clares repercussions en el nivell d'ocupació”.

La data d'inici d'aquest nou període en l'ensenyament superior europeu va ser establert per l'any 2010. Però, cal prèviament fonamentar els orígens i fer una revisió del camí. En aquest sentit la Magna Charta Universitatum (MCU)⁶, que ens orienta vers les qüestions essencials referents a la vocació de la Universitat per al s. XXI, juntament amb la Convenció de Lisboa, on es recull el reconeixement de les qualificacions relatives a l'educació superior en la regió europea, són els precedents del procés que veritablement s'inicia amb la Declaració de la Sorbona (1998) on s'impulsa un projecte d'harmonització dels sistemes d'educació anomenat EEES i, que finalment es firmen els acords per constituir-ho en la Declaració de Bolonya (1999) que esdevé el tret de sortida definitiu tot tenint present la perspectiva d'assolir el procés abans del 2010.

Ens trobem en un moment històric de canvi en el que cal pensar i repensar molt vers el nostre nou present universitari o d'ensenyament superior. El futur de la identitat europea depèn en gran mesura del desenvolupament cultural, científic i tècnic en el que la Universitat desenvolupa un paper clau.

Per tant, hi ha una marcada tendència vers la promoció de la educació i la formació com a motor econòmic i segell distintiu europeu, però el nou context que suposa l'EEES necessita d'uns fonaments i principis que ajudin a la seva construcció. Per aquest motiu, a part de voler saber del seu origen, era necessari conèixer, investigar, descriure i interpretar tot el teixit normatiu que ha originat i ha fonamentat la creació i

⁶MCU: Magna Charta Universitatum (d'ara endavant s'utilitzarà MCU per a referir-nos-hi).

construcció de l'EEES. La dimensió de l'ensenyament superior adquireix una nova dimensió europea fent implícita la necessària recerca del marc competencial que ho ha permès i/o facilitat. Cal cercar per un costat la documentació oficial pertinent que havia originat i permès el seu desenvolupament, i també consolidar la seva verificació a partir de les aportacions d'autoritats implicades.

En tot canvi sempre hi ha elements a favor i d'altres en contra i/o resistents al canvi, i el món universitari no n'és una excepció. Arran dels nous plans d'estudi de l'EEES han sorgit moltes discussions i debats entre la comunitat universitària, tal i com ens introdueix Esteban (2007):

ens trobem en els preparatius de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i, en el que a la seva dimensió pedagògica es refereix, ja es poden diferenciar dos grups de professors enfrontats: el dels bolonyesos i els altres.

No obstant, no hem d'oblidar que les societats i les cultures evolucionen, progressen i s'expandeix dia rere dia i, potser fruit també de l'acceleració pròpia dels nostres temps, tal i com ens diu Michea (2002: 97) “la noció de “societats immòbils” és doncs un mite o una fantasia”. Així, coincidint també amb Juliano (2003: 2): “una cultura no és una gàbia, és un conjunt de codis a partir dels quals donem sentit a les nostres experiències: és per naturalesa mutable, no només en els seus continguts sinó en les seves regles de funcionament”, l'ésser humà per pròpia naturalesa és actiu i interacciona amb el seu entorn, tot definint els seus teixits socials i comunitaris. Però sí que és cert que, potser fruit dels nous temps on es premia la immediatesa, es troba a faltar la pausa, el repòs i la reflexió per assimilar tants canvis.

Tot seguint el nou camí del marc universitari europeu, la comunitat universitària, tot i els pertinents canvis propis d'un procés de construcció i de creixement, cerca un consens col·lectiu en benefici de tots, tal i com diu Esteban (2007):

els Bolonyesos i els altres⁷ haurien de deixar d'enfrontar-se per trobar-se, els primers poden aportar la innovació i la voluntat de la Universitat per voler millorar-se, i els segons poden aportar la tradició, allò que salvaguarda la raó de ser d'institució tan digna. Hauríem de saber que ambdós discursos tenen la seva part de raó i que cap d'ells no la té tota. Efectivament, és bo que hi hagi cert ànim per voler canviar les coses, per voler adaptar-se a la nova realitat professional i social però també és bo

⁷ Els Bolonyesos i els altres, són els termes utilitzats pel Dr. Francisco Esteban a l'article “*los Boloñeses y los otros*” amb que es descriu als professors que estan d'acord amb el procés de Bolonya (Bolonyesos) i els professors que no hi estan d'acord (altres).

llançar el fre o parar-se a pensar si la nova Universitat garanteix que en un futur puguem continuar parlant del mateix, és a dir, d'universitat.

Tot i l'esmentat progrés que està vivint l'ensenyament superior europeu, cal definir-nos. El nostre present s'arrela en l'anàlisi constant del passat i de les pretensions de futur. Aquesta reflexió i redefinició constant d'un mateix, està immersa avui dia en un lluita continua d'identitat, tal com diu Olives (2007): “la ciutat pot ésser una presó o la plataforma d'alliberament i desenvolupament creatiu de l'ésser humà”. A occident, tot i les grans possibilitats creatives que ens ofereix el món actual, resideix en un període d'incertesa. És l'anomenada crisi de valors i de principis individuals i col·lectius. Aquesta definició d'un mateix és necessària, tal i com diu Morin (2000: 20) “Tot desenvolupament veritablement humà significa desenvolupament conjunt de les autonomies individuals, de les participacions comunitàries i del sentiment de pertinença de l'espècie humana”. Veritablement hi ha una lluita constant vers el nou canvi en el sistema universitari, i la universitat no és un òrgan aïllat, com a membre actiu de la nostra societat, tal i com diuen Esteve, Subirats i Vilalta (2000: 12) “és evident que en els darrers vint anys les universitats no han restat al marge de la gran onada de canvis que s'ha produït en els sistema econòmic, tecnològic i social a tot el món”. Però no hem de perdre de vista els grans avantatges i la gran oportunitat que se'ns presenta on el treballar i créixer en el mateix entorn comú, el treball col·laboratiu i empàtic, ens pot afavorir i significar un tret distintiu de qualitat, satisfacció i èxit. “La nostra societat confia avui més que mai en les seves Universitats per a afrontar nous reptes, els derivats de la societat del coneixement a l'horitzó del present segle” LOU (2001: 1).

1.3. Metodologia

La investigació gira entorn l'intent de comprendre la realitat que ha anat acompanyant tot el procés d'inici, construcció i desenvolupament de l'EEES, des d'una metodologia qualitativa que coincidint amb Pérez (2004:29): “produeixi dades descriptives”, i amb la qual no es pretén generalitzar sinó estudiar amb profunditat una situació concreta per a facilitar una anàlisi descriptiva i interpretativa per a la seva posterior comprensió.

La recerca es fonamenta des d'un paradigma qualitatiu-interpretatiu, on coincidint amb Teixidor et al. (2000: 114):

el paradigma qualitatiu orientat a una investigació interpretativa no aspira a establir lleis o principis que expressin relacions de causalitat, sino que més aviat vol descriure descobrir pautes, patrons i regularitats que puguin permetre comprendre el sentit, el significat i la construcció personal i social que els subjectes mantenen en contextos educatiu i socials.

I amb Ferreres i González (2006: 125):

la tasca principal de les ciències interpretatives no és construir teories científiques que puguin comprovar-se experimentalment, sino en construir informes interpretatius que captin la intel·ligibilitat i coherència de l'acció social revelant el significat que tenen per aquells que l'executen.

La present investigació, coherent amb la ciència social, no pretén establir lleis sinó descriure i interpretar el context que ha originat, fonamentat i construït l'EEES.

La present recerca presenta dues parts metodològiques⁸: la primera, fonamentada en el mètode de la recerca i anàlisi de la teoria fonamentada i oficial, és a dir, en l'anàlisi de documents de les postures i directrius aprovades i consensuades per la comunitat acadèmica universitària i per part dels responsables polítics dels diferents Ministeris d'ensenyament superior dels països participants en el procés de construcció de l'EEES. I la segona, basada en la tècnica de recollida de dades

⁸ El present apartat de la Tesi, corresponent al punt 1.3. Metodologia, pretén aportar una visió general metodològica de la investigació. Tot destacant que hi ha hagut dos blocs: un primer d'anàlisi de textos oficials i un segon d'entrevistes en profunditat. Més endavant, en el punt 3.2. Justificació metodològica, corresponent a l'estudi de camp, es descriurà la metodologia utilitzada per a realitzar les entrevistes en profunditat.

de l'entrevista en profunditat. Aquesta estratègia metodològica combinada té la finalitat d'intentar assolir un major i millor grau de comprensió dels fets i alhora ajudar a una més fàcil i àgil interpretació, tal i com diuen De Ketele i Roegiers (2000: 35) “resulta poc freqüent que un sol mètode de recollida d'informació, pugui permetre que per si sol faciliti tota la informació necessària”. I, també en Teixidor et al. (2000: 115):

s'opta per un enfocament interpretatiu dins de la investigació qualitativa perquè suposa un enfocament multi metòdic així com la utilització d'una varietat de tècniques, instruments i materials en la recollida i utilització de la informació.

Per a desenvolupar la línia metodològica qualitativa s'orienta la investigació en les principals característiques descrites per en Pérez (2004: 27-33):

- La teoria constitueix una reflexió en i des de la praxis.

La realitat no està constituïda només pels fets observables i externs, sinó també per significats, símbols i interpretacions elaborades pel propi subjecte a través d'una interacció amb els demés. Els que es busca són patrons d'intercanvi, com a resultats de compartir significats i interpretacions sobre la realitat.

- Descriu el fet en el que es desenvolupa l'esdeveniment.

La metodologia qualitativa es refereix en els seu sentit més ampli a la investigació que produeix dades descriptives i es caracteritza per estudiar en profunditat una situació concreta en la recerca de la comprensió.

- L'individu és un subjecte interactiu, comunicatiu que comparteix significats.

La conducta social no pot explicar-se sinó a través de la interpretació que els subjectes fan de la situació en les seves respectives interaccions. Per això és necessari descobrir també el conjunt de regles social que donen sentit a un determinats tipus d'accions socials.

Com hem dit anteriorment, estem cercant la millor comprensió del procés i la seva transcendència dins del món acadèmic i polític, per poder establir posteriorment vies de recerca que aportin més dades al respecte⁹. És per això que ens fonamentarem en metodologies qualitatives, coincidint amb Sarramona (2005:177) “el paradigma qualitatiu, ofereix al terreny de l'educació i en general

⁹ Podeu trobar les possibles futures línies de recerca, en el Capítol 4: conclusions.

en les ciències socials autèntiques possibilitats de projecció futur, es considera un paradigma prospectivista”.

El fet de recórrer a la metodologia qualitativa, tot basant-nos en l’anàlisi de documents oficials i en la realització d’entrevistes a personalitats rellevants i actives, facilitarà el poder compartir els significats i interpretacions del procés de construcció i desenvolupament de l’EEES i una millor comprensió de la realitat i el seu context social i cultural. Alhora també ens permetrà poder assolir una visió més global de la situació creada amb els seus agents i descobrir el conjunt de regles socials que li donen sentit.

D’aquesta manera, la recollida de dades i posterior anàlisi de les dues fonts: les teòriques i les entrevistes, donaran peu a poder deduir les bases retrospectives i consideracions prospectives més rellevants per a construir les conclusions generals i generar evidències per a la comprensió i obrir noves opcions d’investigació.

1.4. Objectius de la recerca.

El marc i context que ha anat acompanyant i que ha permès la creació, fonamentació i construcció de l'EEES ha estat molt complexa i han estat molts els agents i institucions participants. Davant d'aquest sentit d'amplitud de la recerca i tot responent al desig de concreció d'objectius en la present investigació, primerament varem atendre a un seguit de qüestions prèvies com ara:

- Les estratègies i polítiques envers l'educació i la formació, arran de l'origen i desenvolupament de l'EEES, responent a la lògica constitutiva de la UE?
- Les aportacions realitzades en els diferents textos i documents oficials, tenen una coherència discursiva i complementària envers l'origen, el desplegament i la concreció de l'EEES?
- Les opinions i afirmacions dels seus agents principals, com a autoritats acadèmiques i polítiques, són coherents amb el textos i documents oficials que han esdevingut durant tot el procés d'origen i construcció de l'EEES?

El present estudi qualitatiu-interpretatiu es concreta en accions en terme d'objectius sense definir hipòtesis generals, coincidint amb els plantejaments de diversos autors tals com Sarramona (2010)¹⁰ “els estudis qualitatiu poden dur a terme la seva investigació mitjançant accions en termes d'objectius i sense definició d'hipòtesi”, Pérez (2008: 14):

El propòsit no és comprovar hipòtesi, sinó submergir-se en la complexitat dels esdeveniments reals, i indagar sobre ells amb la llibertat i flexibilitat que requereixen les situacions, elaborant descripcions i abstraccions de les dades.

I Bisquerra (2008: 38) “Com característiques generals comunes als corrents que s'engloben en la metodologia qualitativa podem assenyalar les següents... 3. No sol provar teories o hipòtesis. És, més aviat, un mètode de generar teories”, Bisquerra (2004: 284):

¹⁰ Afirmació del Dr. Jaume Sarramona, com a President del tribunal de Tesi Doctoral del Dr. Ignasi de Bofarull “Bases para una orientación familiar de fortalezas y competencias”, el 16 de desembre de 2010 en la Universitat Internacional de Catalunya.

la investigació qualitativa, com activitat científica coherent amb els seus principis, no pot partir d'un disseny preestablert, tal com succeeix amb les investigacions quantitatives, on la finalitat de la qual és la comprovació d'hipòtesi.

I Bisquerra (2004: 129) “No totes les investigacions formulen hipòtesis. Els mètodes qualitius amb una finalitat descriptiva o exploratòria tenen un caràcter inductiu i en general no formulen hipòtesi”.

La reflexió i estudi d'aquestes qüestions van derivar finalment en quatre objectius generals de recerca, per tal de descriure, analitzar i interpretar el procés de l'EEES en el seu context de la UE.

1. Analitzar l'origen de l'EEES.

Determinar els textos oficials i complementaris que el van originar, complementat amb les opinions les màximes autoritats i institucions, polítiques i acadèmiques.

2. Determinar quins són els fonaments que han permès l'EEES.

Cercar, descriure i fonamentar els principis i fonaments jurídics de la seva aplicació i realització.

3. Determinar com s'ha construït l'EEES.

Descriure i detallar les diferents fases i etapes que han anat acompanyant el seu desenvolupament i concreció, i els seus documents de referència.

4. Determinar les percepcions dels actors implicats en la creació i construcció de l'EEES.

Analitzar i interpretar les opinions de les autoritats acadèmiques i polítiques.

Pensem que els dos primers objectius es podran assolir a partir de l'estudi documental. Mentre que els dos darrers ens vindran determinats per la informació obtinguda en el treball de camp, tot i que poden haver elements de complementarietat entre totes les vies d'acció.

Tanmateix aquests objectius generals de la recerca, també han tingut uns objectius concrets i específics envers a les entrevistes i que es detallen en el apartat 3.3.1. objectius de les entrevistes, dins de l'estudi de camp, de la present investigació.

Per tal de garantir la màxima coherència en la present investigació, els tres primers objectius generals es desenvolupen en el segon capítol, denominat marc teòric. A continuació, el següent i darrer objectiu, serà tractat en el tercer capítol, estudi de camp. Tots quatre donaran peu i origen al quart capítol, les Conclusions.

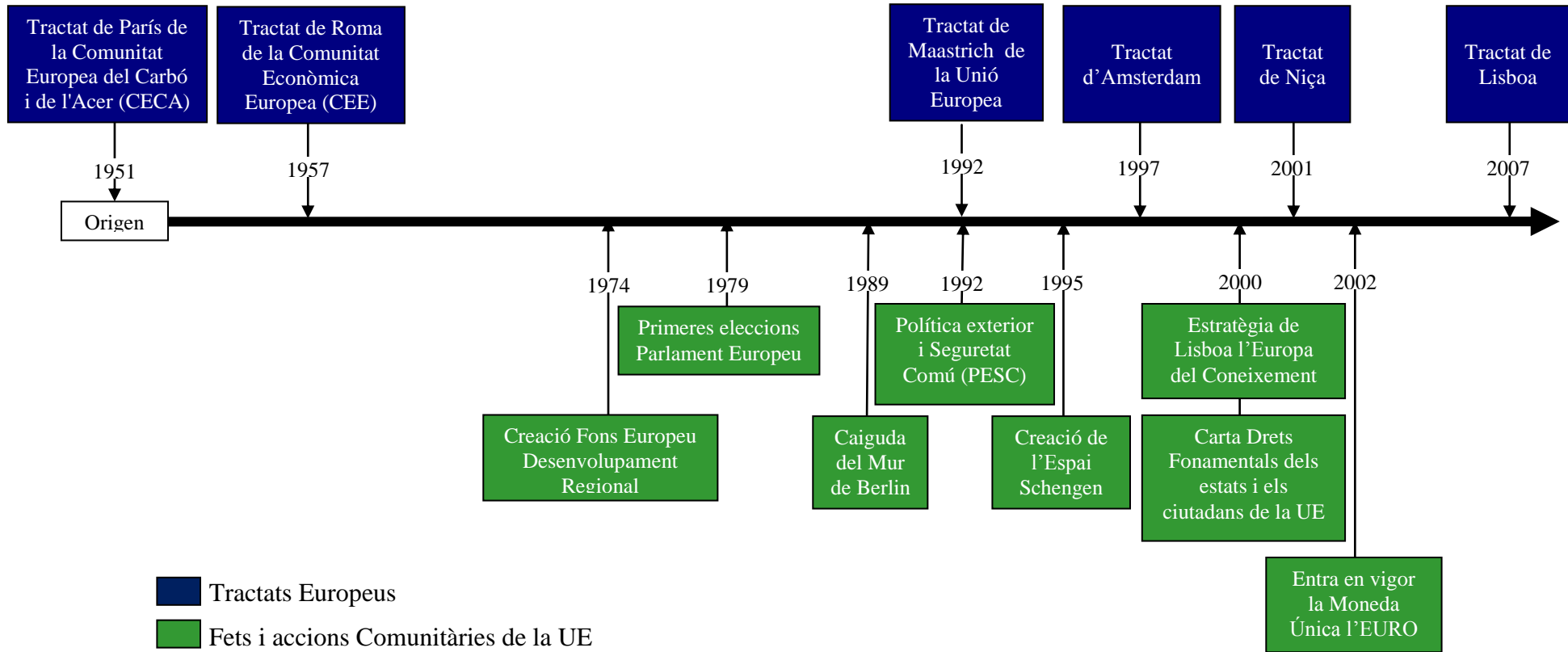
CAPÍTOL 2:

MARC TEÒRIC

2.1. El context de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES)

L'EEES respon a una sèrie de factors, condicionants, objectius, estratègies, i interessos en l'àmbit comunitari europeu, que s'han anat concretant amb el transcurs del temps i que cal situar el context per fer una millor lectura i interpretació dels esdeveniments. En el present apartat de la investigació s'aniran exposant i articulant diferents dades i documents claus que han anat acompanyat i condicionat el procés de construcció de la UE (veure esquema 2) i les diferents accions comunitàries envers l'educació, la formació permanent, la investigació, el coneixement i l'ensenyament superior.

Esquema 2: mapa cronològic de la UE.



2.1.1. La Unió Europea (UE).

La UE, en el marc de les seves funcions bàsiques, ha de promoure el progrés i el benestar social dels ciutadans. La plena adequació a la societat del coneixement exigeix uns mecanismes transparents i uns instruments eficaços que puguin permetre la millora de la qualitat i la competitivitat, l'harmonització dels coneixements, dels nivells acadèmics i els títols universitaris, com a resposta a un nou mercat laboral cada cop més globalitzat, l'avenç tecnològic i la plena integració social europea. Així ho recull el Consell Europeu de Lisboa (2000: 1):

La UE s'enfronta a un enorme canvi fruit de la mundialització i dels desafiaments que planteja una nova economia basada en el coneixement. Aquests canvis afecten a tots els àmbits de la vida de les persones i exigeixen una transformació radical de l'economia europea. La Unió ha de modelar aquests canvis de manera coherent amb els seus valors i conceptes socials i també amb vista a la pròxima ampliació. El ritme cada vegada més ràpid del canvi significa que és urgent que la Unió actuï ara per aprofitar plenament els beneficis i oportunitats presents. D'aquí la necessitat que la Unió estableixi un objectiu estratègic clar i acordi un programa ambiciós de creació d'infraestructures del coneixement, de foment de la innovació i de la reforma econòmica i de modernització de la seguretat social i dels sistemes educatius.

Tal i com hem introduït anteriorment en la justificació de la investigació, ens trobem en una conjuntura favorable vers el foment i la promoció de la formació, el capital humà i la societat del coneixement, com a element essencial del motor econòmic europeu. Així ho recull també el text citat del Consell Europeu de Lisboa (2000: 10):

les persones constitueixen a Europa el principal actiu, pel que haurien de convertir-se en el centre de les polítiques de la Unió. La inversió en capital humà i el foment d'un Estat de benestar actiu i dinàmic seran essencials tant perquè Europa ocupi un lloc en l'economia basada en el coneixement com per a garantir que el sorgiment d'aquesta nova economia no incrementi els problemes socials existents d'atur, exclusió social i pobresa. Els sistemes d'educació y formació europeus necessiten adaptar-se tan a les demandes de la societat del coneixement com a la necessitat de millorar el nivell de vida i qualitat del treball i hauran d'oferir oportunitats d'aprenentatge i formació adaptades.

Tot es va iniciar arran de la Segona Guerra Mundial, d'on va sorgir la idea de la UE com a determinació per tal d'evitar que es repetissin matances i destruccions. Els països europeus favorables a aquest principi d'acord es van comprometre a treballar plegats vers la pau i la prosperitat. Sota aquest principi hi va haver primerament una aposta política en què, entre el 1945 i 1950, diverses personalitats com ara Robert Schuman i Winston Churchill emprenen la tasca de persuadir als seus pobles de la necessitat d'entrar en una nova era i de crear noves estructures a Europa occidental, basades en els interessos comuns i assentades en tractats que garantissin l'Estat de Dret i la igualtat de tots els països. Robert Schuman (Ministre francès d'Assumptes Exteriors) va recollir una idea originalment concebuda per Jean Monnet i, el 9 de maig de 1950, va proposar la creació d'una Comunitat Europea del Carbó i de l'Acer (CECA), que es va fer realitat amb el Tractat de París de 18 d'abril de 1951 i que marcava l'obertura d'un mercat comú entre els sis països fundadors (Bèlgica, la República Federal d'Alemanya, França, Itàlia, Luxemburg i els Països Baixos). Situar sota una autoritat comuna la producció de carbó i acer de països en un altre temps enemics contenia una enorme càrrega simbòlica: les matèries primeres de la guerra es transformaven en instruments de reconciliació i de pau.

Amb posterioritat, tot seguint els principis preestablerts, i a base de consolidar-los, els sis països van decidir llavors, amb el Tractat de Roma del 25 de març de 1957, construir una Comunitat Econòmica Europea (CEE), basada en un mercat comú més ampli que inclogués tota una gamma de béns i serveis, i la Comunitat Europea d'Energia Atòmica (Euratom). Aquest dos grans tractats, juntament amb els moviments polítics anteriors, van suposar l'inici d'un seguit d'accions en pensament comunitari que han anat concretant el concepte i l'aplicació de l'UE en el temps.

Aquesta línia de construcció d'un espai comunitari va començar a tenir les seves repercussions en àmbits no tan sols polítics. Així, fins l'arribada del Tractat de Maastrich on es va definir la UE, es van realitzar accions comunitàries tant diverses que consolidaven el disseny d'una UE amb més força. Tanmateix, es comencen a constituir noves mesures comunitàries de polítiques socials i del medi ambient, com fou el cas del Fons Europeu de Desenvolupament Regional (FEDER) creat al 1974 i que, amb posterioritat, ha estat ampliat amb d'altres mesures, paral·leles i complementàries, com ara el Fons de Cohesió i el Fons Social Europeu. El dibuix de

la UE anava prenent forma cada vegada més, però necessitava d'una figura política essencial en un estat de democràcia: el Parlament Europeu; i aquest va arribar amb les primeres eleccions, per sufragi universal, celebrades el 1979.

Un esdeveniment molt rellevant anterior al futur Tractat de Maastrich –i que va marcar un abans i un després– fou la caiguda del Mur de Berlín el 1989, que va donar lloc a la unificació d'Alemania a l'octubre de 1990, i a l'arribada de la democràcia als països d'Europa central i oriental.

D'aquesta manera, finalment, el 1992, el Consell Europeu, compost pels Caps d'Estat o de Govern, reunits a Maastricht, va signar el Tractat de la Unió Europea, que va suposar una nova etapa en la integració europea fonamentant-se en tres pilars: les Comunitats Europees, la política exterior i de seguretat, i la cooperació policial i judicial en matèria penal. En aquest sentit, en l'espai de seguretat hi ha dos fites claus, la creació de la política exterior i de seguretat comunitària, el mateix 1992, arran de Maastrich, i de la creació de l'espai Schengen el 1995.

Aquest creixement en xarxa, sempre ha anat acompanyat d'un sentiment per treballar i consensuar uns valors distintius i comuns. Europa és un continent amb moltes tradicions i llengües diferents, però també un continent que comparteix valors com la democràcia, la llibertat i la justícia social, fomentant entre els pobles d'Europa, promovent la unitat dins del respecte de la seva diversitat i, garantint que les decisions es prenen tenint en compte als ciutadans. Així, seguint aquest principi, el 1997, el Tractat d'Amsterdam va aprofundir en la integració europea quan va formalitzar els principis de llibertat, democràcia i respecte als drets humans i va donar els primers elements d'una política comú en matèria de llibertat, seguretat i justícia.

La UE desitja promoure valors humanitaris i progressistes –als quals, la gran majoria dels seus ciutadans s'hi adhereixen– basats en: els Drets Humans, la solidaritat social, la llibertat d'empresa, la distribució equitativa dels beneficis de creixement, el dret a un medi ambient protegit, el respecte de la diversitat cultural, lingüística i religiosa, i una síntesi harmoniosa de tradició i progrés, que constitueixen el ric patrimoni de valors que els europeus tant aprecien i cuiden. I, a fi de contemplar-ho com a compromís, es redacta La Carta dels Drets Fonamentals de la Unió Europea,

proclamada a Niça el desembre de 2000, que sota els principis de dignitat, llibertat, igualtat, solidaritat, ciutadania i justícia, es consoliden els fonaments de la UE, on se cita dins de la pròpia Carta dels Drets Fonamentals (2000: 8): “la Unió Europea està fundada sobre els valors indivisibles i universals de la dignitat humana, la llibertat, la igualtat i la solidaritat, i es basa en els principis de la democràcia i de l'Estat de Dret”. Fent d'aquests valors un sentiment d'identitat comuna entre els europeus. El Tractat de Niza (2001), va ser rellevant perquè per un costat va permetre aprofundir en la reforma de les institucions que facilitarien l'ampliació vers els països de l'est d'Europa i, per un altre, va donar la sortida a la Constitució Europea amb la concreció de la Declaració de la Unió a Brusel·les, el mateix any.

Per cloure aquesta breu introducció als fets històrics precedents a la creació de l'EEES, cal esmentar les dues darreres grans fites d'accions comunitàries: la primera, l'entrada en vigor de la moneda única europea l'Euro al 2002 i, la segona, la creació de la Constitució Europea, que fou rebutjada en una primera instància per França i els Països Baixos, però que ara està en una nova redefinició arran del Tractat de Lisboa al 2007.

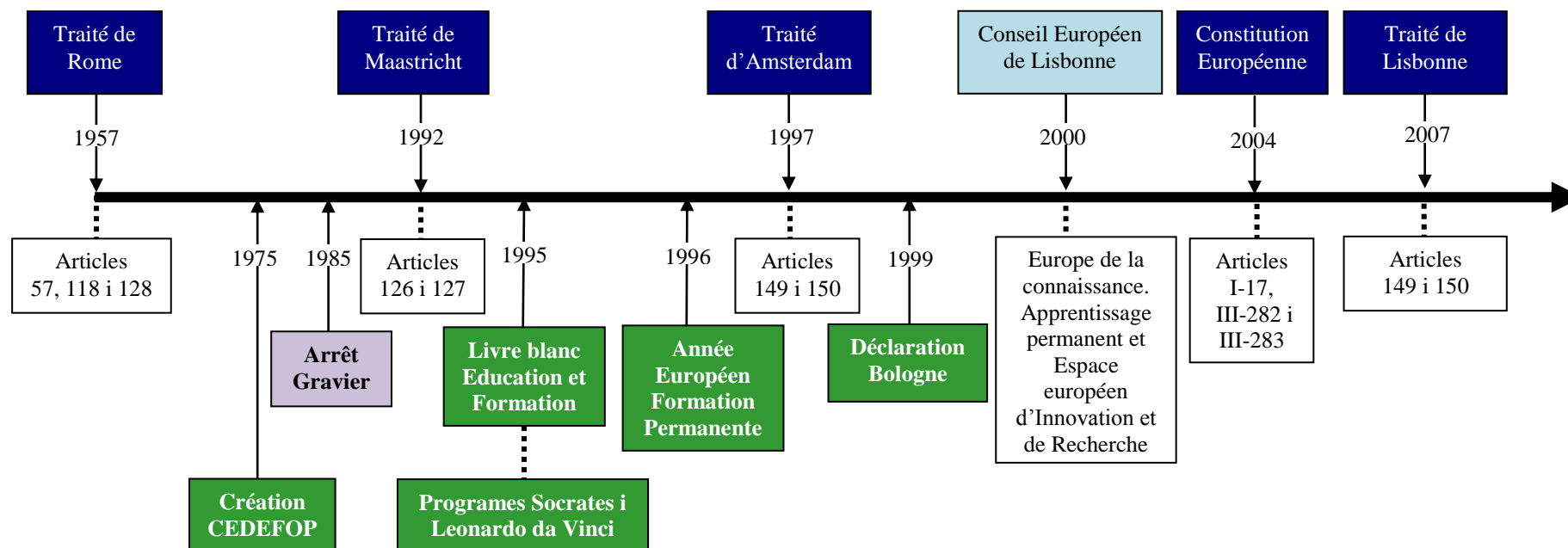
Tots aquests fets han anat acompanyats de manera continuada de diferents ampliacions d'Estats membres i, a data d'avui, la configuració de la UE consta de 27 estats membres. Malgrat tot, la llista de candidats a formar-hi part i a adherir-s'hi segueix creixent. Aquest sentit de prosperitat en la configuració de la UE, i la consolidació de polítiques comunes, està constituint un gran espai d'esperança i prosperitat, i el segell Europeu pren cada cop més i més presència i participació activa en el nou món global.

2.1.2. L'Union Européenne et l'Éducation¹¹.

En un demi-siècle de construction de l'UE, les activités et les actions des institutions communautaires ont contribué à pousser la croissance économique en se basant sur les particularités régionales et sur sa grande diversité de traditions et cultures. Depuis le début sa construction, l'UE s'est consolidé et a acquis une importance majeure. Dans cette perspective d'évolution, le fait éducatif s'est intégré dans un processus de consolidation plus général d'un espace d'action commune. Pourtant, comme l'illustre ces deux affirmations de Sarrate (2008 : 245), d'une part "l'intérêt de l'UE par l'éducation a été lent, il a fallu attendre jusqu'à la décade des années soixante-dix pour qu'une claire préoccupation se produise à ce sujet" (voir schéma 3). Et, d'autre part, "les critères et les politiques communautaires en matière éducative n'ont pas été aussi homogènes et aussi cohérentes que l'on aurait pu s'y attendre". L'éducation n'a pas été une préoccupation prioritaire de l'UE, tel que suggère Pérez (2000 : 207) : "Dans la Communauté Européenne, depuis l'origine, le développement du système éducatif a été laissé aux mains des États membres".

¹¹ A partir d'aquest apartat i tal i com s'ha mencionat en la introducció, hi ha diversos apartats que estan escrits en francés tot seguint els requeriments del Doctorat Europeu.

Schéma 3: frise chronologique de l'UE et l'éducation.



- Traités Européens et Constitution européenne
- Actions communautaires en éducation-formation
- Conseils Européens
- Cour Justice

2.1.2.1. Les compétences de l'UE dans le domaine de l'éducation.

A fin d'analyser les différents communiqués des Ministres responsables de l'enseignement supérieur qui ont accompagné le processus de construction de l'EEES¹², il faut, dans un premier temps, concevoir et placer les compétences normatives propres à l'UE et celles des Etats membres en matière d'éducation. La référence au droit est ici incontournable, comme l'indique cette citation des Juristes pour l'Europe (2005: 1): “la définition des compétences respectives de l'Union et des Etats membres permet de mieux savoir qui fait quoi (articles I-11 à I-18)”.

Il est donc de première importance de pouvoir appréhender les actions entreprises en matière éducative. Comme le font les juristes, l'analyse se fera sur la base d'un schéma objectif différenciant trois catégories de compétences: exclusives de l'Union, partagées entre l'UE et ses États membres et enfin les compétences d'appui comme le cas de l'éducation où comme indique la version consolidée du Traité sur le Fonctionnement de l'Union européenne (2008: 4) “l'Union dispose d'une compétence pour mener des actions pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des Etats membres, sans pour autant remplacer leur compétence dans ces domaines”. Cette approche permet une meilleure compréhension du degré de responsabilité législative des uns et des autres, au sein des Traités européens et des Communiqués des Conseils des Ministres responsables de l'Enseignement Supérieur.

L'Éducation n'est pas envisagée comme une compétence exclusive¹³ de l'UE, ni comme une compétence partagée. Elle se conçoit comme un appui aux Etats membres en matière de politiques éducatives, tel que l'établit Michel (2003 : 138) “en matière d'éducation, l'action de la Communauté respecte pleinement la responsabilité des Etats membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif”.

¹² Élément développé dans la seconde partie du Cadre Théorique de la Thèse sous le titre du déploiement des phases de construction de l'EEES.

¹³ Lorsque les traités attribuent à l'Union une compétence exclusive dans un domaine déterminé, seule l'Union peut légiférer et adopter des actes juridiquement contraignants, les États membres ne pouvant le faire par eux-mêmes que s'ils sont habilités par l'Union, ou pour mettre en œuvre les actes de l'Union. Article 2, paragraphe 1, de la version consolidée du Traité sur le fonctionnement de l'UE (2008).

Il apparaît essentiel de noter que les institutions européennes ne disposent pas de capacité législative en matière d'éducation. Son rôle est alors purement consultatif et coordonnateur, comme le montre Cussó (2008: 42):

On contraste avec d'autres domaines, l'Union européenne n'a pas de compétences directes dans le domaine de l'éducation. Toutefois, en s'appuyant sur une interprétation large de la notion de formation professionnelle, la Commission européenne a progressivement investi le champ éducatif. C'est avec le Traité de Maastricht (1992) que la compétence de l'UE en matière d'enseignement est officiellement reconnue et, en même temps, encadrée par le principe de subsidiarité. La Commission ne peut donc pas, pour le moment, procéder par directives dans ce domaine. Elle peut toutefois recourir à des recommandations et à des mesures d'encouragement.

Par conséquent on doit interpréter la compétence en matière d'éducation comme étant une compétence nationale, soutenue, appuyée et coordonnée par l'intervention complémentaire de l'UE, tel que l'affirme encore Michel (2003: 218):

le domaine de l'éducation a constitué l'un des premiers secteurs de développement du droit complémentaire. En effet, l'élaboration d'une politique commune de l'éducation ne figurant pas parmi les objectifs fixés aux Communautés Européennes.

L'idée est partagée par Priollaud et Siritzky (2008 : 274) "dans tous les cas, en application du principe de subsidiarité, les compétences restent celles des Etats membres, les institutions européennes n'intervenant qu'en appui des politiques nationales". Mais dans tous les cas, le droit communautaire, reste applicable. Le principe de non- discrimination lie constamment les Etats membres, comme affirme Michel (2003 : 183) "les institutions communes ne menaient que des actions spécifiques étroitement liées au développement du marché commun".

Dans cette même perspective, la Commission Européenne se définit, selon Charlier (2003: 21) comme "un agent catalyseur facilitant les actions communes et la coopération dans le respect du principe de subsidiarité; en tenant compte de la diversité des systèmes". Il s'agit de la base des principes de convergence et reconnaissance qui inscrit l'UE dans les processus d'EEES, ainsi que l'affirme

Haug¹⁴ “la Commission a eu un rôle très intelligent d’appuyer le processus pour devenir réalité... la Commission dit expressément qu’on n’harmonisera pas le système éducatif”.

La construction de l’UE repose sur le respect de la diversité et des différentes réalités de chaque pays, à partir de la volonté commune de construire ensemble et de façon coopérative. L’éducation en est un exemple, comme l’affirment Charlier et Croché (2003: 21) “les articles 126-127 du Traité de Maastricht et 149-150 d’Amsterdam ont réaffirmé la souveraineté nationale sur les systèmes éducatifs, en autorisant l’Europe à y intervenir de façon supplétive, ce qu’elle n’a plus manqué de faire depuis”.

Toujours sous l’angle de la diversité, les différents États membres ont accepté de se placer sous l’encadrement d’une politique communautaire éducative au bénéfice des citoyens européens. Il en résulte un processus dynamique avec une intention permanente d’unifier des critères et d’aller progressivement vers davantage d’unification, comme l’indique Michel (2003: 218) “par les Ministres d’éducation il y a la nécessité d’instaurer une coopération européenne progressivement sur la reconnaissance mutuelle”.

Ainsi tout en reprenant la description de compétences en matière d’éducation, nous nous référerons à l’espace de compétences complémentaires entre des États et UE, décrit explicitement, par la version consolidée du Traité sur le fonctionnement de l’Union Européenne (2008: 6-7)¹⁵:

TITRE I - Article 6
CATÉGORIES ET DOMAINES DE COMPÉTENCES DE L'UNION

L'Union dispose d'une compétence pour mener des actions pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des États membres. Les domaines de ces actions sont, dans leur finalité européenne:

- a) la protection et l'amélioration de la santé humaine;
- b) l'industrie;
- c) la culture;

¹⁴ Voir interview Dr. Guy Haug. Annexe 3.

¹⁵ Les articles complets ou partiels des Traités et d'autres textes officiels, d'ici en avant seront encadrés.

- d) le tourisme;
- e) l'éducation, la formation professionnelle, la jeunesse et le sport;
- e) l'environnement;
- f) la protection civile;
- g) la coopération administrative.

Cette volonté de consolider un pari commun européen, tout en respectant toujours les diversités et réalités nationales en matière d'éducation, est également reflétée dans deux autres articles de la version consolidée du Traité sur le Fonctionnement de l'Union européenne (2008 : 75-76):

TITRE XII - ÉDUCATION, FORMATION PROFESSIONNELLE, JEUNESSE ET SPORT

Article 165 (ex-article 149 TCE)

1. L'Union contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique. L'Union contribue à la promotion des enjeux européens du sport, tout en tenant compte de ses spécificités, de ses structures fondées sur le volontariat ainsi que de sa fonction sociale et éducative.
2. L'action de l'Union vise:
 - À développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres;
 - À favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études;
 - À promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement;
 - À développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres;
 - À favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs et à encourager la participation des jeunes à la vie démocratique de l'Europe;

- À encourager le développement de l'éducation à distance;
 - À développer la dimension européenne du sport, en promouvant l'équité et l'ouverture dans les compétitions sportives et la coopération entre les organismes responsables du sport, ainsi qu'en protégeant l'intégrité physique et morale des sportifs, notamment des plus jeunes d'entre eux.
3. L'Union et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière d'éducation et de sport, et en particulier avec le Conseil de l'Europe.
4. Pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article:
- Le Parlement européen et le Conseil, statuant conformément à la procédure législative ordinaire et après consultation du Comité économique et social et du Comité des régions, adoptent des actions d'encouragement, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres;

Article 166 (ex-article 150 TCE)

1. L'Union met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle.
2. L'action de l'Union vise:
- À faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle;
 - À améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail;
 - À faciliter l'accès à la formation professionnelle et à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation, et notamment des jeunes;
 - À stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation professionnelle et entreprises;
 - À développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des États membres.

3. L'Union et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière de formation professionnelle.
4. Le Parlement européen et le Conseil, statuant conformément à la procédure législative ordinaire et après consultation du Comité économique et social et du Comité des régions, adoptent des mesures pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres, et le Conseil adopte, sur proposition de la Commission, des recommandations.

2.1.2.2. Els articles d'Educació als Tractats Europeus.

Les primeres referències comunitàries en matèria d'educació sorgeixen en el Tractat de Roma (1957):

Article 57.

1. Per tal de facilitar l'accés a les activitats no remunerades i el seu exercici, el Consell, per proposició de la Comissió i després de consulta de l'Assemblea, atura, estatutivament per unanimitat en el transcurs de la primera etapa i de la majoria qualificada, les directrius sobre el reconeixement mutu dels diplomes, certificats i altres títols.

Article 118.

Sens detriment de les altres disposicions del present tractat, i conforme als objectius generals d'aquest, la Comissió té per missió promoure una col·laboració estreta entre els Estats Membre en l'àmbit social, sobretot a les matèries relatives a:

- ...

- a la formació i al perfeccionament professionals

A aquest efecte, la Comissió actua en contacte estret amb els Estats Membres per estudis, i per a l'organització de consultes, tant per als problemes que es posen en l'aspecte nacional com per als que interessin les organitzacions internacionals.

Article 128.

Sobre proposició de la Comissió, i després de consulta del Comitè econòmic i social, el Consell estableix els principis generals per a la posada en marxa d'una política comuna de formació professional que pugui contribuir al desenvolupament harmoniós tant de les economies nacionals com del mercat comú.

Però amb posterioritat al Tractat de Roma, hem d'esperar força temps per a trobar el tema de l'educació entre les línies prioritàries de la UE, tal i com diu Torres (2004: 144):

el tema de la identitat europea en l'educació no ha estat tractat, com en aquests moments, fins la segona meitat del segle XX. Fins l'any 1971 no va tenir lloc la primera reunió dels Ministres d'Educació dels països membres de la Comunitat. Les preocupacions exclusivament econòmiques van fer un petit espai als temes educatius i culturals, originant una creixent consciència de la importància de crear una identitat europea i de donar un fonament cultural i ideològic al procés econòmic. La necessitat d'incorporar als joves a projectes europeus després dels esdeveniments del maig del 68, va portar al replantejament de les postures.

Acompanyant a aquesta nova postura favorable a tractar els temes d'educació com a elements comunitaris, en aqueta mateixa dècada, més concretament al 1975 es va crear el Centre Europeo per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP), amb la missió de donar assistència a la Comissió i contribuir, a escala comunitària, a la promoció i el desenvolupament de la formació professional i contínua. És un principi d'actuació en un àmbit com l'educatiu, que fins aleshores havia passat desapercbut, no era rellevant, fet coincident amb les paraules de Sarrate (2008: 247):

en aquest període pot dir-se que és present, encara que de forma encara incipient, certa preocupació per una educació al llarg de la vida, en haver-se abordat aspectes com ara la igualtat d'oportunitats, la formació professional contínua, la lluita contra l'analfabetisme i l'educació de persones adultes.

El pas següent en matèria educativa comunitària fou el Tractat de Maastrich (1992), en els seus Articles 126 i 127 s'estableixen i s'especifiquen els principis comunitaris en matèria d'educació i formació professional:

Article 126:

1. La Comunitat contribuirà al desenvolupament d'una educació de qualitat fomentant la cooperació entre els Estats membres i, si fos necessari, recolzant i completant l'acció d'aquests en el ple respecte de les seves responsabilitats quant als continguts de l'ensenyament i a l'organització del sistema educatiu, així com de la seva diversitat cultural i lingüística.
2. L'acció de la Comunitat s'encaminarà a:
 - Desenvolupar la dimensió europea en l'ensenyament, especialment a través de l'aprenentatge i de la difusió de les llengües dels Estats membres;
 - Afavorir la mobilitat d'estudiants i professors, fomentant en particular el reconeixement acadèmic dels títols i dels períodes d'estudis;
 - Promoure la cooperació entre els centres docents;
 - Incrementar l'intercanvi d'informació i d'experiències sobre les qüestions comunes als sistemes de formació dels Estats membres;
 - Afavorir l'increment dels intercanvis de joves i d'animadors socioeducatius;
 - Fomentar el desenvolupament de l'educació a distància.
3. La Comunitat i els Estats membres afavoriran la cooperació amb tercers països i amb les organitzacions internacionals competents en matèria d'educació i, en particular, amb el Consell d'Europa.

Article 127:

1. La Comunitat desenvoluparà una política de formació professional que reforci i completi les accions dels Estats membres, respectant plenament la responsabilitat dels mateixos pel que fa al contingut i a l'organització de l'esmentada formació.
2. L'acció de la Comunitat s'encaminarà a:
 - Facilitar l'adaptació a les transformacions industrials, especialment mitjançant la formació i la reconversió professionals;
 - Millorar la formació professional inicial i permanent, per facilitar la inserció i la reinserció professional al mercat laboral;

- Facilitar l'accés a la formació professional i afavorir la mobilitat dels educadors i de les persones en formació, especialment dels joves;
 - Estimular la cooperació en matèria de formació entre centres d'ensenyament i empreses;
 - Incrementar l'intercanvi d'informació i d'experiències sobre les qüestions comunes als sistemes de formació dels Estats membres.
3. La Comunitat i els Estats membres afavoriran la cooperació amb tercers països i amb les organitzacions internacionals competents en matèria de formació professional.

El Tractat d'Amsterdam (1997), tot relacionant-lo amb el Tractat de Maastrich, va ser rellevant en les seves mesures promotores envers l'educació en consolidar els anteriors Articles 126 i 127 proposats a Maastrich. En aquesta ocasió, aquests no pateixen modificacions de redactat, només de numeració: ara esdevenen Articles 149 i 150, respectivament.

Finalment, a la Constitució Europea (2004) es descriu un marc d'actuació; però on es desenvolupen les accions en materia educativa comunitària és arran del Tractat de Lisboa (2007), on es desenvolupen les línies d'acció. En el cas de l'educació:

TÍTULO XII
EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL, JUVENTUD Y DEPORTE
Artículo 165 (antiguo artículo 149 TCE)

1. La Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando 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. La Unión contribuirá a fomentar los aspectos europeos del deporte, teniendo en cuenta sus características específicas, sus estructuras basadas en el voluntariado y su función social y educativa.

2. La acción de la Unión se encaminará a:

- Desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros,

- Favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios,
- Promover la cooperación entre los centros docentes,
- Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros,
- Favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos, y fomentar la participación de los jóvenes en la vida democrática de Europa,
- Fomentar el desarrollo de la educación a distancia,
- Desarrollar la dimensión europea del deporte, promoviendo la equidad y la apertura en las competiciones deportivas y la cooperación entre los organismos responsables del deporte, y protegiendo la integridad física y moral de los deportistas, especialmente la de los más jóvenes.

3. La Unión y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y de deporte y, en particular, con el Consejo de Europa.

2.1.2.3. El Llibre Blanc d'Educació i formació, 1996.

Pocs anys després de la signatura de l'Acta Única Europea (1986) i del Tractat de Maastrich (1992), hi va haver una gran fita rellevant, que va ser l'aparició del Llibre Blanc (1995). Aquest pren com a referència els articles del tractat de Maastrich. Així, en el mateix Llibre Blanc es descriu (1995: 2):

Il convient de rappeler que les articles 126 et 127 du traité instituant la Communauté européenne précisent, pour le premier, que "la Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre Etats membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action", et, pour le second, que la Communauté met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des Etats membres.

Tanmateix en el mateix preàmbul de Llibre Blanc explicita (1995: 2), tot referint-se al Consell Europeu de Cannes, la necessitat de millorar l'àmbit de l'educació, ho explica amb aquestes paraules: "les polítiques de formació i d'aprenentatge, elements

fonamentals per la millora de la feina i de la competitivitat, han d'ésser reforçades, i en particular la formació continuada”.

La concreció d'aquest Llibre Blanc també manifesta un anàlisi vers la implicació de l'educació en matèries comunitàries, tal i com diu Serrate (2008: 252),

l'educació es troba davant de la complexa situació de donar resposta a l'adveniment de la societat de la informació, la civilització científico-tècnica i la mundialització de l'economia. Segons el Llibre Blanc aquests “tres xocs motors” influeixen en l'evolució cap a una societat on el coneixement es presenta com a element essencial, no solament en l'àmbit de la producció, sinó també en el de les relacions socials i de la convivència mundial.

En aquest punt el propi Parlament Europeu tot aprofitant el mateix Llibre Blanc i el Tractat de Maastrich va declarar l'any següent, el 1996, com l'any europeu de l'educació i la formació permanent. Aquesta fita pren rellevància per la seva decisió argumentada i consensuada, tal i com diu Sarrate (2008: 254):

per primera vegada es dedica un any europeu a la educació i la formació, no essent aquesta elecció fortuïta. Per una part, la acceleració de les innovacions científiques i tecnològiques exigeixen una adaptació cada vegada més ràpida i sistemàtica dels coneixements i de les competències i, per una altra, els progressos realitzats en els mètodes d'adquisició del saber, sobretot gràcies a les noves tecnologies, poden i han de contribuir a la realització personal de l'individu, sempre que el progrés es posi a disposició del major nombre possible de persones.

2.1.3. L'UE et l'Enseignement Supérieur.

Au début de la dernière décennie du XXe siècle, deux grands changements ont commencé à transformer l'économie et la vie quotidienne de toutes les régions du monde, l'Europe incluse. D'une part, la naissance de "l'économie globale", avec une interdépendance croissante des économies, et, d'autre part, la révolution technologique, avec l'arrivée d'Internet et des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ainsi, apparaît cet intérêt de créer une approche distincte et ayant une valeur significative pour la prospérité de l'UE. Disposant de peu de ressources énergétiques et afin d'essayer de briser le cercle de la dépendance à l'égard d'autres puissances économiques, il fallait faire une économie européenne plus compétitive, pour répondre à la globalisation. L'orientation choisie, a été celle d'investir dans le capital humain. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'Europe a perdu de sa présence au niveau mondial et a besoin de se redéfinir, comme l'affirme Haug¹⁶:

A partir de 1990-91 le nombre d'étudiants et de chercheurs internationaux aux Etats-Unis est supérieur à l'Europe. Durant les années 90, certains pays se sont rendu compte que nous étions en train de perdre des étudiants au bénéfice des Etats-Unis. Ils ont le système le plus attractif du monde. Bologne a un intérêt spécial pour les Etats pour renforcer l'attractivité du système d'enseignement supérieur et pour le rendre plus compétitif, compatible, lisible, visible et compréhensible. Toutes les initiatives pour l'excellence, la reconnaissance, le talent, ... existent pour cela.

En raison de la concurrence et de la globalisation, selon les affirmations de Charlie et Croché (2003: 29) "le processus de Bologne prend l'initiative d'une réforme destinée à renforcer la visibilité et conforter la place de l'enseignement supérieur européen".

Jusqu'alors, l'éducation n'a pas été un domaine prioritaire de l'UE comme l'enseignement supérieur, tel que le suggère Pérez (2000: 207) "La Communauté Européenne, à tout moment, a laissé en mains des États membres le développement de son système éducatif". Les États, ne voulaient pas céder cette compétence à la CE,

¹⁶ Voir interview Dr. Guy Haug. Annex 3.

comme le reconnaît Bricall¹⁷ “les États ont toujours été méfiants de laisser et/ou de renoncer à certains domaines et l’une d’entre elle est l’enseignement”.

Cette période de changement et d’adaptation que vit l’Université, doit être perçue comme un fait nécessaire et naturel propre de l’adaptation à la société actuelle, coïncidant ainsi avec le discours du Bricall (2000: 2):

La question la plus importante de l’Université actuelle est son adaptation aux changements que la société exige, aussi bien en relation avec les enseignements qu’elle dispense qu’à la recherche réalisée. Une adaptation de ce type n’a jamais été facile pour l’Université et, presque toujours, les changements en elle se sont produits après une période de crise plus ou moins profonde de notre institution. En conséquence, la transformation que vit, à l’heure actuelle, l’Université ne constitue, en aucun cas, une nouveauté.

Toutefois, la nouvelle voie empruntée par de l’enseignement supérieur européen, passe aussi par la participation de plusieurs agents sociaux et économiques de la société, comme argumente le Dr. Bricall (2000: 10):

l’adaptation de l’éducation aux nouvelles exigences de notre temps n’est pas une question qui affecte exclusivement les institutions actuelles d’enseignement supérieur. Il s’agit d’un sujet qui intéresse et qui, dans beaucoup de pays, préoccupe de façon profonde l’ensemble de la société. Les différents agents et organismes de la vie économique et sociale et des Administrations Publiques se voient impliqués dans la nouvelle phase de structuration des niveaux supérieurs du système éducatif et, en particulier, des universités.

De cette manière comme affirme Delgado (2006: 1):

l’incidence de la société de l’information et de la connaissance dans tous les niveaux de l’éducation, cependant, spécialement dans l’éducation supérieure, a conduit l’Union européenne à adopter une stratégie globale et commune dans tous les pays membres qui passe par une nécessaire réforme des systèmes nationaux hétérogènes d’enseignement supérieur pour s’adapter aux nécessités de cette nouvelle réalité sociale, l’Europe de la connaissance, dans laquelle l’éducation est un facteur clé pour le développement social et économique. Par conséquent, le marché du travail transnational, qui requiert des profils de compétences déterminés et des connaissances en permanence actualisées, rend nécessaire l’établissement

¹⁷ Voir interview Dr. J.M. Bricall. Annexe 1.

d'un système de l'enseignement qui permettra une formation intégrale des étudiants pour s'adapter aux nécessités de la société et à chaque fois plus compétitif. Cela se traduit par un défi pour la communauté universitaire et pour les responsables politiques.

2.1.3.1. Principes et fondements juridiques: mobilité et reconnaissance.

L'éducation prend à chaque fois plus d'importance comme moteur de croissance de l'Europe. Principalement, à partir du Traité de Maastricht où elle devient un des axes prioritaires en matière communautaire, comme l'affirme André (2006: 68) “en novembre 1993, après l'entrée en vigueur du Traité de l'Union Européenne (Traité de Maastricht), l'éducation a commencé à faire partie des communautés politiques”.

L'éducation devient un axe clef dans l'amélioration de l'Europe du citoyen, comme l'affirme Lenarduzzi¹⁸ “le projet éducatif de l'Europe se fonde sur les principes de convergence, de coopération, de reconnaissance et de mobilité, c'est-à-dire pour renforcer et rendre possible l'Europe du citoyen”. Et dans le domaine de l'enseignement supérieur, en raison de la compétitivité et de la globalisation, l'Europe a perdu de sa présence au niveau mondial et a besoin de se redéfinir, comme l'affirme Haug¹⁹ “Bologne a un intérêt spécial pour les Etats : renforcer l'attractivité du système d'enseignement supérieur. Toutes les initiatives pour l'excellence, la reconnaissance, le talent, ... existent pour cela”. Et selon Froment²⁰ “en face d'un monde qui s'internationalise qui devient un monde plus ouvert qu'avant, apparaît le besoin de poser l'EEES dans le contexte mondial,... il faut qu'on soit présent, visible, lisible, sur la compétition mondiale”.

L'éducation et la formation deviennent des éléments moteurs de l'économie européenne, ainsi l'UE et les Etats travaillent sur le développement de mesures juridiques suffisantes pour faciliter et réussir l'EEES. Le discours de cette thèse c'est la consolidation de la structure juridique qui le permet et à partir duquel se construit le

¹⁸ Voir interview Dr. Domenico Lenarduzzi. Annexe 5.

¹⁹ Voir interview Dr. Guy Haug. Annexe 3.

²⁰ Voir interview Dr. Eric Froment. Annexe 4.

système universitaire de l'EEES. Comme l'affirme Haug²¹ "La Sorbonne et celle de Bologne ne sont pas des documents universitaires, ce sont des documents politiques sur l'angle de l'enseignement supérieur". Ainsi au sein de la déclaration de Bologne (1999: 2), on retrouve des principes juridiques tels que la mobilité (voir schéma 4) et la reconnaissance (voir schéma 5):

En affirmant notre adhésion aux principes généraux établis par la Déclaration de la Sorbonne, nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du troisième millénaire, les objectifs suivants, qui sont pour nous d'un intérêt primordial pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial :

- Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables.
- Adoption d'un système fondé essentiellement sur deux cycles principaux, avant et après la licence.
- Mise en place d'un système de crédits ECTS.
- Promotion de la mobilité.
- Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur.
- Élaboration de critères et méthodologies comparables en matière d'évaluation de la qualité.

Ainsi, concernant la mobilité²², comme l'indique André (2005: 68):

la mobilité des étudiants est importante pour l'unification européenne parce qu'elle favorise l'intégration. Les étudiants ont besoin d'avoir l'opportunité de suivre un cours (il part de) ses études dans un autre État membre. Le droit européen offre cette opportunité, d'un côté, en vertu des dispositions sur le marché intérieur, entre autres, les références à la libre circulation de personnes, et, par l'autre, en vertu des dispositions du chapitre sur l'éducation dans le Traité de l'UE.

Ce principe de mobilité, est un des objectifs de la Déclaration de Bologne, qui rencontrait un problème juridique avec la reconnaissance. Comme l'explique Guy Haug²³,

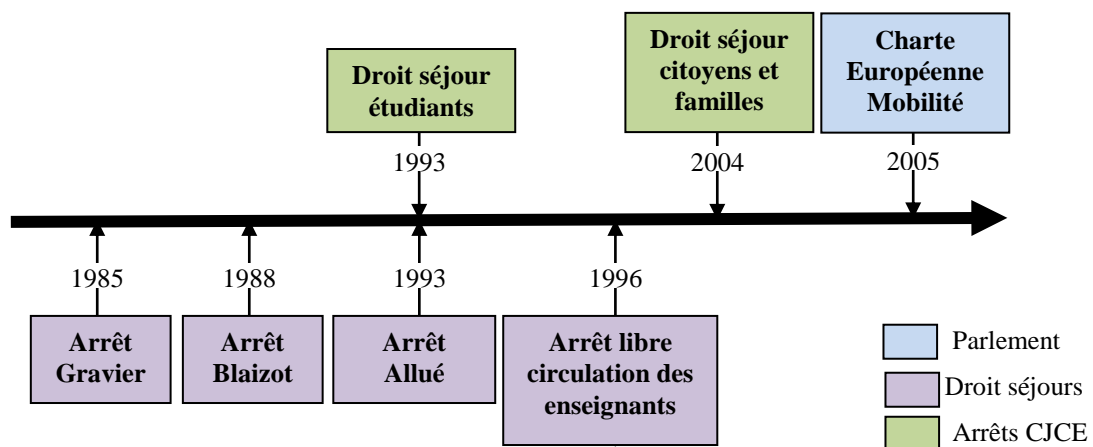
²¹ Voir interview Dr. Guy Haug. Annexe 3.

²² Ibid.

les principes de mobilité, de la convergence et de reconnaissance dans l'enseignement supérieur ont tout d'abord constitué des obstacles juridiques. Ainsi par exemple Erasmus a connu beaucoup de résistances pour un sujet législatif, les étudiants n'étaient pas reconnus à niveau communautaire, il y avait la reconnaissance de la libre circulation de travailleurs, mais pas des étudiants.

Mais ceci a changé avec l'arrêt Gravier (1985) et l'arrêt Blaizot (1988), ont été des éléments clés. Ils donnaient lieu et rendaient possibles les futurs Programmes Éducatifs, comme le décrit la Commission Européenne (2006: 103) "ces opportunités juridiques nouvelles survenant dans un contexte favorable aux questions d'éducation et de formation, la Commission allait alors pouvoir proposer l'adoption des grands programmes (Comett, Erasmus, Petra, Lingua et Force)".

Schéma 4: principes juridiques de la mobilité



Le cas de l'arrêt Gravier a une importance déterminante pour le droit de la reconnaissance de l'étudiant il servira de précédent, comme l'affirme la Commission européenne (2006: 101) "en 1985 la Cour de Justice des Communautés européennes prend une décision qui aura des conséquences importantes sur la coopération communautaire en matière d'éducation et ses développements futurs. Il s'agit de l'arrêt Gravier qu'elle adopte les 13 février 1985". La situation vécue par l'étudiante française Françoise Gravier est simple : elle a voulu étudier les techniques des dessins animés en Belgique dans une institution d'enseignement supérieur non universitaire

²³ Ibid.

où elle s'est vue imposer des droits d'inscription différents de ceux des étudiants nationaux. Dès lors elle, tel comme indique la Commission européenne (2006: 101):

au nom du Principe de non-discrimination, demanda une exemption qui lui fut refusée et intenta alors un procès au cours duquel la Cour de justice fut saisie. Celle-ci statua que tout étudiant devait pouvoir accéder aux cours de formation professionnelle dans d'autres Etats membres, dans les mêmes conditions que les nationaux, et qu'il ne pouvait y avoir de discrimination fondée sur les nationalités aux termes de l'article 7 du Traité.

Finalement la Cour, dans l'Arrêt Gravier (1985: 8), se prononce sur des questions préjudicielles sur le sujet:

toute forme d'enseignement qui prépare à une qualification pour une profession, métier ou emploi spécifique, ou qui confère l'aptitude particulière à exercer une telle profession, métier ou emploi, relève de l'enseignement professionnel, quels que soient l'âge et le niveau de formation des élèves ou des étudiants, et même si le programme d'enseignement inclut une partie d'éducation générale.

Ainsi finalement la Cour sentence :

ARRÊT DE LA COUR 13. 2. 1985 — AFFAIRE 293/83

LA COUR,

Statuant sur les questions à elle soumises par le président du tribunal de première instance de Liège, par ordonnance du 23 décembre 1983, dit pour droit:

- 1) L'imposition d'une redevance, d'un droit d'inscription ou d'un minerval, comme condition pour l'accès aux cours d'enseignement professionnel aux étudiants ressortissant des autres États membres, alors qu'une même charge n'est pas imposée aux étudiants nationaux, constitue une discrimination en raison de la nationalité prohibée par l'article 7 du traité.
- 2) La notion de formation professionnelle englobe l'enseignement de l'art des bandes dessinées dispensé par un établissement d'enseignement supérieur artistique lorsque cet enseignement prépare l'étudiant à une qualification pour une profession, un métier ou un emploi spécifique ou lui confère l'aptitude particulière d'exercer une telle profession, métier ou emploi.

L'arrêt Gravier représente le point de départ des Programmes de mobilité éducatifs Européens postérieurs : Erasmus, Comett... et ainsi aidera à la consolidation d'un des Principes fondamentaux de l'UE, selon Hernu (2005: 38-39) "le principe d'égalité démocratique". Mais avant ces programmes, la Cour a rendu un important arrêt, Blaizot, où la Cour établit dans lui, Arrêt Blaizot (des liens entre l'enseignement supérieur et la formation professionnelle au titre de l'article 128 du Traité de Rome:

ARRÊT DE LA COUR 2. 2. 1988 — AFFAIRE 24/86

13. À ce sujet, les défenderesses et le Royaume de la Belgique affirment que le concept de formation professionnelle dans le sens de l'article 128 du Traité une CEE ne se rapporte pas à l'enseignement universitaire, dont le caractère est essentiellement académicien, mais à l'apprentissage. En ce qui concerne les études universitaires en Belgique, il ne peut pas dans aucun cas se considérer comme formation professionnelle l'enseignement accordé pendant les années du premier cycle ("candidature"), parce que, pour exercer une profession, l'étudiant doit obtenir le diplôme final qui est seulement accordé quand le "doctorat" a été terminé.
14. La Commission allègue que les études soi suit un cours de que dans les institutions universitaires belges font partie de l'enseignement de formation professionnelle dans le sens de l'article 128 du Traité CEE. Aussi comme les demandeurs, il considère qu'il n'y a pas de "enseignement académique", d'un côté, et une "formation professionnelle", par l'autre, mais une formation professionnelle acquise dans le cadre de l'enseignement académique accordé par les universités.
15. À la vue de cette différence d'opinions, il convient de s'éveiller, en premier lieu, comme il a établi le Tribunal de Justice dans sa sentence du 13 février 1985, déjà citée, que toute forme d'enseignement qui prépare pour acquérir une formation pour une profession, un métier ou un emploi spécifique, ou qui confère l'aptitude concrète nécessaire d'exercer telle profession, métier ou emploi, appartient au domaine de l'enseignement professionnel, n'importe lesquels qui sont l'âge et le niveau de formation des élèves ou des étudiants, et même si le programme d'enseignement inclut une partie d'éducation générale.

Un autre élément juridique important dans la mobilité a été la directive droit de séjour des étudiants (1993: 4) où, comme le même texte l'indique : "cette directive vise à garantir l'accès à la formation professionnelle des ressortissants des états membres en organisant le cadre dans lequel s'exerce leur droit de séjour".

COM(93)209 final - SYN 460

Proposition de DIRECTIVE DU CONSEIL

Relative au droit de séjour des étudiants

Article premier

Afin de préciser les conditions destinées à faciliter l'exercice du droit de séjour et en vue de garantir l'accès à la formation professionnelle, de manière non discriminatoire, au bénéfice d'un ressortissant d'un État membre qui a été admis à suivre une formation professionnelle dans un autre État membre, les États membres reconnaissent le droit de séjour à tout étudiant ressortissant d'un État membre qui ne dispose pas de ce droit sur la base d'une autre disposition du droit communautaire, ainsi qu'à son conjoint et à leurs enfants à charge et qui, par déclaration ou, au choix de l'étudiant, par tout autre moyen au moins équivalent, assure à l'autorité nationale concernée disposer de ressources afin d'éviter qu'ils ne deviennent, pendant leur séjour, une charge pour l'assistance sociale de l'État membre d'accueil, à condition qu'il soit inscrit dans un établissement agréé pour y suivre, à titre principal, une formation professionnelle et qu'il dispose d'une assurance maladie couvrant l'ensemble des risques dans l'État membre d'accueil.

Le droit de séjour pour les stages de formation sera finalement élargi à tout citoyen de l'UE. Ce droit a été consolidé par la directive de droit de libre circulation et séjour des citoyens de l'UE et des membres de leur famille (2004: 2):

DIRECTIVE 2004/38/CE DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL

Considérant ce qui suit:

(1) La citoyenneté de l'Union confère à chaque citoyen de l'Union un droit fondamental et individuel de circuler et de séjourner librement sur le territoire des États membres, sous réserve des limitations et des restrictions fixées par le traité et des mesures adoptées en vue de leur application.

- (2) La libre circulation des personnes constitue une des libertés fondamentales du marché intérieur, qui comporte un espace sans frontières intérieures dans lequel cette liberté est assurée selon les dispositions du traité.
- (3) La citoyenneté de l'UE devrait constituer le statut de base des ressortissants des États membres lorsqu'ils exercent leur droit de circuler et de séjourner librement. Il est par conséquent nécessaire de codifier et de revoir les instruments communautaires existants qui visent séparément les travailleurs salariés, les non salariés, les étudiants et autres personnes sans emploi en vue de simplifier et de renforcer le droit à la liberté de circulation et de séjour de tous les citoyens de l'Union.

Enfin, l'un des autres objectifs de la Déclaration de Bologne (1999: 2) aura été de faciliter "la promotion de la mobilité pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires". Ce point part de l'arrêt de la Cour de Justice du 1996 de la Commission contre Luxembourg:

ARRÊT DE LA COUR 2. 7. 1996 — AFFAIRE C-473/93

Sur le fond:

32. Quant au secteur de l'enseignement, le gouvernement luxembourgeois fait en particulier valoir que la nationalité luxembourgeoise des enseignants est nécessaire pour assurer la transmission des valeurs traditionnelles et constitue donc, eu égard à la superficie de cet État et à sa situation démographique spécifique, une condition essentielle de la sauvegarde de l'identité nationale. Enseignant était constituée de ressortissants communautaires non luxembourgeois. S'agissant des enseignants du primaire et du secondaire, le gouvernement luxembourgeois souligne qu'ils exercent des fonctions non mercantiles qui participent effectivement à la sauvegarde des intérêts généraux de l'État.

34. Dans un secteur comme celui de l'enseignement, l'exclusion des ressortissants des autres États membres de l'ensemble des emplois de ce secteur ne saurait être justifiée par des considérations relatives à la sauvegarde de l'identité nationale, puisque cet intérêt, dont la sauvegarde est légitime, ainsi que le reconnaît l'article F, paragraphe 1, du traité sur l'UE, peut être utilement préservé par des moyens autres que l'exclusion générale et que les ressortissants des autres États membres doivent en tout cas, comme les ressortissants nationaux, remplir toutes les conditions exigées pour le recrutement, notamment celles tenant à la formation, à l'expérience et aux connaissances linguistique».

Par ces motifs, LA COUR déclare et arrête:

1) En ne limitant pas l'exigence de la nationalité luxembourgeoise à l'accès aux emplois de fonctionnaire et d'employé public comportant une participation, directe ou indirecte, à l'exercice de la puissance publique et aux fonctions qui ont pour objet la sauvegarde des intérêts généraux de l'État ou des autres collectivités publiques, dans les secteurs publics de la recherche, de l'enseignement, de la santé, des transports terrestres, des postes et télécommunications et dans les services de distribution d'eau, de gaz et d'électricité, le grand-duché de Luxembourg a manqué aux obligations qui lui incombent en vertu de l'article 48 du traité CEE et de l'article 1er du règlement (CEE) n 1612/68 du Conseil, du 15 octobre 1968, relatif à la libre circulation des travailleurs à l'intérieur de la Communauté.

Cet arrêt, reconnaissant la libre circulation des enseignants, est un cas d'espèce découlant d'un arrêt antérieur, l'arrêt Allué (1989: 9), qui pose un principe d'interdiction des différences de traitement selon la nationalité des enseignants en matière de contrat de travail et de sécurité sociale :

ARRÊT DU 2. 8. 1993-AFFAIRES JOINTES C-259/91, C-331/91 ET C-332/91

Par ces motifs, LA COUR,

2) L'article 48, paragraphe 2, du traité CEE s'oppose à l'application d'une disposition de droit national imposant une limite à la durée du lien de travail entre les universités et les lecteurs de langue étrangère, alors qu'une telle limite n'existe pas, en principe, en ce qui concerne les autres travailleurs .

3) L' article 3 du règlement n° 1408/71, relatif à l' application des régimes de sécurité sociale aux travailleurs salariés, aux travailleurs non salariés et aux membres de leur famille qui se déplacent à l' intérieur de la Communauté, s'oppose aux stipulations d' un contrat d' engagement de lecteurs de langue étrangère par une université d' un État membre selon lesquelles les intéressés sont dépourvus de la couverture en matière de sécurité sociale dont bénéficient les autres travailleurs .

Les arrêts Gravier, Blaizot et les droits de séjour des étudiants et des professeurs consolident la liberté de circulation et, dans le même temps, ont permis la construction des espaces de reconnaissance et de convergence en matière de circulation et de formation. De plus, la mise en œuvre des Programmes Européens Commet, Erasmus, Petra, Lingua et Force, grâce à la jurisprudence et à la reconnaissance des droits de mobilité et de séjour ont favorisé le travail de coopération pour accroître les perspectives de mobilité et surtout de reconnaissance mutuelle dans le sens d'un maximum de convergence commune.

Enfin, le Parlement européen, à l'origine de la Charte européenne de qualité pour la mobilité (2005: 2) dans l'éducation et la formation, pose le principe selon le quel,

afin de garantir la qualité globale de la mobilité, il est souhaitable d'assurer la libre circulation à tous les citoyens de l'Union et d'appliquer dans la mesure du possible les principes fixés dans la charte et les recommandations pertinentes à tous les types de mobilité à des fins d'apprentissage ou d'évolution professionnelle: éducation ou formation, apprentissage formel ou non formel, y compris le travail et les projets volontaires, courtes ou longues périodes de mobilité, enseignement scolaire, supérieur ou professionnel, mesures relevant de l'éducation et la formation tout au long de la vie. la mobilité des habitants de l'UE et la proposition visant à supprimer toute restriction à la mobilité entre ses États membres permettront de renforcer sa compétitivité, dans la logique des dispositions de la stratégie de Lisbonne.

Toujours en matière de d'analyse des principes, il est important et pertinent de traiter du premier débat portant sur le terme "harmonisation". Ce terme a provoqué les premières discussions et divergences entre les Etats et la Commission concernant l'étendue des compétences législatives en matière d'éducation. Cette situation a été

provoquée par la rédaction de la déclaration de la Sorbonne ou, comme le précise Haug²⁴:

la déclaration de la Sorbonne, c'est excellent avec les intentions, rendre l'Europe plus compétitive, rendre l'Europe plus compatible, lisible. Mais il y a des erreurs graves dans le vocabulaire, par exemple harmoniser l'espace européen n'est pas possible. Le Traité de l'UE dit expressément qu'on n'harmonisera pas le système éducatif.

En raison de ce problème d'interprétation, les documents Trend I et surtout la déclaration de Bologne ont aidé à surmonter cet obstacle, comme l'ont montré Charlier et Croché (2003: 14) «la déclaration de Bologne est ainsi expurgée de toute mention à une « harmonisation », interprétable comme le signe d'un abandon de la souveraineté nationale sur les études supérieures», et aussi même par Cussó (2006: 200) «la déclaration de Bologne, reprenant le projet de la Sorbonne, abandonne le terme d'harmonisation au profit de celui de « comparabilité»». Le débat réside dans la reconnaissance des diplômes, différent de l'homologation, comme le présente fort bien Haug ²⁵ «il n'est pas nécessaire de substituer les diplômes nationaux, il faut trouver la compatibilité entre eux. On ne cherche pas l'uniformité, ni à remplacer les diplômes nationaux».

Dans cette optique, on commence à chercher la meilleure terminologie pour définir le cadre des travaux collaboratifs dont les Etats ont besoin pour construire et consolider le processus de construction de l'EEES, comme l'indique l'analyse de Pujol-Reversat (2007: 41) «l'utilisation approximative du terme «harmonisation» dans les sources du droit communautaire a été révélée par une grande partie des auteurs qui ont mis en exergue la substitution d'autres termes, tels que la «coordination» et le «rapprochement».

L'étape suivante, à partir de la reconnaissance des stages-séjours et de la liberté de circulation en matière de formation, est le travail de reconnaissance de la formation (voir schéma 5) qui devient essentiel à partir des ECTS²⁶ (Système Européen de

²⁴ Voir interview Dr. Guy Haug. Annexe 3.

²⁵ Ibid.

²⁶ Voir Guide Utilisateur ECTS (2009). Dernière visite 23 novembre 2011 à http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_fr.pdf

Transfert et d'Accumulation de Crédits) tel que le détaille la déclaration de Bologne (1999: 2) dans ses objectifs avec une,

mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés.

Pourtant, avant Bologne, dans le document Tendances I (1999: 16), la conception et la terminologie des ECTS sont déjà décrits avec précision:

La version actuelle de l'ECTS est essentiellement un système de transfert de crédit qui a été développé dans le sillage des programmes de l'UE pour la coopération et la mobilité dans l'enseignement supérieur. Son utilisation supplémentaire aux fins de l'accumulation de crédits dans les établissements d'enseignement supérieur pourrait contribuer à mobiliser les potentiels en Europe pour, une plus grande flexibilité de la diversité et l'efficacité. Il serait également facilité la mobilité accrue et rendre l'enseignement supérieur européen plus compréhensible pour les étudiants (et les employeurs) d'ailleurs (la plupart des systèmes d'accumulation de crédits en cours d'utilisation dans le monde... Au fil du temps, l'utilisation généralisée du système ECTS comme une accumulation de crédit européen et système de transfert pourrait conduire à l'émergence d'un système qui:

- Serait applicable à tous les secteurs de l'enseignement supérieur, de même si son développement peut être en plusieurs étapes, en commençant par les universités et les institutions universitaires à proximité;
- Englober toutes les formes de l'apprentissage: plein ou à temps partiel ainsi que l'apprentissage continu, de cours ainsi que des essais indépendants, des stages ou précédemment les connaissances acquises;
- Permettrait des transferts dans l'ensemble de l'Europe, avec la reconnaissance donnée pour l'équivalent (lieu d'être identiques) apprentissage à l'étranger;
- Une distinction entre types pertinents de crédits (généraux, spécialisés, master);
- Serait accueillir une diversité de très structuré, ainsi que plus de choix des programmes libres;

- Faciliterait la réactivité aux besoins diversifiés des élèves et des profils d'emploi en mutation;
- Serait compatible avec un cadre européen des qualifications décrites ci-dessous;
- Et qui respecte pleinement l'autonomie des établissements (aucune obligation de reconnaître, sauf dans le cadre d'entrée échanger librement accords).

Aussi l'expérience des ECTS sera consolidée par le Programme Erasmus (1987) et par le projet Tuning (2000), comme le soulève Haug²⁷ sur ces deux Programmes,

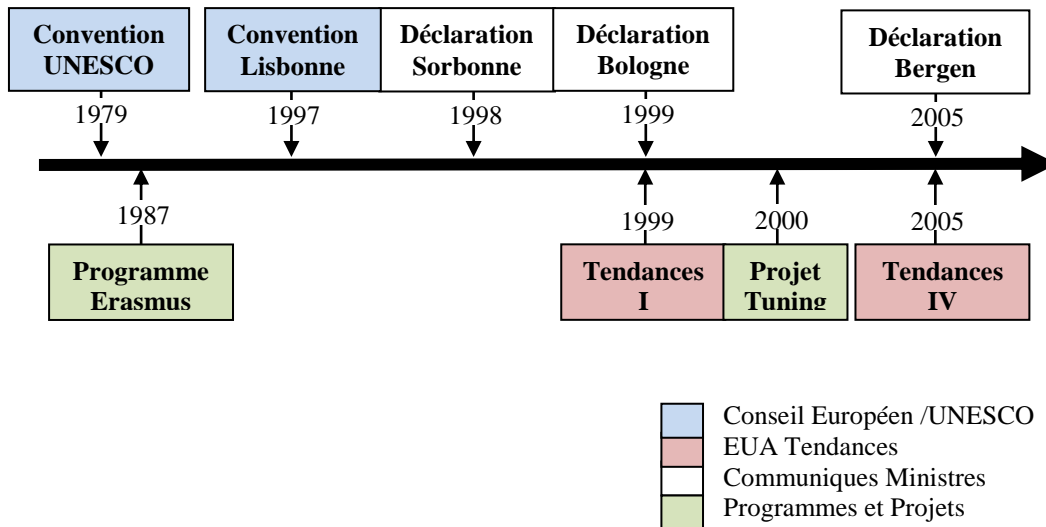
Erasmus a une répercussion, à former, à collaborer ensemble, malgré toutes les différences, entre les universités face à la mobilité des étudiants. Tout change, le système de notes, le système de diplôme, l'organisation de la pédagogie, les examens,... le laboratoire d'apprentissage a été Erasmus... Tuning a conduit les universités à réviser votre curriculum pour les rendre compatible avec Bologne. Faites-le intelligemment. Profiter-en pour repenser vos cursus en les faisant correspondre à des besoins et aux demandes des étudiants. Pour des études qui se trouveront utiles pour la société et pour le marché du travail. Ça c'est l'idée de tuning.

Il apparaît une forte liaison entre ces deux programmes et les ECTS, comme il est décrit dans la propre guide du projet Tuning de la Commission Européenne (2007: 3):

Tuning a prêté une attention à l'usage qui se rend en Europe au système européen d'accumulation et le transfert de crédits (ECTS, par ses sigles en anglais) basé sur la charge de travail des étudiants. Selon, Tuning, ECTS n'est pas uniquement un système pensé pour que les étudiants puissent se déplacer plus facilement par l'Europe grâce à l'accumulation et le transfert de crédits, mais aussi un système capable de simplifier le dessin et le développement de programmes, spécialement dans une relation avec la coordination et la rationalisation des demandes des étudiants au moyen de l'existence d'unités de cours concurrents. En d'autres termes, ECTS nous permet de planifier et d'utiliser le temps des étudiants pour parvenir avec excellence aux objectifs du processus éducatif, au lieu de considérer comme une limitation le temps des professeurs et illimité le temps des étudiants. Selon le point de vue Tuning, les crédits peuvent être accordés seulement quand les résultats de l'apprentissage ont été satisfaits.

²⁷ Voir interview Dr. Guy Haug, Annexe 3.

Schéma 5: principes fondamentaux de la reconnaissance formative



Tout part, donc, de l'erreur sur le concept « d'harmonisation » utilisé dans la déclaration de la Sorbonne (1998). Dès le début du processus, on était plutôt en présence d'un projet de « rapprochement » progressif des structures et des diplômes. Dès la Convention de Lisbonne (1997), comme dispose la déclaration de la Sorbonne (1998: 2),

une convention sur la reconnaissance des qualifications universitaires en Europe a été signée l'an dernier à Lisbonne. Cette convention établit un certain nombre de conditions de base, tout en reconnaissant que les pays, de leur côté, pouvaient s'engager dans des projets encore plus constructifs. Partant de ces conclusions, nous pouvons les utiliser pour aller plus loin. Il existe déjà beaucoup de points communs pour cette reconnaissance mutuelle des diplômes d'enseignement supérieur à des fins professionnelles, à travers les directives de l'Union européenne.

La convention de Lisbonne (1997: 3) constitue donc une clé essentielle, comme elle l'indique elle-même:

conscientes du fait que le droit à l'éducation est un droit de l'homme et que l'enseignement supérieur, qui joue un rôle éminent dans l'acquisition et dans le progrès de la connaissance, constitue une exceptionnelle richesse culturelle et scientifique, tant pour les individus que pour la société... Considérant que la reconnaissance des études, des certificats, des diplômes et des titres obtenus dans un autre pays de la région européenne constitue une mesure importante en vue de

promouvoir la mobilité académique entre les Parties... convaincues qu'une reconnaissance équitable des qualifications représente un élément clé du droit à l'éducation et une responsabilité de la société.

La Convention de Lisbonne entre le Conseil de l'Europe et UNESCO (1997) a établi la structure de reconnaissance mutuelle avec Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne²⁸:

Section I – Définitions

Section II – Compétence des autorités

Section III – Principes fondamentaux pour l'évaluation des qualifications

Section IV – Reconnaissance des qualifications d'accès à l'enseignement supérieur

Section V – Reconnaissance des périodes d'études Section VI – Reconnaissance des qualifications d'enseignement supérieur

Section VII – Reconnaissance des qualifications des réfugiés, des personnes déplacées et des personnes assimilées aux réfugiés

Section VIII – Information sur l'évaluation des établissements et des programmes d'enseignement supérieur

Section IX – Information en matière de reconnaissance

Section X – Mécanismes de mise en œuvre

Lisbonne constitue une base de travail, qui sera suivie par les différents communiqués et déclarations des Ministres d'enseignement supérieur²⁹, qui s'inscrivent dans cette logique. Comment il se décrit les objectifs de la déclaration de Bologne (1999: 2) :

- Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par la mise en œuvre du "Supplément au diplôme", pour favoriser l'employabilité des citoyens européens et améliorer la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur à l'échelon mondial.

²⁸ Index extrait des différentes sections développées dans la Convention de Lisbonne entre le Conseil de l'Europe et UNESCO (1997).

²⁹ Les communiqués des réunions des Ministres d'enseignement supérieur; Sorbonne, Bologne, Prague, Berlin, Bergen, Londres et Louvain sont décrites et développés dans le deuxième point du présent chapitre 2 de la Thèse, sous le titre de « phases de construction de l'EEES »

- Adoption d'un système fondé essentiellement sur deux cycles principaux, avant et après la licence. L'accès au deuxième cycle nécessitera d'avoir achevé avec succès le premier cycle, d'une durée minimale de trois ans. Le diplôme délivré au terme du premier cycle correspondra à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cycle devrait conduire au master et / ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens.

La déclaration de Bologne suppose un changement essentiel en faveur de la création de l'EEES, comme l'affirme Crochet (2004: 470),

j'ai cependant la conviction que chaque grand axe du processus de Bologne propose une avancée réelle de notre enseignement supérieur. Le premier axe majeur est l'adoption généralisée des crédits ECTS; c'est l'élément central du nouveau système... L'obtention d'un diplôme résulte de l'accumulation de compétences sanctionnées par des crédits. Ce système permet l'orientation progressive; il encourage la formation tout au long de la vie, la reconnaissance des acquis, la mobilité et les passerelles entre divers systèmes d'études. Le deuxième axe est l'adoption d'une articulation en deux diplômes : celui de bachelor ou de licencié, suivi du master. Le premier cycle permet de délivrer un diplôme complet, auquel certaines législations confèrent une employabilité. Les étudiants peuvent soit poursuivre leurs études, soit rechercher un emploi au terme de ce premier diplôme, revenir à l'Université ou suivre une formation à distance. Moyennant certaines conditions, l'étudiant dont les choix ont mûri peut changer d'orientation entre les deux cycles. Enfin, le système en deux cycles donnera certainement lieu à une nouvelle mobilité entre les deux diplômes.

Mais c'est au cours de la réunion des Ministres de Bergen (2005:1) que se consolide finalement ce dessein de rapprochement et de reconnaissance des structures et diplômes,

lors de notre conférence à Berlin, nous avons chargé le groupe de suivi de réaliser un bilan à mi-parcours, centré sur trois priorités - le système de diplômes, la garantie de la qualité et la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études. Au regard du rapport de bilan, nous constatons que des progrès substantiels ont été accomplis dans ces trois domaines prioritaires. Il sera important de s'assurer de la réalité des progrès dans tous les pays participants. Nous reconnaissons par

conséquent la nécessité de partager davantage notre savoir-faire afin de développer les compétences à la fois au plan des établissements et des gouvernements.

Il faut également ajouter un autre document, créé par la EUA, qui consolide cette proposition de rapprochement des structures et diplômes : Tendances IV (2005: 4) “il reflète donc les thématiques abordées lors du précédent bilan d'étape gouvernemental, à savoir les trois priorités inscrites dans le Communiqué de Berlin : structuration des diplômes, qualité et questions de reconnaissance”.

2.1.3.2. L'Agenda Lisboa 2000, l'Europa del Coneixement.

L'any 2000, els responsables polítics de la Unió Europea ja eren plenament conscients que era precís modernitzar en profunditat l'economia europea, si es volia competir amb els Estats Units i altres grans actors de l'economia mundial. Reunits a Lisboa el març d'aquell any, el Consell Europeu va fixar per a la UE el nou i ambiciós objectiu estratègic de convertir la seva economia, abans de 2010, en l'economia més competitiva i dinàmica del món basada en el coneixement, capaç de créixer de manera sostenible, amb més i millors ocupacions, i amb major cohesió social. Segons el propi Consell Europeu (2000:10):

les persones constitueixen a Europa el principal actiu, per la qual cosa s'haurien de convertir en el centre de les polítiques de la Unió. La inversió en capital humà i el foment d'un Estat de benestar actiu i dinàmic seran essencials tant perquè Europa ocupi un lloc en l'economia basada en el coneixement com per garantir que l'aparició d'aquesta nova economia no incrementi els problemes socials existents de desocupació, exclusió social i pobresa. Els sistemes d'educació i formació europeus necessiten adaptar-se tant a les demandes de la societat del coneixement com a la necessitat de millorar el nivell i qualitat de l'ocupació. Hauran d'oferir oportunitats d'aprenentatge i formació adaptades a grups destinataris en diverses etapes de les seves vides: joves, adults aturats i ocupats, que corren el risc de veure les seves qualificacions desbordades per un procés de canvi ràpid. Aquest nou plantejament hauria de constar de tres components principals: la creació de centres d'aprenentatge locals, la promoció de noves competències bàsiques –en particular en les tecnologies de la informació–, i una transparència cada vegada més gran de les qualificacions.

Aquest nou impuls en l'àmbit de l'educació va concretar-se en diverses línies estratègiques, tal i com s'especifica en l'informe del Consell Europeu (2001: 7):

tenint en compte els reptes i els canvis abans apuntats, i a fi de contribuir a la consecució del "nou objectiu estratègic" per a Europa, els Ministres d'Educació han adoptat els següents objectius estratègics precisos per als pròxims deu anys: 1) Millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes d'educació i formació en la Unió Europea. 2) Facilitar l'accés de tots als sistemes d'educació i formació. 3) Obrir els sistemes d'educació i formació a un món més ampli.

Un altre punt rellevant de la reunió del Consell Europeu de Lisboa fou, per un costat, la redacció de les bases per a la creació d'un Espai Europeu d'Investigació, tal i com s'especifica en les conclusions de la Presidència (2000: 5):

considerant la important funció ocupada per la investigació i el desenvolupament en la generació de creixement econòmic, ocupació i cohesió social, la Unió ha de treballar per a assolir els objectius recollits en la Comunicació de la Comissió "Cap a un espai europeu d'investigació". Perquè siguin tan eficaces i innovadores com sigui possible, i garantir que Europa ofereixi perspectives atractives als seus millors cervells, les activitats investigadores a nivell nacional i de la Unió han d'integrar-se i coordinar-se en major mesura.

I, per un altre costat, va ser un referent per a la fonamentació i consolidació de l'Espai Europeu d'Aprenentatge Permanent, tal i com es descriu en la Comunicació de la Comissió (2001: 3):

els Estats membres, el Consell i la Comissió, dins dels seus àmbits respectius de competència, han definit estratègies coherents i mesures pràctiques per a fomentar l'educació permanent per a tothom. Aquest mandat confirma que l'aprenentatge permanent és un element clau de l'estratègia, definida a Lisboa, de convertir Europa en la societat i l'economia més competitiva i dinàmica del món, basada en el coneixement.

La formació al llarg de la vida esdevé una acció prioritària sota el principi de millora contínua i d'inversió en el capital humà en benefici pròpi, com ho defineix la pròpia Comissió (2001:10):

tota activitat d'aprenentatge realitzada en el transcurs de la vida té l'objectiu de millorar els coneixements, les competències i les aptituds amb una perspectiva

personal, cívica, social, la creació d'una cultura d'aprenentatge, que facilita les oportunitats d'aprenentatge i la recerca en l'excel·lència.

2.1.3.3. Erasmus i Tuning.

L'any 1995, es posaren en marxa dos programes educatius comunitaris de gran transcendència. El primer és el programa Socrates, destinat a contribuir el desenvolupament d'un ensenyament i una formació de qualitat i d'un espai europeu de cooperació en matèria d'educació. El segon, el programa Leonardo Da Vinci, que té com a objectiu la posada en marxa d'una política de formació professional de la Comunitat que recolzi i completi les accions dels Estats membres.

Respecte d'aquesta proposta comunitària d'iniciar un procés convergent en l'educació superior, hi va haver una iniciativa entre diferents universitats europees que va esdevenir de gran rellevància, va ser el programa ERASMUS (1987). Tal i com es descriu en la pròpia pàgina web de la Comissió Europea d'Educació, "el Programa Erasmus s'ha fet un motor de la modernització de l'ensenyament secundari a Europa i ha inspirat la instauració del procés de Bolonya. L'objectiu general del programa és el de crear un espai europeu de l'ensenyament superior i fomentar la innovació a tot Europa". Amb el programa ERASMUS, aprovat el 25 de juny de 1987, el Consell de les Comunitats Europees va decidir que volia incrementar significativament la mobilitat de la Comunitat i promoure una cooperació més estreta entre universitats. Així, s'establiren els seus objectius, tal i com es descriuen en la Decisió del Consell (1987):

Article 2

Els objectius del programa ERASMUS són els següents:

1. Assolir un increment important del nombre d'estudiants d'universitat, que realitzin estudis integrats en un altre Estat membre, de manera que la Comunitat pugui disposar de personal amb una experiència directa de la vida econòmica i social d'altres Estats membres, sense deixar de garantir la igualtat d'oportunitats entre els estudiants d'un i un altre sexe que es beneficiïn d'aquesta mobilitat.

3. Mobilitzar tot el potencial intel·lectual de les universitats de la Comunitat mitjançant una major mobilitat del personal docent, que pugui permetre millorar, d'aquesta manera, la qualitat de l'ensenyament i de la formació dispensades per les universitats per a garantir la competitivitat de la Comunitat en el mercat mundial.
4. Promoure una ampla i intensa cooperació entre les universitats de tots els Estats membres.
5. Reforçar les relacions entre els ciutadans dels diferents Estats membres per consolidar el concepte d'una Europa dels ciutadans.
6. Disposar de titulats que tinguin una experiència directa de cooperació intracomunitaria i crear, d'aquesta forma, una base a partir de la qual pugui desenvolupar-se a nivell comunitari, una cooperació intensa en matèria econòmica i social.

Per a dur-ho a terme es descriuen en el mateix Diari Oficial, en l'apartat d'annexos, les quatre accions de com s'estructura el programa³⁰:

Acció 1:

Creació i funcionament d'una xarxa universitària europea.

La Comunitat establirà una xarxa europea per a la cooperació universitària destinada a estimular els intercanvis d'estudians a escala comunitària.

Acció 2:

Sistema de beques ERASMUS per als estudiants. La comunitat establirà un sistema d'ajut financer directe als estudiants d'universitat.

Acció 3:

Mesures adreçades a promoure la mobilitat mitjançant el reconeixement acadèmic dels títols i períodes d'estudi. En col·laboració amb les autoritats competents dels Estats membres, la Comunitat emprendreà les conseqüents accions, per promoure la mobilitat mitjançant el reconeixement acadèmic dels títols i dels períodes d'estudis realitzats en un altre Estat membre.

³⁰ Ibid.

Acció 4:

Mesures complementàries dirigides a promoure la mobilitat d'estudiants dins de la Comunitat. Es concediran ajuts a les universitats que organitzin programes intensius de curta durada en els que participin estudiants de diversos Estats membres.

El programa ERASMUS va ser un punt d'inflexió en el procrés de construcció de l'EEES. No va ser un programa recolzat des d'un inici pels Ministres, i aquest fet va propiciar un malestar, tal i com diu en Bricall³¹:

els Rectors van lamentar la retirada de votació i aprovació del programa Erasmus en la reunió de Ministres de Londres, a partir d'aquí s'estableixen trobades entre diferents països i universitats que van tenir una certa continuïtat, i la primavera següent es fa una segona reunió a Bolonya, sota el títol de "més enllà d'Erasmus". En aquells moments, al maig, el programa Erasmus ja estava aprovat. Com que Bolonya està preparant els actes del noucentè aniversari de la Universitat, els Rectors proposen la redacció de la Magna Charta Universitatum.

Tanmateix, també ha sofert altres dificultats, com ara la descrita per Pelayo (1988):

el programa ERASMUS va generar un excès d'expectatives en la població estudiantil, que va arribar a creure la possibilitat de mobilitat per a tots els estudiants que ho sollicitessin. Evidentment, aixó està molt lluny de la realitat, i així s'aprecia si es té en compte que, dels aprop d'un milió d'estudiants espanyols, en el present curs, hauran obtingut ajuda per mobilitat uns mil com a màxim. La conseqüència pot ser un moviment pendular en el sentit de desànim.

Un altre element clau del programa ERASMUS, i que esdevé eix vertebrador de l'EEES, són els ECTS. En un inici, el programa contemplava la promoció del sistema europeu d'unitats capitalitzables (crèdits acadèmics) transferibles a tota la Comunitat, amb caràcter experimental i voluntaris, amb l'objectiu de proporcionar un mitjà pel qual els estudiants en període d'estudis, o que hagin completat la seva educació i formació superior, puguin obtenir crèdits de les formacions adquirides en univesitats d'altres Estats membres. Arran de la reunió de treball del Comité Consultiu ERASMUS celebrada al novembre del 1987, amb el rerefons del debat de política general sobre el Sistema de Transferència de Crèdits Acadèmics de la

³¹ Veure entrevista Dr. J.M. Bricall. Annex 1.

Comunitat Europea, es va decidir convocar a una sèrie d'experts en el seu entorn, per començar a constituir les bases del programa pilot ECTS.

Aquesta nova acció comunitària europea en matèria d'educació en l'ensenyament superior també va tenir una influència prèvia d'altres sectors de la societat com fou detallat pel Consell d'Universitats (1988),

a Interlaken, el maig del 1987, es va celebrar una reunió ministerial entre la Comissió de les Comunitats Europees i l'Associació Europea de Lliure Comerç (EFTA). En aquesta ocasió, es mencionaren set possibles camps de cooperació, un d'ells el de l'educació. Els representants de la AELC (EFTA) expressaren oficialment el seu interès per trobar una forma adequada d'associació amb el programa ERASMUS.

Tanmateix, posteriorment a la posada en marxa del programa, aquesta iniciativa també va tenir l'interès per part d'altres Estats no membres de la CE. Així ho descriu també el mateix document del Consell d'Universitats (1988):

el 7 d'octubre de 1987, es va celebrar a Copenhague una reunió informal entre els Ministres d'Educació dels Estats membres de la CE i els països Nòrdics, on la major part dels debats de la reunió van girar a l'entorn de l'interès dels països Nòrdics en participar d'alguna manera en l'ERASMUS, així com en d'altres programes de la Comunitat.

Degut a la gran rellevància que estava prenent el programa, i a les grans possibilitats de cohesió que s'estaven presentant, la pròpia Comissió, tal i com ho indica el Consell d'Universitats (1988), “va considerar imprescindible que el programa ERASMUS tingués com fons un coneixement exhaustiu de les tendències actuals en l'ensenyament superior dels Estats membres”.

Posteriorment al programa ERASMUS hi va haver tres grans esdeveniments que van marcar el nou disseny de l'EEES: la Magna Charta Universitatum –signada a Bolonya el 1988–, la Declaració de la Sorbona –signada a París el 1998–, i el Tractat de Bolonya –signat en aquesta ciutat l'any 1999–. Totes tres fites han donat les bases per a la construcció i consolidació de l'EEES. La primera perquè fou el marc base de treball dels Rectorats, i les altres dues perquè foren el reforçament de la primera, amb

el suport dels Ministeris i els Estats. Totes tres fites es descriuran àmpliament a continuació en l'apartat *2.1.1. Documents de base*, de la present Tesi.

Un altre projecte que va acompanyar al procés de l'EEES va ser el projecte Tuning, iniciativa realitzada i promoguda per les parts implicades en el procés de Bolonya, i que responia al criteris d'aplicar els objectius establerts en la Declaració de Bolonya, que, d'aquesta manera, va esdevenir també un altre element de consulta i comparació per anar avaluant i consolidant el procés. El projecte Tuning no s'ubica dins de les accions establertes pels responsables de l'ensenyament superior en els Comunicats de Praga, Berlín, Bergen i Londres, descrits en aquest mateix apartat, però sí que va ser recolzat per aquests i per la Comissió Europea. Essent així una molt bona transferència de la intenció d'afavorir línies de convergència comunes, ja establertes en els documents descrits en l'apartat anterior, documents de base, referits a la MCU, la Declaració de la Sorbona, la Declaració de Bolonya i, que van originar la creació de l'EEES.

En aquest hi van participar-hi moltes de les universitats signants i participants de la Declaració de Bolonya, entenent aquest projecte com a una acció més en favor de l'EEES, i en la recerca d'un espai de qualitat distintiu de la formació universitària europea, tal i com van plasmar González i Wagenaar (2003: 18):

el desig de contribuir significativament a la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior va ser una de les forces profundes que ho van provocar. La contribució significativa a la creació i desenvolupament de l'Espai Europeu d'Educació Superior ve donat pels seus objectius, els seus assoliments i per l'estil de fer del projecte mateix: un conjunt d'universitats europees, amb els seus representants acordats, la recerca de consensos, el respecte a les diversitats, la transparència i la confiança mútua per a arribar conjuntament a punts de referència comunes. Uns punts de referència, basats en resultats de l'aprenentatge, competències, habilitats i destreses, que no tenen caràcter normatiu sinó «de referència», de guia cap al que es considera «comú», amb la finalitat de que pugui permetre que aquest espai sigui una realitat on no només els estudiants en programes d'intercanvi puguin moure's amb una major facilitat i qualitat, sinó on també els professionals puguin fer-ho. L'altra força impulsora del projecte Tuning és la recerca d'una major qualitat en la universitat europea, una qualitat també buscada conjuntament. Tuning busca la qualitat analitzant el que pot aportar la internacionalització creixent, i tractant

d'aprofundir en els impactes més positius d'aquesta tendència. Donada la naturalesa i els objectius del mateix, el projecte es focalitza en la recerca de qualitat en els programes que donen, en la consecució de titulacions, el seu disseny i els seus components.

Aquest projecte, tot seguint les línies anteriors, envers l'EEES i la qualitat, s'ubica i s'adequa perfectament amb les directrius de la Declaració de Bolonya i dels ERASMUS, tal i com afirma González i Wagenaar (2003: 26):

Una de les raons fonamentals per a la creació del projecte Tuning va ser la necessitat d'implementar, a nivell de les institucions universitàries, el procés que va seguir la Declaració de Bolonya de 1999, utilitzant les experiències acumulades en els programes ERASMUS/SOCRATES des de 1987. Referent a això, té especial importància el Sistema Europeu de Transferència i Acumulació de Crèdits (ECTS). El projecte s'orienta cap a competències genèriques i específiques en cada àrea temàtica dels graduats de primer i segon cicle. Encara més, el projecte té un impacte directe en el reconeixement acadèmic, garantia i control de qualitat, compatibilitat dels programes d'estudi a nivell europeu, aprenentatge a distància i aprenentatge permanent.

Un altre element distintiu del projecte Tuning és el desenvolupament del treball basat en competències, propi de Bolonya i d'ERASMUS, com digué Monzó (2008: 80) “en crear-se l'Espai Europeu d'Educació Superior, la consideració conjunta de competències genèriques i específiques per les universitats europees contribuirà al desenvolupament de titulacions comparables i de fàcil lectura”.

En aquest sentit les avantatges sorgides d'aquesta metodologia d'estudi comencen a definir-se, tal i com diu Monzó (2008: 75):

ja que l'Espai Europeu d'Educació Superior busca, a través del Projecte Tuning, que les universitats estiguin en sintonia amb els canvis i reptes plantejats per l'entorn social i econòmic, s'han definit en consens les competències professionals amb el sector empresarial per desenvolupar programes d'estudi basats en competències. Aquest treball representa per als professionals europeus l'oportunitat de tenir mobilitat i reconeixement a tot Europa, la qual cosa definitivament incidirà en l'enfortiment i desenvolupament de la regió. Entre els avantatges que tenen els programes d'estudi basats en competències es troben les següents:

- a) Fomenta la transparència dels perfils professionals i acadèmics, així com la de les titulacions i programes d'estudi, i afavoreix un major èmfasi en els resultats.
- b) Desenvolupa un nou paradigma d'educació centrat primordialment en l'estudiant i en la necessitat d'encarrilar-lo cap a la gestió del coneixement.
- c) Atén les demandes creixents d'una societat que es troba en aprenentatge permanent i d'una major flexibilitat en la seva organització.
- d) Té en compte la recerca de majors nivells d'empleabilitat i de ciutadania (l'obligació de desenvolupar-se com a persona i ser capaç d'assumir responsabilitats socials).

La força del projecte Tuning, també radica en la seva pròpia titulació, és a dir, es va buscar una terminologia apropiada i que englobés l'objectiu, la filosofia i la missió del propi projecte. D'aquesta manera ho contemplà l'informe de González i Wagenaar (2003: 17 i 27)

el verb «to tune» significa afinar, acordar, temperar i es refereix a instruments musicals. També significa preparar-se, exercitar-se, posar-se a punt. En el projecte s'usa tuning, en gerundi, per deixar clar que és una cosa que hi ha en procés i que sempre ho estarà, ja que l'educació ha d'estar en diàleg amb les necessitats socials i aquest és un procés obert i dinàmic. El terme tuning expressa molt bé la disposició d'anar amb d'altres... S'ha escollit el nom Tuning per al projecte per reflectir la idea que les universitats no estan buscant l'harmonització dels seus programes o qualsevol altra classe de currículum europeu unificat, normatiu o definitiu sinó simplement punts d'acord, de convergència, i enteniment/entesa mutus, i pel que suposa de posada a punt, per part de la universitat europea, davant el repte de Bolonya. La protecció de la rica diversitat de l'educació europea ha estat fonamental en el projecte Tuning des dels seus començaments i el programa no cerca restringir la independència d'acadèmics o especialistes, o perjudicar l'autoritat local o nacional. Els objectius són completament diferents: Tuning busca punts comuns de referència.

Tot seguint aquesta línia de recerca de punts en comú, el projecte Tuning va incorporar una metodologia específica per a la consecució dels objectius i per a dur-ho a la pràctica, es van definir els quatre grans eixos de treball i es van dividir en les dues fases del projecte, fase I (2000-02) i fase II (2003-04), això es detalla en l'Informe González i Wagenaar (2003: 28-29):

En el marc del projecte Tuning, s'ha elaborat una metodologia que té com a finalitat entendre els plans d'estudis i fer-los comparables. S'han elegit quatre grans eixos d'acció: 1) competències genèriques, 2) competències disciplinàries específiques, 3) el paper del sistema ECTS com a sistema d'acumulació, i 4) la funció de l'aprenentatge, la docència, l'avaluació i el rendiment en relació amb l'assegurament i l'avaluació de la qualitat. Durant la primera fase de Tuning s'ha fet especial recalcament en els tres primers eixos, i s'ha fet menys atenció al quart, a causa de problemes de temps, però aquest últim ocuparà un lloc preeminent en la segona fase del projecte (2003-2004).

Així els objectius del projecte Tuning, seguint l'informe González i Wagenaar (2003: 31-32), són:

- Impulsar, a escala europea un alt nivell de convergència de l'educació superior en les cinc, més tard set, àrees temàtiques (Empresarials, Ciències de l'Educació, Geologia, Història, Matemàtiques, Física i Química) mitjançant les definicions acceptades en comú de resultats professionals i d'aprenentatge.
- Desenvolupar perfils professionals, resultats de l'aprenentatge i competències desitjables en termes de competències genèriques i relatives a cada àrea d'estudis incloent destreses, coneixements i contingut en les set àrees.
- Facilitar la transparència en les estructures educatives i impulsar la innovació a través de la comunicació d'experiències i la identificació de bones pràctiques.
- Crear xarxes europees capaces de presentar exemples de pràctiques eficaces, estimular la innovació i la qualitat mitjançant la reflexió i l'intercanvi mutu, el que s'aplica també a les altres disciplines.
- Desenvolupar i intercanviar informació relativa al desenvolupament dels currículums en les àrees seleccionades i crear una estructura curricular model expressada per punts de referència per a cada àrea, optimitzant el reconeixement i la integració europea de diplomes.

- Crear ponts entre aquesta xarxa d'universitats i altres entitats apropiades i qualificades per produir convergència en les àrees de les disciplines seleccionades
- Elaborar una metodologia per analitzar els elements comuns, les àrees específiques i diverses i trobar la forma d'assolir consensos.
- Actuar en coordinació amb tots els actors involucrats en el procés de posada al punt de les estructures educatives, en particular el grup de seguiment de Bolonya, els ministeris d'educació, la conferència de rectors, incloent l'Associació Europea d'Universitats (EUA), altres associacions com l'Associació Europea d'Institucions d'Educació Superior (EURASHE), els organismes d'acreditació i les organitzacions de garantia de qualitat, així com les universitats.

2.1.4. L'Espai Europeu de Formació Permanent.

Un cop entrats en el nou segle XXI, les inquietuds i les propostes d'acció comunitària envers la potenciació d'una europa del coneixement, basant-se en la educació i la formació al llarg de la vida, i alhora esdevenint una Europa molt més competetiva, cada vegada pren més forma i més prioritat, tal i com ho detalla la Comissió de les Comunitats Europees (2001: 7):

la societat del coneixement, en paral·lel amb altres àmplies tendències socioeconòmiques com la globalització, els canvis en l'estructura familiar, els canvis demogràfics i l'impacte de les tecnologies de la societat de la informació, planteja a la Unió Europea i als seus ciutadans tants beneficis potencials com a reptes. Els ciutadans tenen noves i enormes oportunitats de comunicació, desplaçament i ocupació. Per poder aprofitar aquestes oportunitats i participar activament en la societat, és fonamental adquirir contínuament coneixements i aptituds. Alhora, les condicions competitives avantatjoses depenen cada vegada més de la inversió en capital humà. Per això, els coneixements i les aptituds són un poderós motor del creixement econòmic. Tenint en compte la incertesa del clima econòmic actual, la inversió en les persones es converteix en el més important.

Aquest nou impuls va donar-se sobretot arran de la reunió de Lisboa (2000), on es van marcar i dissenyar molts plans estratègics i d'acció comunitària al respecte, i que s'aniran concretant amb el temps. Així ho contempla el mateix comunicat citat anteriorment de la Comissió de les Comunitats Europees (2001: 7):

El Consell Europeu de Lisboa, celebrat el març de 2000, va establir l'objectiu estratègic, confirmat en el Consell Europeu d'Estocolm de març de 2001, de convertir la Unió Europea en la societat basada en el coneixement més competitiva i dinàmica del món. Els elements clau de l'estratègia per aconseguir-ho són adaptar l'ensenyament i la formació per oferir oportunitats d'aprenentatge fetes a la mesura de cada un dels ciutadans en totes les etapes de la seva vida, promoure la promoció professional i la integració social mitjançant la inversió en els coneixements i les aptituds dels ciutadans, crear una societat de la informació per a tots i afavorir la mobilitat.

Així, el concepte de l'Europa està basat en dos principis: el principi de la lliure circulació de ciutadans europeus, tot afavorint una major oferta i millors possibilitats

formatives i laborals, que s'anirà construint amb l'espai europeu de formació permanent, tal i com ho expressa la Comissió de Comunitats Europees (2001: 4-5):

un nou enfocament europeu global dirigit a valorar l'aprenentatge és requisit previ per a l'espai de l'aprenentatge permanent, basat en la llibertat de circulació dins de la UE. Les proposades se centren en la identificació, l'avaluació i el reconeixement del aprenentatge no formal i informal, així com en la transferència i el reconeixement recíproc dels certificats i diplomes de l'ensenyament formal. La informació, la orientació i l'assessorament es tracten principalment a escala europea, amb propostes dirigides a facilitar l'accés a l'aprenentatge mitjançant el subministrament d'uns serveis d'orientació de qualitat. La present comunicació contribueix a la creació d'un espai europeu del aprenentatge permanent, els objectius del qual són capacitar els ciutadans perquè puguin moure's lliurement en entorns d'aprenentatge, treball, regions i països diferents, potenciant al màxim els seus coneixements i aptituds, i complir les fites i ambicions de prosperitat, integració, tolerància i democratització que tenen la Unió Europea i els països candidats.

I, l'altre principi on es fonamenta l'Europa del coneixement és en la Carta dels Drets fonamentals de la UE, tal com afirma el Consell Europeu (2002: 1):

l'educació i la formació són un mitjà imprescindible per promoure la cohesió social, la ciutadania activa, la realització personal i professional, l'adaptabilitat i l'ocupació. L'educació permanent facilita la lliure mobilitat dels ciutadans europeus i permet l'assoliment dels objectius i aspiracions dels països de la Unió Europea. L'acció prevista en la present Resolució respecta la Carta dels drets fonamentals de la Unió Europea, i en particular el seu article 14, en el qual es declara que tota persona té dret a l'educació i a l'accés a la formació professional i permanent.

Arran de Lisboa, d'altres accions comencen a consolidar-se i es van concretant. La Comissió de les Comunitats Europees (2001) va crear un grup de treball per al disseny i concreció de les línies d'acció per a la definició dels objectius prioritaris dels sistemes d'educació i formació que quedaren reflectits en l'Annex:

Annex 1.

Resum dels objectius dels sistemes d'educació i formació.

Objectiu 1:

Millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes d'educació i formació en la UE.

- 1.1 Millorar l'educació i la formació de professors i formadors.
- 1.2 Desenvolupar les aptituds necessàries per a la societat del coneixement: millorar la capacitat de lectura, escriptura i càlcul; actualitzar la definició de les competències necessàries en la societat del coneixement; mantenir la capacitat d'aprendre.
- 1.3 Garantir l'accés de tots a les TIC: equipar les escoles i centres de formació; involucrar als professors i els formadors; utilitzar les xarxes i els recursos disponibles.
- 1.4 Atreure més joves als estudis científics i tècnics.
- 1.5 Aprofitar al màxim els recursos. Millorar la garantia de qualitat; garantir la utilització eficaç dels recursos

Objectiu 2:

Facilitar l'accés de tots als sistemes d'educació i formació.

- 2.1 Entorn obert per a l'aprenentatge
- 2.2 Fer més atractiu l'aprenentatge
- 2.3 Donar suport a la ciutadania activa: igualtat d'oportunitats i cohesió social.

Objectiu 3:

Obrir a un món més ampli els sistemes d'educació i formació.

- 3.1 Reforçar els vincles amb el món del treball/feina i amb el món de la investigació i la societat en general
- 3.2 Desenvolupar l'esperit d'empresa
- 3.3 Millorar l'aprenentatge d'idiomes estrangers
- 3.4 Augmentar la mobilitat i els intercanvis
- 3.5 Reforçar la cooperació europea

2.1.5. L'Europa del Coneixement i l'Espai Europeu d'Investigació i Recerca.

Així com en el cas de la creació de l'Espai Europeu de Formació Permanent, citat en l'apartat anterior, com els fonaments de l'Europa del coneixement i l'Espai Europeu d'Investigació, també estan recolzats arran del Consell de Lisboa (2000) i consolidat per Consells posteriors, tal i com ho expressa el comunicat de la Comissió de Comunitats Europees (2001: 3):

la creació d'una Europa basada en el coneixement és, des del Consell Europeu de Lisboa, de març de 2000, un dels objectius fonamentals de la Unió Europea. L'objectiu de Lisboa s'ha vist ampliat amb motiu de diversos Consells Europeus que s'han celebrat posteriorment, concretament els d'Estocolm, el març de 2001, i Barcelona, el març de 2002.

L'assoliment d'aquest objectiu, el de consolidar una línia d'acció en favor de l'Europa del coneixement, la reflexió i l'actualització del paper de la Universitat, pren moltíssima rellevància, tal i com ho introduí la Comissió de Comunitats Europees (2001: 3):

Tenint en compte el seu paper central, la creació d'una Europa basada en el coneixement representa per a les universitats una font d'oportunitats, però també de considerables desafiaments. Les universitats funcionen en un entorn cada vegada més globalitzat, en constant evolució, marcat per una creixent competència per atraure i conservar els més qualificats, i per l'aparició de noves necessitats, a les que estan obligades a respondre. Tanmateix, les universitats europees generalment tenen menys atractiu i mitjans financers que les de d'altres països desenvolupats, concretament les dels Estats Units. Es planteja la qüestió de la seva capacitat per competir amb les millors universitats del món i garantir un nivell d'excel·lència durador. Per tant, la Unió Europea necessita un entorn universitari sanejat i florent. Europa necessita excel·lència a les seves universitats per optimitzar els processos que sostenen la societat del coneixement i aconseguir l'objectiu, fixat en la reunió de Lisboa del Consell Europeu, de convertir-se en l'economia més competitiva i dinàmica del món basada en el coneixement, capaç de sostenir el creixement econòmic i crear un major nombre de llocs de treball de millor qualitat, i una de major cohesió social.

Amb aquesta afirmació, envers a l'acció comunitària en favor del foment i la promoció d'una Europa del coneixement, es ratifiquen alhora els fonaments i l'ús de

la universitat com a eix cabdal i vertebrador del procés per la seva pròpia naturalesa, tal i com ho indica la Comissió de Comunitats Europees (2001: 2),

el creixement de la societat del coneixement depèn de la producció de nous coneixements, la seva transmissió a través de l'educació i la formació, la seva divulgació a través de les tecnologies de la informació i la comunicació, i la seva ocupació per mitjà de nous procediments industrials o serveis. Les universitats són úniques en aquest sentit, ja que participen en tots aquests processos a través del paper fonamental que exerceixen en els tres àmbits següents: la investigació i l'explotació de seus resultats –gràcies a la cooperació industrial i l'aprofitament dels avantatges tecnològics–, l'educació i la formació –en particular la formació dels investigadors–, i el desenvolupament regional i local –al qual poden contribuir de manera significativa–.

Aquesta vinculació i participació tan activa de la universitat en el model de l'Europa del coneixement, també es concreta amb l'establiment d'una sèrie d'objectius per a l'assoliment de la creació d'un tret distintiu de qualitat de la universitat europea en visió mundial, com s'afirma en el comunicat de la Comissió de Comunitats Europees (2003: 13):

per poder exercir plenament la seva funció en la creació d'una Europa del coneixement, les universitats europees han de fer front a nombrosos desafiaments en un context europeu, amb l'ajuda dels Estats membres. Només podran utilitzar tot el seu potencial si experimenten una sèrie de canvis profunds, necessaris per convertir el sistema europeu en una autèntica referència a escala internacional.

Simultàniament, es tracta de perseguir els tres objectius següents:

- garantir que les universitats europees disposin de recursos suficients i duradors, i que els utilitzin eficaçment;
- reforçar la seva excel·lència, tant en matèria d'investigació com d'ensenyament, concretament mitjançant la creació de xarxes;
- aconseguir una major obertura de les universitats cap a l'exterior i incrementar el seu atractiu a escala internacional.

En un moment històric en què s'estaven articulant les eines i mecanismes suficients per a establir un teixit, una xarxa europea de lliure circulació i d'identitat pròpia,

calia, doncs una estructuració comunitària de la universitat, tal i com ho afirmà també en Fernández Díaz (2008)³²:

a punt de finalitzar el segon mil·lenni, a Europa –on neix la universitat–, els polítics i els governs europeus afirmen la necessitat d'avançar vers una universitat europea o, si més no, almenys en l'existència d'unes universitats que entre elles mantenen accions de coordinació, de cooperació suficients per garantir que els universitaris europeus puguin ser identificats com a tals. ¿Quin sentit tindria que hi hagués llibertat de circulació, de mercaderies, de treballadors, de persones, de capitals, però resultés que no tenim llibertat de circulació d'estudiants, ni de professors, ni d'investigadors? Potser que fem un esforç per anar cap a la creació d'un àmbit de creació europeu d'ensenyament superior.

La universitat, com a institució de gran rellevància en la nova construcció europea, no pot restar al marge dels processos de canvis comunitaris que s'estan produint, així ho reconegué per un costat, la Comissió de Comunitats Europees (2003: 25):

les universitats europees, que durant molt de temps han estat un univers relativament aïllat tant de la societat com a nivell internacional, i comptaven amb un finançament assegurat i una situació protegida pel respecte a la seva autonomia, han travessat la segona meitat del segle XX sense posar realment en tela de judici el seu paper o la naturalesa de la seva contribució a la societat. Per convertir-se en l'economia i la societat del coneixement competitives i dinàmiques que té l'ambició de ser, Europa necessita imperativament un sistema universitari de primer rang, amb universitats reconegudes mundialment com a les millors en els diferents camps d'activitat que desenvolupen.

I, per un altre costat, el propi Fernández Díaz (2008)³³:

la universitat és una institució que té com a missió transmetre el coneixement: ser dipositari del coneixement tant experimental, com empíric, com social i d'humanitats. Al seu torn, ha de ser font d'investigació teòrica i aplicada que pugui convertir-se en innovació i servei a l'empresa en benefici de la seva competitivitat. Per tant, la seva relació amb la societat ha de ser permanent. La societat ha de considerar la universitat com a una institució absolutament fonamental i decisiva per a la societat amb major nivell de coneixement, cada vegada més civilitzada, culta; per tant, ha de ser conscient de que ha de dotar la universitat dels mitjans

³² veure entrevista Fernández Díaz. Annexe 2.

³³ Ibid.

necessaris per complir aquesta missió tan transcendental al servei de la societat. I, alhora, la universitat ha de ser conscient que es deu a la societat, que la universitat no pot tancar-se en si mateixa i constituir una espècie de gueto o ecosistema, aïllada de la resta de la societat. Hi ha d'haver una permanent interacció, una xarxa de comunicació, un *feedback* entre universitat i societat.

Aquesta nova fita d'acció comunitària de la UE envers a la creació de l'Europa del coneixement resta vinculada plenament amb l'objecte d'estudi de la nostra investigació, l'EEES i Bolonya i –tanmateix– amb l'Espai Europeu d'Investigació, fet que es detalla específicament en mateix document de la Comissió de Comunitats Europees (2003: 2):

és necessari reflexionar i sovint, també, actuar i plantejar una sèrie de qüestions com ara de quina manera fomentar, a través de tots aquests àmbits d'actuació, l'Espai Europeu l'Ensenyament Superior coherent, compatible i competitiu reclamat en la Declaració de Bolonya, així com l'Espai Europeu de la Investigació que el Consell Europeu de Lisboa, el març de 2000, va fixar com a objectiu de la Unió.

Com s'ha citat en les línies precedents, arran del Consell Europeu de Lisboa (2000), també es va donar lloc a la concreció del disseny del marc de l'Espai Europeu d'Investigació, que fou recollit i justificat en el comunicat de la Comissió de les Comunitats Europees (2003: 3):

el projecte de realització de l'Espai Europeu d'Investigació, iniciat en el Consell Europeu de Lisboa el mes de març de 2000, s'ha convertit tant en el eix central de les accions de la Unió en matèria d'investigació com en el marc de referència dels temes de política d'investigació a Europa. Representa un element central de l'estratègia definida a Lisboa, dirigida a convertir a la Unió en l'economia del coneixement més competitiva i dinàmica del món, i hauria d'estimular la innovació i el creixement econòmic i, d'aquesta manera, la creació d'ocupació.

A més a més, tots els canvis comunitaris en la UE havien creat un nou marc d'actuació en la formació permanent i en l'ensenyament superior, i ara també calia potenciar l'esperit investigador com a element distintiu i de qualitat de la UE, com especificà la Comissió de Comunitats Europees (2000: 5):

durant aquests últims anys del segle XX hem entrat en la societat del coneixement. És essencialment sobre el coneixement, sota les seves diferents formes, sobre la

seva producció, la seva adquisició i la seva utilització, on descansa el desenvolupament econòmic i social. La investigació científica i, particularment, el desenvolupament tecnològic són factors motors del funcionament. De manera creixent, les activitats desenvolupades en aquest domini ho són per respondre a la demanda i a les necessitats de la societat, particularment les que hi ha associades a l'evolució del treball i al naixement de millors maneres de vida i d'activitat. Per la creació de nous productes i mètodes, i de nous mercats, la investigació i la tecnologia constitueixen un dels principals motors del creixement econòmic i de la competitivitat. Són l'instrument primordial de la modernització de les empreses europees, indispensable per permetre a Europa reforçar les seves posicions competitives.

L'interés en la promoció del nou Espai Europeu d'Investigació sorgeix perquè en el nou dibuix mundial de la globalització, Europa està perdent importància i lideratge en favor dels seus competidors, Estats Units i el Japó, com ho afirma la Comissió de Comunitats Europees (2000: 4):

a Europa, la situació de la investigació és preocupant. Sense una acció concertada per corregir-la, l'evolució actual podria conduir a una pèrdua de creixement i de competitivitat en l'economia mundialitzada, amb la qual cosa el retard respecte a d'altres potències tecnològiques s'agreujaria. Europa podria fracassar en la transició a l'economia del coneixement.

Les dades i estadístiques envers als competidors eren majoritàriament molt desfavorables a Europa fet que suposava un entrebanc en l'assoliment de l'objectiu de fer una Europa molt més competitiva i de referència mundial; així, per exemple, les principals diferències en l'àmbit de la investigació eren, com es detalla en el comunicat de la Comissió de Comunitats Europees (2000: 4):

- L'esforç d'investigació mitjà de la Unió (les divergències entre països són importants) només és avui de l'1,8% del seu PIB, contra un 2,8% per als Estats Units i un 2,9% per a Japó.
- En termes d'ocupació els investigadors només representen el 2,5 per mil de la força de treball de les empreses europees, contra un 6,7 als Estats Units i un 6 a Japó.
- El nombre d'estudiants europeus de tercer cicle als Estats Units són més de dos vegades superior al de nord-americans del mateix nivell en Europa, i un 50% dels

europaus que efectuen un doctorat als Estats Units es queden allà durant llargs períodes, i de vegades definitivament.

La creació de l'Espai Europeu d'Investigació esdevé un element prioritari de la UE; però, per a la seva concreció, cal l'establiment d'una sèrie de condicionants per al seu assoliment, fet que es reflectí en els suggeriments i disposicions necessàries en el Comunitat de la Comissió de Comunitats Europees (2000: 8-9):

Punt 6. Una vertadera política europea: l'Espai Europeu d'Investigació.

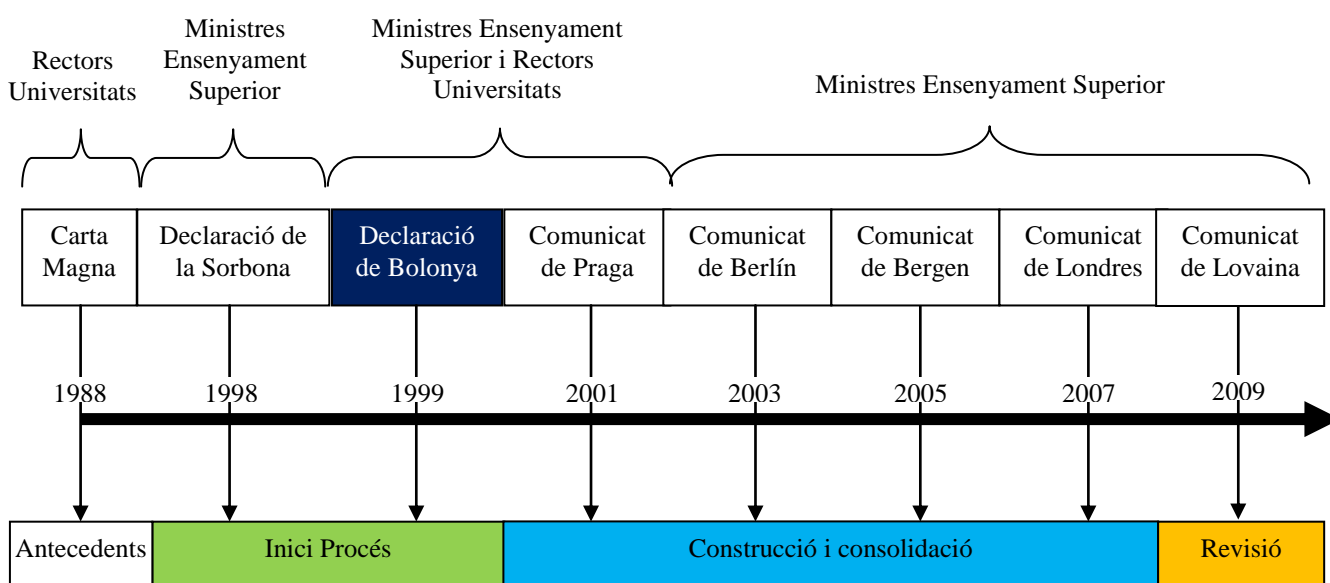
Concreció dels elements de definició.

- Establiment d'una xarxa dels centres d'excel·lència científica que existeixen en Europa i creació de centres virtuals utilitzant les noves eines de comunicació interactives.
- Enfocament comú de les necessitats i mitjans de finançament de les grans infraestructures d'investigació a Europa.
- Aplicació més coherent de les activitats d'investigació nacionals i europees, reforçant les relacions entre les diferents organitzacions de cooperació científica i tecnològica en Europa.
- Millor utilització dels instruments i mitjans que permeti estimular la inversió en investigació i la innovació: sistemes de suport indirecte (en compliment de les normes comunitàries sobre ajuts estatals), patents i capital de risc.
- Establiment d'un sistema comú de referència científic i tècnic per a l'aplicació de les polítiques.
- Recursos humans més abundants i mòbils:
 - Increment de la mobilitat dels investigadors i introducció d'una dimensió europea en les carreres científiques.
 - Reforç de l'estatus i el paper de les dones en la investigació.
 - Estimular el gust dels joves per la investigació i les carreres científiques.
- Reforçament de la cohesió europea en matèria d'investigació, basant-se en les millors experiències de transferència de coneixements a nivell regional i local, així com del paper de les regions en l'esforç d'investigació europeu.
- Aproximació de les comunitats científiques, les empreses i els investigadors d'Europa Occidental i Oriental.
- Increment de l'atractiu d'Europa per als investigadors de la resta del món.
- Promoció de valors socials i ètics comuns en matèria científica i tecnològica.

2.2. Fases de construcció de l'EEES

En el present apartat de la investigació s'aniran exposant i articulant dates i documents claus, que han anat acompanyat el procés de construcció de l'EEES (veure esquema 6). Per ajudar a una millor comprensió i acompanyament de la lectura s'estableixen dos blocs: un primer, que comprèn els documents de base que van donar lloc a l'EEES –la Magna Charta Universitatum, la Declaració de la Sorbona i la Declaració de Bolonya–, i un segon bloc, centrat en les diferents conferències ministerials europees dels responsables de l'ensenyament superior, que es dugueren a terme a Praga, Berlín, Bergen, Londres i Lovaina, i que han anat avaluant, modificant i/o consolidant les directrius marcades per la Declaració de Bolonya, amb la finalitat d'assolir l'EEES.

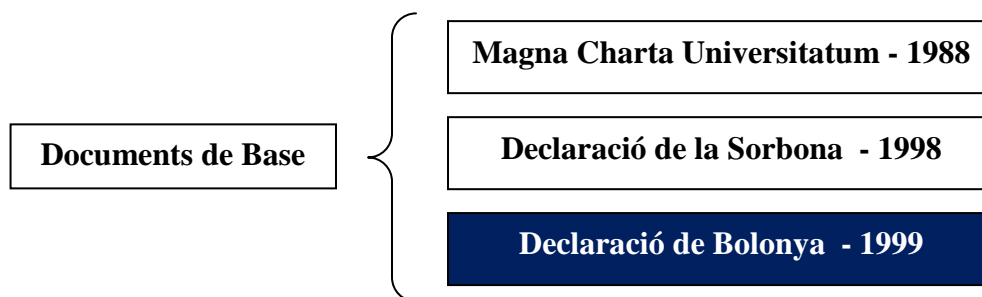
Esquema 6: mapa cronològic de l'EEES.



2.2.1. Documents de base

Tres són els documents vertebradors en relació a la millora, obertura i homogeneïtzació de les universitats europees a través de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (veure esquema 7); la Magna Charta Universitatum (MCU), la Declaració de la Sorbona i la Declaració de Bolonya. Tal i com ho diu Lizcano (2001: 1) "tots ells constitueixen un fidel exponent de l'esperit obert i integrador per part dels representants institucionals dels diversos països, de cara a la consecució d'una verdadera universitat europea".

Esquema 7: documents de base



2.2.1.1. Magna Charta Universitatum (MCU), 1988

L'any 1986, la Conferència de Rectors Europeus, reunits a Lovaina, va demanar als seus respectius responsables polítics de cada país l'aprovació del programa de mobilitat d'estudiants Erasmus, però aquesta proposta fou retirada de votació en la reunió de primers Ministres de la UE a Londres. Tal i com explica el Dr. Bricall³⁴ “en la reunió de primers Ministres a Londres es proposa el programa Erasmus però en aquell moment es veu que no s'aprovarà i, llavors, el comissari Marín decideix retirar-ho: per tant no deixen votar-ho, s'ho ensumen i ho retiren”. Aquest fet va suposar un gran malestar a les universitats que es van queixar, com diu el Dr. Bricall³⁵ “es va redactar una carta adreçada als primers Ministres reunits a Londres dient que lamentàven el que havia passat”. Aquesta queixa va suposar un punt d'inflexió tan per la construcció de forts lligams entre els Rectors com per les relacions entre els Rectors i els Ministres, tal i com explicita el Dr. Bricall³⁶:

Aquella carta va tenir rellevància perquè a partir de aleshores aquestes trobades entre diferents països i universitats van tenir una certa continuïtat. Així, en la primavera següent, es fa una segona reunió a Bolonya sota el títol de “més enllà d'Erasmus” on el comissari Marín assisteix a la reunió de rectors.

Així doncs, la negativa a Erasmus va donar lloc a un nou impuls en l'àmbit unificador de les universitats europees, tal i com es recull en el text de la cerimònia de signatura de la MCU de Zanotti (1988):

per un estrany cas de la sort, una nova pàgina en la història universitària va començar el seu curs en el marc del programa Erasmus. Al seu rastre, Rectors europeus han volgut anar "més enllà del projecte Erasmus"; aquest fet ha posat de manifest la disponibilitat de les més antigues i més il·lustres universitats europees per treballar entorn d'un pla que faria que la universitat recuperés la seva identitat i el seu prestigi: després d'un llarg període d'estancament un nou ferment agitava les aigües de l'acadèmia Europea, sorgit d'un rostre inèdit de la cultura europea.

Va ésser per tant un punt de partença (veure esquema 8), on s'explicita la necessitat i la intenció de la redacció i signatura de la MCU com a eina indispensable per a la universitat, tal com diu Zanotti (1988) “el projecte de la MCU és en realitat la idea

³⁴ Veure entrevista Dr. J.M. Bricall. Annexe 1.

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid.

d'anar més enllà d'Erasmus, la ideologia de la carta: és l'adaptació de la universitat als temps moderns amb el manteniment de l'autonomia universitària amb la llibertat d'ensenyament i d'investigació". La MCU el contemplem com a precedent a l'EEES perquè en la seva signatura hi ha el compromís de moltes universitats europees amb la intenció d'unificar i enfortir interessos i vincles.

Esquema 8: documents de base, Magna Charta Universitatum



La cerimònia de la signatura de la MCU, així com tot el procés, no van estar exempts de polèmiques, tal i com ens ho explica el Dr. Bricall en l'entrevista realitzada en la present investigació³⁷:

existien diferències i discrepàncies amb la UE perquè, segons ells, això no era un tema que els corresponia a ells sinó a les universitats i als governs; només tenien una funció: de facilitar les coses; però finalment, amb la redacció i aprovació de la MCU, els estats europeus troben en la Carta Magna el desig d'allò que ells volen fer.

Tot i l'existent i present rebuig inicial del programa Erasmus, finalment els Ministeris d'Educació europeus de l'ensenyament superior es van beneficiar del text de la MCU i, amb posterioritat, l'aprofitarien per a la redacció de la Declaració de Bolonya, on s'hi cita i es recorre a ella com a fonament i justificació. Tot i les existents dificultats, l'esforç d'afrontar i de superar tensions era necessària per a construir un nou futur en l'ensenyament universitari, coincidint amb Caputto (1988):

una Magna Carta de les Universitats, provinent de les universitats com institucions autònomes, i reafirmant solemnement els principis de la universitat en la mateixa ciutat que la va veure néixer, hauria de constituir no només un gest de gran abast simbòlic, sinó també el començament d'un procés de canvi real en la societat. És un projecte difícil, i en cert sentit profundament revolucionari, però és l'únic futur

³⁷ Veure entrevista Dr. J.M. Bricall. Annexe 1.

possible per a les pròximes generacions d'Europeus. I aquest futur és la nostra responsabilitat.

Amb la MCU, tot aprofitant el IX Centenari de la Universitat de Bolonya i, aprofitant el context de progrés en la concepció d'unificació de l'UE, els Rectors de les Universitats Europees van prendre consciència del paper que les Universitats estan cridades a jugar en una societat que es transforma i s'internacionalitza. Esdevé el document base com a origen del pensament que donarà lloc a l'EEES, tal i com diuen Cáceres y González (2004: 3),

el 1988, s'estableix el primer referent sobre els principis que han de guiar el funcionament de l'educació superior a Europa amb la signatura de la Carta Magna de les Universitats Europees, per part dels rectors de les universitats europees (18 de setembre a la ciutat de Bolonya, amb motiu del IX centenari de la seva universitat), document en el qual es reconeixia un paper essencial per a la universitat el segle XXI, i es comprometien a fer el possible perquè els Estats a què pertanyien aquestes universitats, i altres organismes amb competències en educació, s'impliquessin amb l'esperit d'aquesta carta.

Així, ho reconegué també el professor Andrea Zanotti (1988):

el 18 de setembre de 1988 és una fita històrica per a totes les Universitats que, gràcies a un moviment espontani sorgit de Bolonya, es reconeixen en un document comú que esdevé pedra angular destinada a ser referència per la vida futura de les Universitats europees i extraeuropees.

La redacció i signatura de la MCU (1988) per part dels presents va donar el tret de sortida del nou camí que estava a punt d'iniciar l'ensenyament superior, en el context de l'UE, tot establint els principis fonamentals que han de sostenir en el present i en el futur la vocació de la universitat:

Principis fonamentals:

1. La Universitat, al si de societats organitzades de forma diversa a causa de les diferents condicions geogràfiques i històriques, és una institució autònoma que, de manera crítica, produeix i transmet la cultura per mitjà de la investigació i l'ensenyament. Per obrir-se a les necessitats del món contemporani, ha d'aconseguir, en el seu esforç d'investigació i ensenyament, una independència moral i científica de tot poder polític i econòmic.

2. A les Universitats, l'activitat docent és indissociable de l'activitat investigadora, a fi que l'ensenyament segueixi tant l'evolució de les necessitats com les exigències de la societat i dels coneixements científics.
3. La llibertat d'investigació, d'ensenyament i de formació són el principi fonamental de la vida de les Universitats; els poders públics i les Universitats, cada un en la seva esfera de competències, han de garantir i promoure el respecte a aquesta exigència fonamental. El rebuig de la intolerància i el diàleg permanent fan de l'Universitat un lloc de trobada privilegiat entre professors, que tenen la capacitat de transmetre el saber i els mitjans per desenvolupar-lo mitjançant la investigació i la innovació, i estudiants que tenen el dret, la voluntat i la capacitat d'enriquir-se amb això.
4. Dipositària de la tradició de l'humanisme europeu, però amb la constant preocupació d'atendre el saber universal, l'Universitat, per assumir la seva missió, ignora tota frontera geogràfica o política i afirma la necessitat imperiosa del coneixement recíproc i de la interacció de les cultures.

En el marc d'aquests principis, en el mateix text, a més dels principis fonamentals, s'hi descriuen el mitjans pels quals els signataris del document es comprometen a assolir-ho. La realització d'aquests objectius exigeix la concreció de mitjans eficaços i adaptats a la situació contemporània que permetin assolir el màxim grau de cohesió i unificació, tal i com es descriu en la MCU (1988):

l'acompliment d'aquests objectius, en el marc dels principis esmentats, exigeix uns mitjans eficaços i, per tant, adaptats a la situació contemporània. Les Universitats encoratgen la mobilitat de professors i estudiants, i consideren que una política general d'equivalència en matèria d'estatus, títols, exàmens (encara mantenint els diplomes nacionals) i de concessió de beques, constitueix l'instrument essencial per garantir l'exercici de la seva missió actual. Els Rectors sotasignants, en nom de les seves universitats, es comprometen a obtenir tots els mitjans per tal que cada Estat, i les organitzacions supranacionals afectades, es puguin inspirar progressivament en les disposicions d'aquesta Carta, expressió unànime de voluntat autònoma de les universitats.

Mitjans:

1. Per poder preservar la llibertat d'investigació i d'ensenyament, s'han de facilitar els instruments adequats a tots els membres de la comunitat universitària.
2. La selecció del professorat i la reglamentació dels seus estatuts han d'estar orientades pel principi d'indissociabilitat entre la tasca investigadora i l'activitat docent.
3. Cada universitat ha de garantir als seus estudiants la llibertat i les condicions necessàries per assolir els seus objectius en matèria de cultura i de formació, respectant sempre l'especificitat de cada situació.

La MCU va ser el primer pas, i el principi del procés de compromís per part dels Rectors de les Universitats presents i signants, en expressar la voluntat unificadora de la universitat en el nou context de l'UE. És un compromís de contribuir i aprofundir en les relacions entre les universitats europees. El text, lluny de quedar-se en un document protocol·lari, va ser el primer d'un conjunt de documents bàsics del nou format educatiu unificat europeu, juntament amb la Declaració de la Sorbona i la Declaració de Bolonya.

No obstant, la MCU va ser un text, tal i com ens diu el Dr. Bricall³⁸, "d'afirmació", enfront de la situació descrita pel professor Andrea Zanotti (1988) "d'agitació i la tensió" del moment. Va sorgir enfront de les tendències dels governs i de la UE que volien construir i dibuixar un nou marc europeu d'ensenyament superior, com afirma el Dr. Bricall³⁹: "amb aquest text les universitats decideixen que volen intervenir en el procés i no volen que les intervinguin". Històricament la UE havia anat creant marcs normatius i legislatius en favor de la unificació europea en molts àmbits, però el tema de l'educació encara no s'havia tocat en profunditat perquè, com afirma el Dr. Bricall⁴⁰, "els estats sempre han estat recelosos de no deixar i/o de no renunciar a certes coses: i una d'elles és l'ensenyament". Però ara, tot i l'existent i present rebuig

³⁸ Veure entrevista Dr. J.M. Bricall. Annexe 1.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

inicial del programa Erasmus, finalment els Ministeris d'Educació europeus de l'ensenyament superior es van beneficiar del text de la MCU, i amb posterioritat l'aprofitaren per a la redacció Declaració de Bolonya, on s'hi cita i es recorre a ella com a fonament i justificació.

2.2.1.2. Declaració de la Sorbona. 25 de maig de 1998

La primera fita que en posterioritat fou mencionada explícitament en la Declaració de Bolonya (1998) fou el Conveni del 1997 del Consell d'Europa, juntament amb UNESCO, a Lisboa, sobre el reconeixement de qualificacions relatives a l'educació superior a la regió europea, en què en el propi Conveni (1997: 3) es dona gran rellevància al paper de l'ensenyament superior:

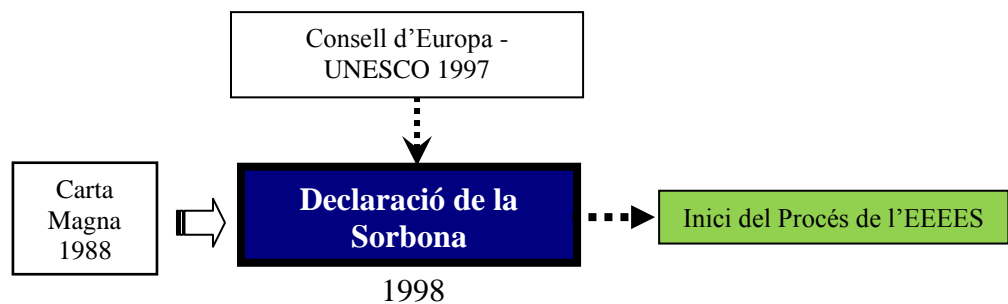
el dret a l'educació és un dret humà, i l'educació superior és determinant per a l'adquisició i el progrés del coneixement, constitueix una riquesa cultural i científica excepcional per als individus i la societat. L'educació superior ha d'ocupar una funció fonamental en la promoció de la pau, l'enteniment mutu i la tolerància, i en la creació de la confiança mútua entre els pobles i les nacions. Desitjant que tots els habitants de la regió es beneficiïn plenament de la riquesa que representa aquesta diversitat facilitant l'accés dels habitants de cada Estat, i dels alumnes de les institucions d'ensenyament de cada part, a l'oferta educativa de les altres Parts, en particular permetent-los prosseguir la seva formació, o cursar un període d'estudis en institucions d'educació superior d'aquestes altres parts. El reconeixement d'estudis, certificats, diplomes i títols obtinguts en altre país de la regió europea constitueix una mesura important per a promoure la mobilitat acadèmica entre les parts.

Aquest conveni suposà un gran pas endavant en el treball del reconeixement de la formació en l'ensenyament superior europeu, i tanmateix va ser el text on es van establir una sèrie de requisits bàsics, i on es reconeixien els drets a participar-hi a cada país. El resultat fou que la Declaració de la Sorbona va esdevenir un gran compromís de la promoció d'un marc comú de referència, tal i com s'expressa en el Conveni entre la Comissió Europea i l'UNESCO (1997): “les entitats nacionals i els interessos comuns poden relacionar-se pel benefici d'Europa, dels seus estudiants i en general dels ciutadans”.

Seguint el camí iniciat en la Magna Carta (veure esquema 9), tot coincidint amb el VIII centenari de la Universitat de París, els Ministeris d'Educació de l'Ensenyament Superior d'Alemanya, França, Itàlia i Regne Unit, adopten i signen La Declaració de la Sorbona. En ella (1998: 1) es consensua el disseny del Sistema d'Educació Superior Europeu:

el procés europeu ha donat passos d'extremada importància. Tot i amb això, no hem d'oblidar que al parlar d'Europa no només hem de referir-nos l'euro, als bancs i l'economia, sinó que també hem de pensar en una Europa dels coneixements. És el nostre deure consolidar i desenvolupar les dimensions intel·lectuals, culturals, socials i tècniques del nostre continent. S'apropa un temps de canvis per a les condicions educatives i laborals, una diversificació del curs de les carreres professionals, en el que l'educació i la formació contínua esdevingui una obligació evident. Devem als nostres estudiants, i al conjunt de la societat, un sistema d'educació superior que els ofereixi les millors oportunitats per buscar i trobar el seu propi àmbit d'excel·lència.

Esquema 9: documents de base, la Declaració de la Sorbona.



Tanmateix, aquesta trobada va suposar quelcom diferenciador, hi va haver un acció pràctica de les idees plantejades en la Carta Magna, com afirma el Dr. Bricall⁴¹:

la reunió de París és diferent; el Ministre d'Educació francès, Claude Allègre, que tenia grans coneixements del sistema universitari americà, té una idea molt clara: no pot ser que Europa tingui “vint-i-tants” sistemes universitaris diferents, no té cap sentit. El tema era buscar un esquema indispensable, però el problema que hi havia amb aquesta idea era facilitar el sistemes de comunicació universitaris europeus. De fet, la seva idea és configurar un sistema d'universitats autònomes d'Europa que, atenint-se a certes pautes comunes, puguin fàcilment comunicar-se els estudiants d'unes a altres, d'un país a un altre. També aquesta idea es basa en una altra: a Alemanya hi ha un sistema de carreres llargues, al Regne Unit de carreres curtes, etc. Calia doncs, crear un sistema on tots siguin compatibles. Aleshores, finalment, s'estableix i s'aplica el model anglosaxó, que és un sistema d'un grau, d'entre 3 i 4 anys, i un postgrau/màster, d'un o dos anys.

⁴¹ Veure entrevista Dr. J.M. Bricall. Annexe 1.

Aquest pensament del Dr. Bricall, es veu reflectit en el propi text de la Declaració de la Sorbona (1998: 1):

el reconeixement internacional i l'atractiu potencial dels nostres sistemes rau en les facilitats de comprensió que ofereixen tant en els seus aspectes interns com en els externs. Un sistema compost de dos cicles, de grau i de postgrau, servirà de peça angular a l'hora d'establir les comparacions i equivalències a escala internacional.

Així mateix, a més del sistema de grau i postgrau, s'hi redacta també una proposta de línies de treball, tal i com ho recull la pròpia Declaració de la Sorbona (1998)⁴²:

- Gran part de l'originalitat i la flexibilitat d'aquest sistema s'aconseguirà mitjançant el sistema de crèdits (com en l'ECTS o Sistema Europeu de Transferència de Crèdits), i de semestres. Això permetrà la convalidació dels crèdits obtinguts per a aquells que escullin una educació inicial o contínua en alguna de les universitats europees i, així mateix, tinguin la intenció d'obtenir una titulació.
- S'hauria de facilitar als universitaris l'accés a gran varietat de programes, a oportunitats per dur a terme estudis multidisciplinaris, al perfeccionament d'idiomes i a l'habilitat per utilitzar les noves tecnologies informatives.
- És important el reconeixement internacional de la titulació de grau com un nivell de qualificació apropiat a l'èxit d'aquesta iniciativa, en la qual desitgem oferir una visió clara de tots els nostres esquemes d'educació superior.
- En el cicle de postgrau cabria l'elecció entre una titulació de màster de curta durada i una titulació de doctorat més extensa, amb la possibilitat de canviar entre una i l'altra. En les dues titulacions de postgrau es posaria l'èmfasi apropiat tant en la investigació com en el treball autònom.
- En el nivell de grau s'animaria als estudiants a passar un semestre, com a mínim, en universitats de fora dels seus països. Al seu torn, hi hauria més personal docent dedicat a la investigació fent les seves activitats professionals en altres països europeus diferents als d'origen. El suport creixent a la Unió Europea pel que fa a la mobilitat d'estudiants i professors hauria d'aprofitar-se al màxim.

⁴² Ibid.

Així, els Ministres reunits a París, tot seguint el camí iniciat amb la MCU volen expressar un missatge de treball constructiu i unificador als agents implicats en l'àmbit de l'ensenyament superior europeu, com ho detalla la pròpia Declaració de la Sorbona (1998: 2):

l'aniversari de la Universitat de París, avui aquí a la Sorbona, ens ofereix una oportunitat solemne de participar en una iniciativa de creació d'una zona europea dedicada a l'educació superior, on les identitats nacionals i els interessos comuns puguin relacionar-se i reforçar-se per al benefici d'Europa, dels seus estudiants i en general dels seus ciutadans. Ens dirigim a altres estats membres de la Unió Europea i a altres països europeus perquè s'uneixin a nosaltres en aquesta iniciativa, així com a totes les universitats europees, perquè es consolidi la presència d'Europa al món a través de l'educació contínua i actualitzada que s'ofereix als seus ciutadans.

Els membres que van signar la Declaració de la Sorbona foren (1998: 2):

- Claude Allègre, Ministre d'Educació Nacional de la Recerca i de la Tecnologia. França.
- Tessa Blackstone, Ministra d'Educació Superior. Regne Unit.
- Luigi Berlinguer, Ministre d'Educació Pública, Universitat i Investigació. Itàlia.
- Jürgen Rüttgers, Ministre d'Educació, Ciències, Investigació i Tecnologia. Alemanya.

2.2.1.3. Declaració de Bolonya. 19 de Juny de 1999.

La Declaració de Bolonya, que és el document de referència de la present recerca, i l'eix vertebrador del procés de construcció de l'EEES, és en la que es constitueixen, defineixen i es dissenyen els elements claus, tal i com ho afirmà la pròpia Comissió Europea en la seva web:

la declaració de Bolonya posa en marxa el procés del mateix nom, que es proposa crear un sistema de graus acadèmics fàcilment «comprensibles» i comparables, fomentar la mobilitat dels estudiants, docents i investigadors, garantir la qualitat de l'ensenyament i tenir en compte la dimensió europea de l'ensenyament superior. El procés es completarà el 2010.

Així com en els documents anteriors, la MCU i la Declaració de la Sorbona, la Declaració de Bolonya segueix el mateix fil conductor, on es promociona l'establiment d'una opinió cada vegada més creixent i consolidada de la gran rellevància envers la necessitat de crear l'EEES (veure esquema 10), i així es recull en la mateixa Declaració de Bolonya (1999: 1):

la declaració feta el 25 de maig de 1998 a la Sorbona, basada en aquestes consideracions, posava èmfasi en el paper central de les universitats en el desenvolupament de les dimensions culturals europees. S'hi ressaltava la creació de l'EEES com a via clau per promoure la mobilitat dels ciutadans, la capacitat d'obtenció d'ocupació i el desenvolupament general del continent. Les institucions d'educació europees han acceptat el repte i han adquirit un paper principal en la construcció de l'EEES, i també en la direcció dels principis fonamentals subjacents en la Carta Magna de la Universitat de Bolonya de 1988. Això és de vital importància, ja que la independència i l'autonomia de les universitats asseguren que els sistemes d'educació superior i d'investigació s'adaptin contínuament a les necessitats canviants, les demandes de la societat i els avenços en el coneixement científic.

Esquema 10: documents de base, la Declaració de Bolonya



La Declaració de Bolonya no va estar exempta de dificultats i entrebancs en la seva signatura; així, tant Espanya com Portugal mostraren les seves reticències, tal i com ho afirma el que era Secretari d'Estat d'Universitats aleshores, el Sr. Fernández Díaz⁴³: “hi havia molts frens, hi havia instàncies que no estaven molt d'acord amb aquesta declaració política, perquè entenien o veien potser els problemes que ara s'estan produint”; i tanmateix per part de Bricall⁴⁴: “Espanya, juntament amb Portugal, érem els únics que no hi volíem signar”. Aquesta resistència inicial per part d'Espanya va ser un signe més de les dificultats per poder prendre iniciatives comunitàries europees envers a l'educació, més concretament en l'ensenyament superior, com digué en Bricall⁴⁵: “Els estats sempre han sigut recelosos de no deixar i/o de no renunciar a certes coses: i una d'elles és l'ensenyament”. Malgrat tot, finalment es va decidir signar la Declaració de Bolonya perquè, tal i com diu Fernández Díaz⁴⁶:

quin sentit hi havia en què existís una llibertat de circulació de mercaderies, de treballadors, de persones, de capitals, però resulta que no teníem llibertat de circulació d'estudiants, ni professors, ni investigadors; potser calia fer un esforç per anar cap a la creació d'un àmbit de creació europeu d'ensenyament superior. Era absolutament imprescindible avançar en aquesta línia. A més, hi havia una gran demanda, per part de la CRUE, que España se sumés a la Declaració.

Per tant, el sentiment cada vegada més accentuat i latent envers a la creació d'un EEES era més evident. Així, la Declaració de Bolonya, com digué Esteban (2005: 76) “resulta interessant l'adquisició d'un compromís a seguir en la línia traçada i, per tant, en seguir treballant d'una manera sistemàtica en tots els països signataris de la UE”. Així doncs, estem davant d'un nou posicionament públic, polític i acadèmic que

⁴³ Veure entrevista Fernández Díaz. Annexe 2.

⁴⁴ Veure entrevista Dr. J.M. Bricall. Annexe 1.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Veure entrevista Fernández Díaz. Annexe 2.

s'uneixen entorn a un mateix i comú benefici comunitari europeu, com ho recull la pròpia Declaració de Bolonya (1999: 1):

estem essent testimonis d'una conscienciació creixent a la major part del món acadèmic i polític i, segons l'opinió pública, de la necessitat d'establir una Europa més completa i de major abast construïda, en particular, mitjançant el desenvolupament i enfortiment de les seves dimensions intel·lectual, cultural, social, científica i tecnològica.

Un dels elements clau de la Declaració de Bolonya és la constatació d'uns objectius comuns i consensuats que ofereixin un alt grau de compromís a tots els participants, s'hi estableixen sis objectius:

- a. L'adopció d'un sistema de titulacions fàcilment comprensibles i comparables, fins i tot a través de la posada en marxa del suplement al títol per promocionar l'obtenció d'ocupació i la competitivitat del sistema d'educació superior europeu.
- b. Adopció d'un sistema basat essencialment en dos cicles fonamentals: grau i postgrau. L'accés al segon cicle requerirà que els estudis de primer cicle s'hagin completat, amb èxit, en un període mínim de tres anys. El diploma obtingut després del primer cicle també serà considerat en el mercat laboral europeu com a nivell adequat de qualificació. El postgrau conduirà al grau de mestria i/o doctorat, com en molts països europeus.
- c. L'establiment d'un sistema de crèdits –similar al sistema ECTS– com a mitjà adequat per promocionar una mobilitat estudiantil més àmplia. Els crèdits es podran aconseguir. També fora de les institucions d'educació superior, entre d'altres maneres amb l'experiència adquirida durant la vida, sempre que estigui reconeguda per les universitats receptores involucrades.
- d. Promoció de la mobilitat, amb l'eliminació dels obstacles per a l'exercici efectiu de lliure intercanvi i prestant una atenció particular a:
 - L'accés a oportunitats d'estudi i formació i serveis relacionats per als

- El reconeixement i la valoració dels períodes d'estada en institucions d'investigació, ensenyament i formació europees, sense perjudici dels seus drets estatutaris, per a professors, investigadors i personal d'administració.
- e. Promoció de la cooperació europea per garantir la qualitat per tal de desenvolupar criteris i metodologies comparables.
- f. Promoció de les dimensions europees necessàries en educació superior, particularment dirigides al desenvolupament curricular, cooperació entre institucions, esquemes de mobilitat i programes d'estudi, integració de la formació i investigació.

De la mateixa manera que els seus textos precedents, la MCU i la Declaració de la Sorbona, la Declaració de Bolonya no és un document definitiu ni tancat, sinó que és obert i ofereix explícitament un alt grau de compromís en l'assoliment dels objectius, i en l'establiment d'un seguiment del treball cooperatiu i avaluatiu en favor d'una major implicació per consolidar l'EEES, com cita la pròpia declaració de Bolonya (1999: 2):

mitjançant aquesta declaració ens comprometem a assolir aquests objectius, dins del context de les nostres competències institucionals, i respectant plenament la diversitat de cultures, llengües, sistemes d'educació nacional i de l'autonomia universitària, per consolidar l'EEES. Amb tal finalitat, seguirem les maneres de cooperació intergovernamental, juntament amb les de les organitzacions europees no governamentals amb competències en educació superior. Esperem que les universitats responguin de nou amb promptitud i positivament, i que contribueixin activament a l'èxit dels nostres esforços. Convençuts que l'establiment de l'EEES demana permanentment suport, supervisió i adaptació a unes necessitats en constant evolució, decidim que ens trobarem una altra vegada d'aquí a dos anys per avaluar el progrés obtingut i els nous passos que s'hauran de seguir.

Així, la Declaració de Bolonya estableix el marc del nou EEES i aporta, tot seguint la tradició europea, nous paràmetres d'acció comunitària en benefici de la pròpia UE i dels seus ciutadans, coincidint així amb l'afirmació pràctica d'en Fernández⁴⁷,

allò que pretén la Declaració de Bolonya és que hi hagi un EEES, és a dir, que hi hagi una raonable homologació entre les titulacions acadèmiques entre els diferents països membres de la UE, que els estudiants universitaris puguin circular per tota la UE, que puguin realitzar part dels seus estudis amb crèdits homologats en universitats d'altres països, i que la comunitat científica pugui tenir més facilitats d'estudis, mobilitat i homologació de projectes d'investigació.

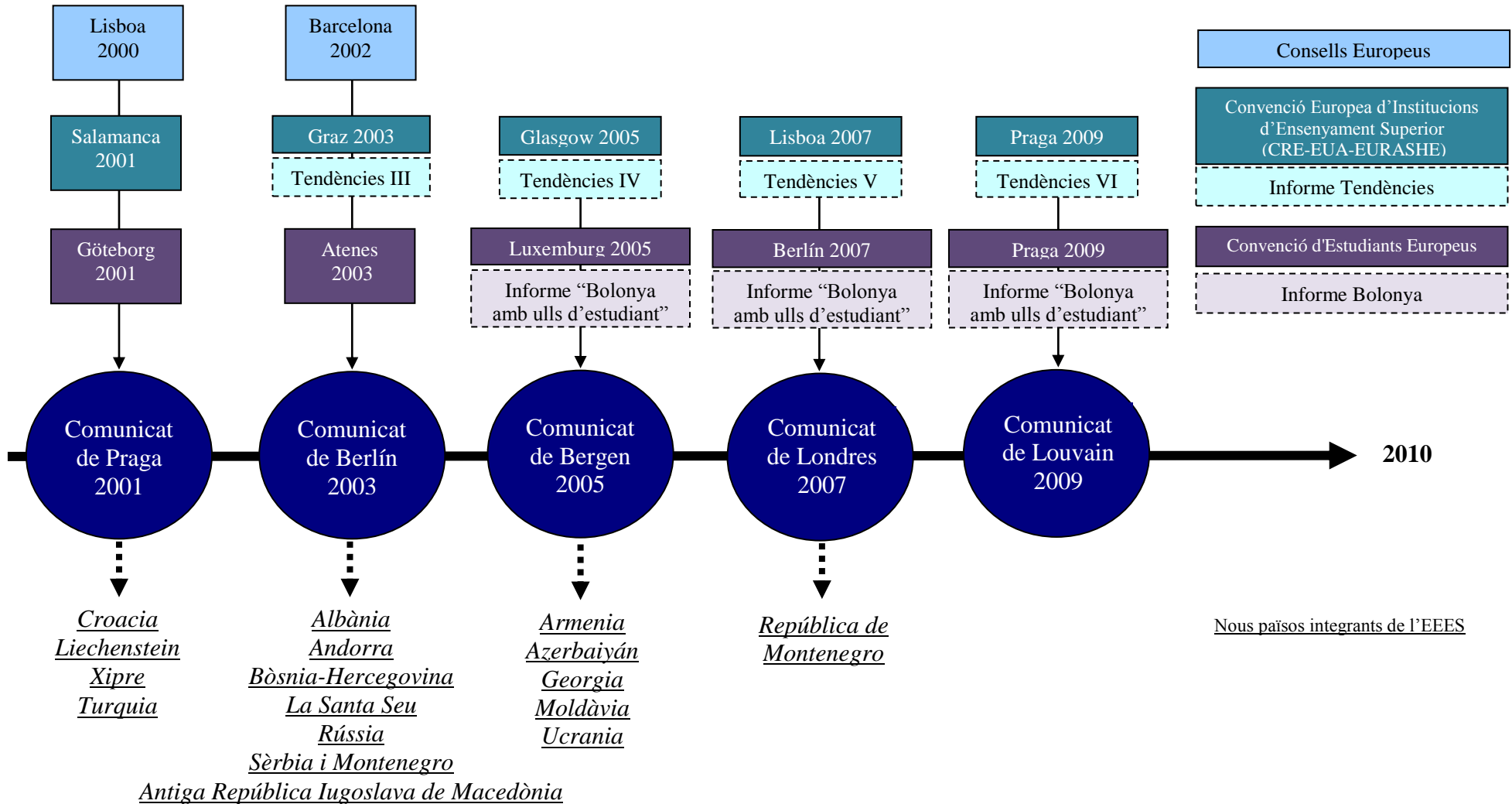
⁴⁷ Veure entrevista Fernández Díaz. Annexe 2.

2.2.2. Desplegament

Arran dels documents vertebradors i de Base: la Carta Magna, la Declaració de la Sorbona i la Declaració de Bolonya, seguint les paraules de l'AQU (2003: 13) "s'insistia en la necessitat de potenciar una harmonització en l'arquitectura del sistema d'educació superior", s'ha anat constituint i celebrant periòdicament tot un seguit de reunions de Ministres, responsables de l'Ensenyament Superior, amb la finalitat d'anar fent el seguiment i alhora consolidant els elements necessaris per a la concreció, millora i homogeneïtzació de les universitats europees a través de l'EEES: Praga, Berlín, Bergen, Londres i Lovaina (veure esquema 11). A més, les esmentades reunions ministerials s'han anat complementant amb el treball previ i de seguiment de diverses institucions que han participat i acompanyat el procés de construcció de l'EEES, en què les seves aportacions han estat contemplades en els propis Comunicats ministerials. Per facilitar el procés també es va crear un grup de gestió i seguiment (BFUG)⁴⁸ entre les diferents reunions ministerials.

⁴⁸ El Grup de Seguiment de Bolonya (BFUG, Bologna Follow-Up Group) és l'equip en el qual han confiat els ministres d'educació europeus per gestionar el procés de Bolonya entre les reunions ministerials. El BFUG elabora el programa de treball, que és format per una sèrie de seminaris, diversos grups de treball i altres activitats d'interès per a tots els que participen en el procés. El BFUG es reuneix dues vegades cada any. Està presidit pel país que té la presidència de torn de la Unió Europea, i està format per representants dels ministeris dels 46 països integrants de Bolonya, la Comissió Europea i les organitzacions europees en qualitat de membres consultius.

Esquema 11: mapa cronològic de les Conferències Ministerials dels responsables de l'ensenyament superior entorn a l'EEES.



2.2.2.1. Comunicat de Praga. 19 de Maig de 2001.

Tot seguint la línia de la Declaració de Bolonya, el present Comunicat no sorgeix del no res, sinó que respon a un treball previ de diferents agents participants de l'ensenyament superior i seguint les línies d'altres Declaracions com foren la de Declaració de Bolonya i la Declaració de la Sorbona. Així es contemplà explícitament en la redacció del Comunicat de Praga (2001: 1):

dos anys després de signar la Declaració de Bolonya i tres anys després de la Declaració de la Sorbona, els ministres europeus encarregats de l'educació superior, es van reunir a Praga per repassar el progrés aconseguit i per establir direccions i prioritats del procés per als pròxims anys. Els ministres van refermar el seu compromís amb l'objectiu d'establir l'EEES per al 2010. L'opció de Praga per realitzar aquesta reunió és un símbol de la voluntat d'implicar tot Europa en el procés perspectiu de creixement de la Unió Europea. Els ministres van partir de l'anàlisi de la Convenció d'Institucions de l'Educació Superior Europea, organitzada a Salamanca del 29 al 30 de març, i en les recomanacions de la Convenció d'Estudiants Europeus, que va tenir lloc a Göteborg del 24 al 25 de març van apreciar la implicació activa de l'Associació Universitària Europea (EUA) i dels Sindicats Nacionals d'Estudiants a Europa (ESIB) en el procés de Bolonya. A més, van assenyalar i valorar les moltes altres iniciatives per fomentar el procés. Els ministres també van prestar atenció al suport constructiu de la Comissió Europea.

Posteriorment a la Declaració de Bolonya, els Ministres responsables de l'educació superior, es reuneixen novament a Praga per a revisar el progrés i les direccions preses arran de Bolonya. Inicialment, a Bolonya –com a la Sorbona i la MCU– s'establiren principis i línies comunes de treball. Però amb el Comunicat de Praga, es va posar èmfasi en les accions necessàries per a l'assoliment dels objectius proposats, coincidint així amb la interpretació que va fer Esteban (2005: 79): “els ministres refermen la intenció d'assolir els canvis proposat abans del 2010”. Per tant, segueix amb el treball de l'anomenat procés de Bolonya però afegeix un tret diferencial: aquest comunicat comença a marcar línies prioritàries d'acció. Per un costat, la cooperació vers l'acreditació i la qualitat i, per un altre, el reconeixement dels crèdits ECTS. Aquesta afirmació envers les propostes d'acció també fou recollida en el propi Comunicat de Praga (2001: 1): “els Ministres responsables de l'educació

superior orienten accions posteriors que donin continuïtat als sis objectius del procés de Bolonya”.

Però, com s’ha citat anteriorment, aquestes accions plasmades en el Comunicat de Praga responen al treball de diferents reunions prèvies (veure esquema 12). Així, de la Convenció d’Institucions de l’Ensenyament Superior Europeu de Salamanca, es fonamenten els principis (2001: 2-3) “d’autonomia amb responsabilitat, l’educació com a servei públic, l’ensenyament superior recolzat en la investigació i l’articulació de la diversitat”. Però sobretot, aquest comunicat va destacar perquè van desenvolupar la qualitat com a pilar fonamental, tal i com en ell s’hi cita (2001: 2):

la qualitat és la condició *sine qua non* per dotar l'espai europeu de l'ensenyament superior de confiança, pertinença, mobilitat, compatibilitat i atractiu. L'espai europeu de l'ensenyament superior s'ha de desenvolupar entorn d'uns valors acadèmics fonamentals i acomplir alhora les expectatives de totes les parts interessades i, en particular, ha de donar proves de bona qualitat. En efecte, la valoració de la qualitat ha de tenir present la missió i els objectius assignats a cada institució i a cada programa. Requereix un equilibri entre innovació i tradició, excel·lència acadèmica i pertinència social i econòmica, coherència dels currículums i lliure elecció de l'estudiant. Comprèn la funció docent i investigadora, però també la direcció i l'administració, la capacitat de resposta a les necessitats dels estudiants i la prestació d'altres serveis, a més dels educatius. Que hi hagi qualitat no és suficient: s'ha de poder demostrar i garantir perquè la reconeguin i apreciïn els estudiants, els responsables i tota la societat del país, d'Europa i del món.

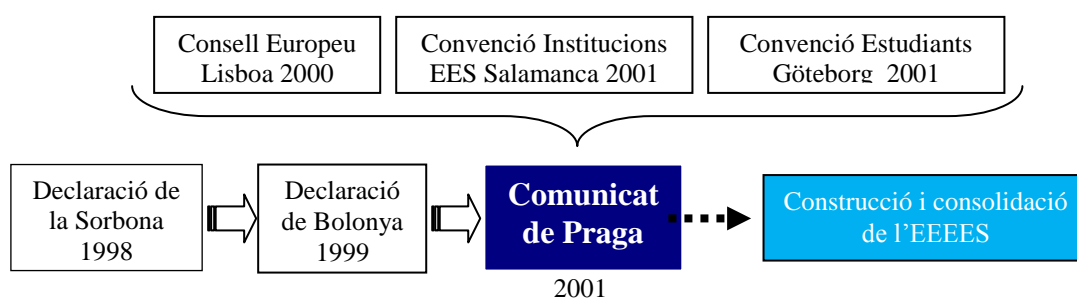
Val a dir, també, que en aquesta reunió de Salamanca hi va haver un gran canvi a nivell d’agents participants de l’EEES. Fins llavors, la CRE era la impulsora però, degut a que cada vegada eren més els agents participants, i amb la finalitat d’oferir un espai de comunicació, per això, tot seguint les paraules d’en Bricall⁴⁹ “la CRE va esdevenir en l’Associació Europea d’Universitats (EUA)” o, com ho especifica més concretament el Comunicat de Salamanca (2001: 1):

les Institucions Europees d'Ensenyament Superior consideren que la creació a Salamanca de l'Associació Europea d'Universitats, pel seu valor tant simbòlic com

⁴⁹ Veure entrevista Dr. J.M. Bricall. Annexe 1.

pràctic, servirà per transmetre amb major força el seu missatge als governs i a les societats, ajudant-los així a perfilar-ne, cada un, el seu propi futur dins de l'EEES.

Esquema 12: desplegament, el Comunicat de Praga



Un altre document de referència fou el comunicat de la convenció d'estudiants a Göteborg aquell mateix any. Com s'especifica en el propi Comunicat (2001: 1), val a dir abans que

els Sindicats Nacionals de Estudiants a Europa són i han estat implicats activament en la construcció de l'EEES. Així, al juny de 1999, l'ESIB i els seus membres, els sindicats nacionals d'estudiants van ser convidats a la reunió Ministerial a Bolonya. Dos anys més tard, a la Cimera de Praga, l'ESIB és un dels ponents. El reconeixement de la creixent aportació d'estudiants en el procés és el resultat d'un fort compromís dels estudiants europeus per promoure una qualitat alta, accessible i diversa ensenyament superior a Europa.

Els estudiants també han estat, doncs, part activa del treball de creació de l'EEES. En aquest sentit el present Comunicat de Göteborg pren rellevància en diverses línies a mode d'orientació:

- L'ensenyament superior permet als estudiants adquirir habilitats i coneixement s que necessiten per la seva promoció en la vida, tant personal com professional. Les institucions d'ensenyament superior són actors importants en la societat; per això tots els membres de la comunitat haurien d'estar implicats. Així és responsabilitat dels governs garantir que tots els ciutadans tinguin accés igual a l'ensenyament superior, sense tenir en compte el seu fons social.

L'EEES, ha de ser accessible i de qualitat, per a una societat europea democràtica. Però per assegurar que tots els programes d'ensenyament superior, siguin compatibles i bescanviables, cal un sistema de crèdits basats en càrrega de treball que hauria de ser implementat en la totalitat d'Europa. És necessària una estructura europea comuna de criteris per a l'acreditació i un sistema compatible, transferible i de reconeixement dels graus. Un sistema que garanteixi accés lliure i igual per a tots els estudiants i que no hauria de conduir a l'exclusió d'estudiants en altres àmbits que no siguin acadèmics.

- Cal garantir i millorar la qualitat de l'ensenyament superior, amb una forta cooperació europea del control de qualitat, de l'acreditació i de la certificació. Tanmateix l'EEES ha de promoure la millora i la cooperació en la mobilitat física d'estudiants, professorat i investigadors. Els governs haurien de garantir als estudiants estrangers igual drets legals que als del propi país i les institucions d'ensenyament superior haurien de prendre la responsabilitat de donar programes de mobilitat als estudiants.

Així, el text que ens ocupa –el Comunicat de Praga–, a més de partir d'altres documents de referència en el procés de creació de l'EEES, aquest també adquireix un alt grau de compromís perquè revisa el progrés i direccions preses a Bolonya, per tal d'establir l'agenda de seguiment i treball. En aquest sentit, es revisa l'estat dels punts claus, els objectius, pretesos en la Declaració de Bolonya; l'adopció d'un sistema de titulacions fàcilment comprensibles i comparables, l'adopció d'un sistema basat essencialment en dos cicles fonamentals: grau i postgrau, l'establiment d'un sistema de crèdits com a mitjà adequat per promocionar una mobilitat estudiantil més àmplia, la promoció de la mobilitat, la promoció de la cooperació europea per garantir la qualitat en el desenvolupament de criteris i metodologies comparables, i la promoció de les dimensions europees necessàries en educació superior. Però l'element distintiu d'aquesta reunió és l'establiment dels punts a ampliar i treballar abans de la següent reunió, que va tenir lloc a Berlín el 2003. Així, els punts a desenvolupar foren, tal i com es descriuen en el Comunicat de Praga (2001: 3-4):

- Aprenentatge al llarg de tota la vida:

En la futura Europa basada en la societat i l'economia del coneixement, les estratègies d'aprenentatge per a tota la vida són necessàries per afrontar els reptes de la competitivitat i de l'ús de noves tecnologies i per millorar la cohesió social, la igualtat d'oportunitats i la qualitat de vida.

- Les institucions de l'educació superior i els estudiants:

S'enfatitza en la implicació d'universitats i altres institucions de l'educació superior i d'estudiants com a socis competents, actius i constructius en l'establiment. La formació d'una àrea d'educació superior europea és necessària i benvinguda.

- Promoure l'atractiu de l'àrea d'educació superior europea:

Es va convenir en la importància de reforçar l'atractiu de l'educació superior europea per als estudiants d'Europa i d'altres parts del món. La llegibilitat i la comparabilitat dels títols de l'educació superior europeus en l'àmbit mundial ha de reforçar-se mitjançant el desenvolupament d'un marc comú de qualificacions, així com per mitjà de l'assegurament de la qualitat i de mecanismes d'acreditació/certificació coherents i de creixents esforços d'informació.

En aquesta ocasió els països els Ministres reunits a Praga (2001) van decidir acceptar les sol·licituds d'admissió de Croàcia, Liechtenstein, Xipre i Turquia.

2.2.2.2. Comunicat de Berlín. 19 de Setembre de 2003

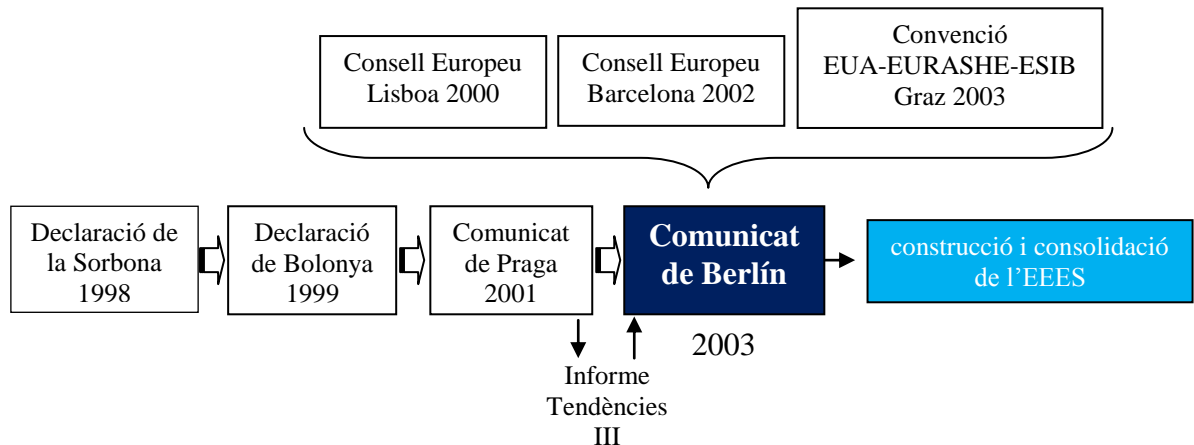
Com en els Comunicats i Declaracions anteriors, el present Comunitat de Berlín no sorgeix del no res, sinó que respon a un treball previ de diferents agents participants de l'ensenyament superior: polítics, acadèmics i estudiants (veure esquema 13). Així ho contempla explícitament el text del present Comunicat de Berlín (2003: 1):

els ministres han tingut en l'adequada consideració les conclusions dels Consells Europeus de Lisboa (2000) i Barcelona (2002), l'objectiu de les quals era que Europa esdevingués «l'economia basada en el coneixement més competitiva i dinàmica del món, capaç de posar en funcionament un creixement econòmic sostenible amb més i millors llocs de treball i una major cohesió social» i reclamen més accions i una cooperació més estreta en el context del procés de Bolonya. I, reconeixen el paper fonamental de les institucions d'ensenyament superior i les organitzacions d'estudiants en el desenvolupament de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior. Prenen nota del missatge que la European University Association (EUA) va fer públic en ocasió de la Convenció Europea d'Institucions d'Ensenyament Superior celebrada a Graz, les contribucions de l'Associació Europea d'Institucions d'Ensenyament Superior (EURASHE) i les comunicacions de les National Unions of Students in Europe (ESIB).

La seva finalitat tampoc resta sense sentit sinó que segueix la línia marcada pel camí traçat cap al 2010, i que s'ha anat dibuixant des de la Sorbona, Bolonya i Praga, com ens ho confirma l'informe de l'AQU (2003: 13),

després de les reunions de París, Bolonya i Praga, la propera reunió general de seguiment del procés iniciat s'esdevindrà a Berlín en el mes de setembre de 2003 (precedida per una trobada preparatòria a Graz), amb la intenció d'aconseguir els objectius marcats per a l'any 2010 com a data límit.

Esquema 13: desplegament, el Comunicat de Berlín



Com en el Comunicat de Praga (2001), en el present Comunicat s'explicita un sentiment unitari continuat envers la línia de creació comuna de l'EEES (2003: 1):

els ministres van refermar la importància social del procés de Bolonya. La necessitat d'incrementar la competitivitat ha de ser equilibrada amb l'objectiu de millorar les característiques socials de l'EEES. Es pretén que existeixi un enfortiment de la cohesió social i que es redueixin les desigualtats socials i de gènere, tant a nivell nacional com a nivell europeu. En aquest context, refermen la seva posició que l'Educació Superior és un bé de responsabilitat pública. Han de prevaler els valors acadèmics en la cooperació acadèmica internacional i en els intercanvis.

Dins d'aquest refermament de l'ensenyament superior, i del rol de les universitats en l'EEES i en la societat del coneixement, per a la reunió de Berlín es pren de referència, entre d'altres documents, la Declaració de Graz (2003) de l'EUA, que va ésser un nou impuls i definició del paper de les universitats en el nou espai europeu que s'estava constituint. Així, en la mateixa declaració s'hi descriuen diverses afirmacions al respecte (2003: 1):

1. Les universitats són essencials cara el desenvolupament de la societat europea. Creen, salvaguarden i transmeten coneixements vitals per al benestar social i econòmic a nivell local, regional i global. Les universitats conreen els valors i la cultura europeus.

2. Les universitats advoquen per una Europa del coneixement, sustentada sobre una potent capacitat investigadora i una educació basada en la investigació en les universitats, tant de forma individual com mitjançant associacions, entre universitats de tot el Continent.
3. El desenvolupament de les universitats europees se sosté sobre un conjunt de valors fonamentals: equitat i accés; investigació i erudició en totes les disciplines com a part integral de l'educació superior; alta qualitat acadèmica; diversitat cultural i lingüística.
4. Els estudiants són membres essencials de la comunitat acadèmica. Les Reformes de Bolònia permetran: facilitar la introducció de vies d'aprenentatge flexibles i individualitzades per a tots els estudiants; millorar la capacitat d'ocupació dels titulats i fer les nostres institucions atractives per a estudiants d'Europa i d'altres continents.
5. Les universitats europees actuen a escala mundial, fent aportacions a la innovació i al desenvolupament econòmic sostenible. La competitivitat i l'excel·lència han de mantenir un equilibri amb l'accés i la cohesió social. Les Reformes de Bolònia només tindran èxit si les universitats es preocupen tant del desafiament de la competència global com de la importància de fomentar una societat civil més forta a Europa.
6. Les universitats han de continuar promovent el més alt nivell de qualitat, govern i lideratge.

Cal destacar també, com a document previ a la reunió de Berlín –i citat textualment en el present Comunicat (2003: 1)– que “els ministres prenen nota de l’Informe Trends III de la European University Association (EUA)”. Aquest informe, és la continuació de dos anteriors arran de Bolonya i Praga. Però en aquesta ocasió el document és quelcom més que els seus precedents: l’Informe Tendències III, és de gran interès per a la reunió de Berlín degut al seu exhaustiu anàlisi estadístic de totes les accions que s’estan

realitzant, i del grau d'assoliment per part dels agents que hi estan intervenint, tal i com en el propi Informe Tendències III es recull (2003: 8):

aquest estudi vol reflectir les tendències més recents relacionades amb les reformes de Bolonya. Es tracta de la continuació de dos Informes de Tendències elaborats per a la Declaració de Bolonya de 1999 i el Comunicat de Praga de 2001. A diferència d'aquests dos primers informes, basats fonamentalment en la informació subministrada pels ministeris d'Educació Superior i les conferències de rectors, Tendències III pretén fer-se ressò no solament d'aquests dos punts de vista sinó també de l'opinió dels estudiants, dels empresaris i, sobretot, de les pròpies IES (Institucions d'Ensenyament Superior), per tal d'oferir una visió global de l'actual fase del procés de Bolonya. No solament se centra en els canvis de les estructures educatives a Europa sinó que també, per primera vegada, analitza i compara els canvis des del punt de vista dels principals agents que intervenen en el procés: governs, conferències nacionals de rectors, institucions d'educació superior i estudiants. L'informe reflecteix els punts de vista de tots aquests participants en el procés de Bolonya en el seu conjunt, i analitza les seves diverses "línies d'actuació" en relació amb la seva posada en marxa, amb els problemes trobats i amb els desafiaments per al futur.

Tanmateix, una altra dada rellevant d'aquest informe, són les contínues recomanacions en benefici de l'assoliment dels objectius de l'EEES plantejats en la Declaració de Bolonya. Així, per exemple, es determina i s'aconsella establir un gran lligam entre els agents participants de la vida acadèmica i comunitària de l'ensenyament superior (2003: 2):

l'informe arriba a la conclusió de que l'EEES es farà realitat només si les IES, el seu personal i els seus estudiants subscriuen els seus objectius i els porten a la pràctica. Un repte específic serà assegurar-se que, ja que la majoria dels dirigents institucionals estan convençuts de la seva importància, Bolonya aconsegueixi incloure els actors essencials: el professorat docent i investigador, el personal administratiu i els estudiants. És la única forma que aquest procés de canvi, ja iniciat en tot Europa, arrelí en les institucions i s'implanti d'una manera innovadora i sostenible.

El Comunicat de Berlín, tot seguint els passos del Comunicat de Praga (2001), serveix per descriure amb detall el progrés que s'està realitzant entorn als objectius proposats en la Declaració de Bolonya, tot aportant les consideracions oportunes

perquè es puguin assolir. En aquesta ocasió, s'afegeixen altres àmbits que es consideren importants poder-los incorporar a les tasques de treball, per tal d'ampliar-los i consolidar-los:

Garantia de la qualitat:

- Abans de 2005 els sistemes per garantir la qualitat nacional hauran de comprendre:

- Una definició de les responsabilitats dels òrgans i institucions implicats
- L'avaluació de programes o institucions, que englobarà l'avaluació interna, la revisió externa.
- La participació dels estudiants i la publicació dels resultats.
- Un sistema d'acreditació, certificació o altres procediments comparables
- La participació, cooperació i interconnexió internacional.

- En l'àmbit europeu, els ministres apel·len als membres de l'ENQA, perquè, en cooperació amb l'EUA, l'EURASHE i l'ESIB, desenvolupin un seguit d'estàndards, procediments i guies pel que fa a la garantia de qualitat, explorin les maneres més adequades per avaluar externament l'assegurament de la qualitat i/o de les agències d'acreditacions o òrgans responsables, i perquè, mitjançant el Grup de Seguiment, informin els ministres de tots els assoliments el 2005.

L'Espai Europeu d'Ensenyament Superior i l'Espai Europeu de Recerca:

Els ministres recalquen la importància de la recerca, de la formació dels investigadors i de la promoció de l'interdisciplinarietat per mantenir i millorar la qualitat de l'ensenyament superior i per augmentar la competitivitat de l'ensenyament superior europeu en general. Els ministres demanen un increment de la mobilitat en l'àmbit doctoral i postdoctoral, i demanen a les institucions implicades que augmentin la seva cooperació en els estudis doctorals i en la formació de joves investigadors. I, exposen que s'ha de donar més suport a les xarxes de l'àmbit doctoral per estimular el desenvolupament de l'excel·lència i perquè esdevinguin un segell distintiu de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior.

Nous membres:

Es considera que cal adaptar la clàusula del Comunicat de Praga sobre les sol·licituds d'admissió de la següent manera; els països que formen part de la Convenció Cultural Europea podran ser membres de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior sempre que declarin la seva predisposició a lluitar pels objectius del procés de Bolonya i implementar-los en els seus propis sistemes d'ensenyament superior. Les sol·licituds hauran de contenir la informació referent a la manera com implementaran els principis i objectius de la declaració.

Els ministres reconeixen que la qualitat de membre del procés de Bolonya implica canvis i reformes substancials per a tots els països signataris. Així mateix, es comprometen a donar suport als nous països signataris en la seva tasca d'introduir les reformes i els canvis que el procés de Bolonya implica, incorporant-los en els debats conjunts i l'assistència mútua.

Finalment, es decideix acceptar les sol·licituds d'admissió d'Albània, Andorra, Bòsnia i Hercegovina, la Santa Seu, Rússia, Sèrbia i Montenegro, i l'antiga República Iugoslava de Macedònia, i donar-los la benvinguda com a nous membres, ampliant d'aquesta manera el procés a 40 països europeus.

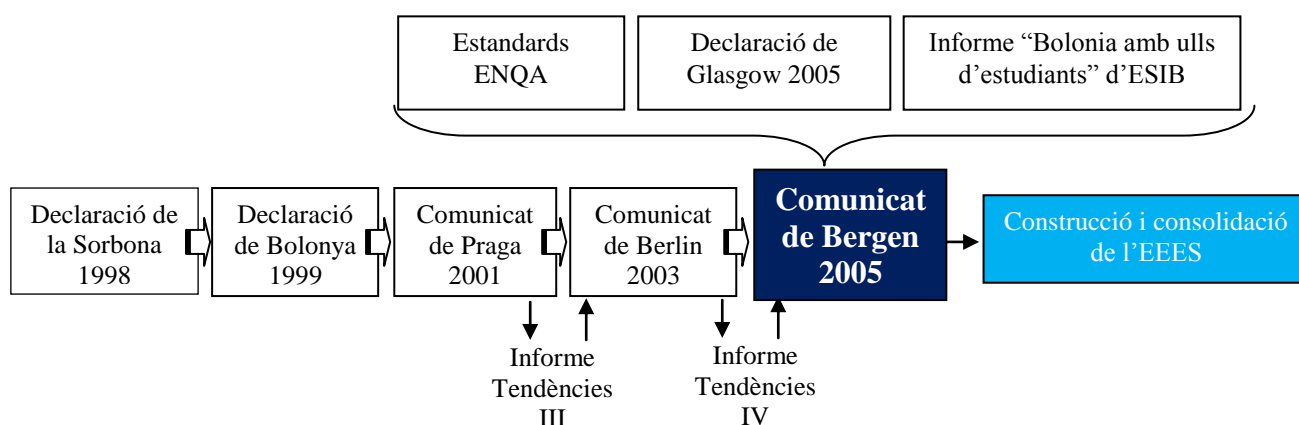
2.2.2.3. Comunicat de Bergen. 19-20 de Maig de 2005.

Com en els Comunicats anteriors de Praga (2001) i de Berlín (2003), el Comunicat de Bergen (2005) segueix les directrius proposades arran de la Declaració de Bolonya per a l'assoliment exitós de l'EEES, i en fa una clara referència al respecte només iniciar-se el document (2005: 1):

tots nosaltres, els ministres responsables de l'educació superior, compartim una entesa comuna dels principis, els objectius i els compromisos del procés, tal com s'expressen a la Declaració de Bolonya i els comunicats posteriors de les Conferències Ministerials de Praga i Berlín. Ratifiquem el nostre compromís envers la coordinació de les polítiques a través del procés de Bolonya per tal d'establir l'EEES abans de l'any 2010, i ens comprometem a ajudar els nous països participants en la implementació dels objectius del procés.

Per arribar a la concreció de la redacció del present Comunicat, abans van partir d'altres textos com a suport, de tots els quals van derivar línies d'actuació envers el procés de l'EEES (veure esquema 14). En aquesta ocasió, per tal d'ajudar-se a l'hora de fer balanç, els assistents a la conferència es recolzen en l'informe Tendències IV de l'EUA, en l'informe Bolonya "amb ulls d'estudiants" de l'ESIB, els estàndards i directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'Espai Europeu d'Educació Superior, proposats per la Xarxa Europea per a l'Assegurament de la Qualitat en l'Educació Superior (ENQA), i la Declaració de Glasgow de la EUA.

Esquema 14: desplegament, el Comunicat de Bergen



Així, prenent aquests documents de consulta inicial obligatòria, partim de la Declaració de Glasgow (2005) de la EUA, on posa de manifest –com succeí en la Declaració de Graz (2003)– la intenció de posar en primer ordre el gran paper rellevant de les universitats per a l'assoliment dels objectius proposats en la Declaració de Bolonya envers l'EEES. Aquesta afirmació es va constatar en la mateixa Declaració de Glasgow (2005: 3):

la Declaració proporciona la base per al missatge que la EUA presentarà als Ministres d'Educació, que es trobaran a Bergen els dies 19 i 20 de maig per parlar dels pròxims passos en el Procés de Bolonya, així com de l'agenda de política per a la comunitat d'ensenyament superior en els anys venidors. Serà la base per al diàleg de la política d'alt nivell entre poders públics i universitats, i emfatitza la nostra disposició de treballar amb els socis per assegurar el futur d'Europeu de les universitats.

Seguint aquesta línia, de voler consolidar la participació indispensable i necessària de les universitats com a referents en el procés de Bolonya, el mateix document segueix refermant la construcció d'unes universitats fortes en benefici d'una Europa forta. De la següent manera es detallen els punts forts de la universitat en la Declaració de Glasgow (2005: 4-5):

- Entre les diverses funcions de les universitats hi ha la creació, conservació, avaluació, difusió i explotació del coneixement. Unes universitats fortes precisen valors acadèmics i socials sòlids que es reflecteixin en les seves contribucions a la societat.
- Les universitats comparteixen un compromís amb la base social del creixement econòmic i les dimensions ètiques de l'educació superior i la recerca. Les universitats estan desenvolupant funcions i perfils diferenciats per plantar cara als reptes de la competència internacional, al mateix temps que mantenen un compromís amb l'accés i la cohesió social. La diversificació i la competència més grans s'equilibren mitjançant una cooperació interinstitucional basada en un compromís compartit de qualitat.
- La cooperació interinstitucional ha estat el segell de les universitats europees i cada vegada és més important en un context globalitzat i competitiu. Les universitats reconeixen que la integració europea ha d'anar acompanyada d'una cooperació internacional reforçada basada en una comunitat d'interessos.

- Les universitats estan obertes al treball amb la societat. L'autonomia institucional i la diversitat de funcions són condicions prèvies essencials per garantir un compromís efectiu.

Un altre document de treball previ va ser l'Informe Tendències IV de la EUA. Aquest document –tal i com ho va ser el seu precedent el Tendències III– realitza una exhaustiva revisió de l'estat de les accions que s'estan realitzant entorn al procés de Bolonya. Com ho afirma el propi Informe Tendències IV (2005: 4):

Tendències IV és l'únic estudi complet elaborat a Europa que analitza la resposta de les universitats als reptes que planteja la posada en marxa de les reformes de Bolonya. L'estudi posa de manifest que existeix un interès general en aquestes reformes, descriu allò que s'ha aconseguit fins ara, i identifica les qüestions pendents de resolució. Així doncs, es tracta d'una publicació important per a tots els que estan implicats en l'educació superior europees: universitats i estudiants, governs i empreses, indústries i altres agents socials.

Tanmateix, d'aquest informe cal destacar-hi les conclusions perquè en elles es fonamenten les futures línies d'actuació a presentar, consensuar i treballar en les reunions Ministerials: en aquest cas en la reunió de Bergen (2005). Així, l'Informe Tendències IV (2005: 8)

revela que a moltes universitats la reforma i la innovació contínues ja són realitat, i que molts factors afecten conjuntament la naturalesa i l'èxit d'aquests complexos processos. Si volem que aquestes reformes culminin amb èxit, és precís que la societat en el seu conjunt sigui cada vegada més conscient –d'una banda– que actualment està tenint lloc un importantíssim canvi cultural, que està transformant les antigues idees preconcebudes sobre educació superior, i –d'altra banda– que la posada en pràctica de les reformes d'una forma sostenible exigeix temps i suport. Els governs s'han d'adonar que mitjançant simples canvis de legislació els objectius que es persegueixen no s'aconsegueixen. Les institucions requereixen un major grau d'autonomia, una mica indispensable perquè les reformes aconseguixin el seu objectiu. Els governs han d'acceptar, doncs, que cal enfortir les estructures de govern, la direcció i la gestió interna de les institucions. Així mateix, cal abordar el tema del finançament de la reforma, juntament amb la qüestió més àmplia de la inversió en educació superior, perquè Europa es converteixi en una vertadera societat del coneixement. Al cap i a la fi, la fortlesa d'Europa prové de la seva concepció de l'educació superior com a

responsabilitat pública davant de necessitats socials, i això exigeix un compromís de finançament públic, sostenible i a llarg termini.

Seguint la línia d'analitzar els documents previs al Comunicat de Bergen, el següent text –que va influir en el treball de reflexió i posterior presa de decisions– va ser el realitzat per ESIB, sota el títol “Bolonya amb ulls d'estudiants”, tal i com en ell s'hi especifica (2005: 7):

el 2003, ESIB va realitzar i, posteriorment, va publicar un informe pràctic des del punt de vista dels estudiants vers el procés de Bolonya i ara, al 2005, s'ha arribat a un punt en el temps en què el que menys s'ha de fer és la política, i el que cal és que realment s'iniciï la seva aplicació efectiva. Per tant, hem decidit publicar aquesta enquesta per a la reunió de Ministres de Bergen.

Un dels objectius de la Declaració de Bolonya és la concreció d'un sistema centrat en l'estudiant i és sota aquest objectiu que es va realitzar aquest estudi, tal i com subscriu l'Informe (2005: 7):

nosaltres no ens considerem experts en estadística, sinó experts educatius des del punt de vista de l'estudiant. Un dels principals objectius del procés de Bolonya és posar l'estudiant en el centre. Esperem que aquesta publicació pugui ajudar a l'assoliment d'aquest objectiu. Un sistema centrat en l'estudiant només pot assolir-se si també l'opinió dels estudiants és l'element central dels debats i les discussions.

Pel que fa al seu contingut, realitza una anàlisi estadística del nivell d'aplicació i assoliment dels diferents objectius del procés de Bolonya en cadascun dels països participants en el procés, però des d'una perspectiva de l'estudiant.

Finalment, com a darrer document precedent a la reunió de Bergen (2005), va ser l'Informe de les Directrius de qualitat realitzat per ENQA. Aquest document esdevé de gran transcendència perquè respon a una demanda de la reunió ministerial precedent de Berlín (2003), com així es descriu en el propi Informe (2005: 5):

en el Comunicat de Berlín de 19 de setembre de 2003, els ministres dels estats que van signar el Procés de Bolonya van instar els membres de l'*European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), en col·laboració amb l'*European University Association* (EUA), l'*European Association of Institutions of Higher Education* (EURASHE) i la *National Unions of Students in Europe* (ESIB), a

acordar i desenvolupar «una sèrie d'estàndards, procediments i directrius per assegurar la qualitat», i a «explorar els mètodes més adequats per avaluar externament l'assegurament de la qualitat i/o les agències o organismes d'acreditació», com també a «informar els ministres sobre el desenvolupament d'aquest projecte per mitjà del Grup de Seguiment de Bolonya (Bologna Follow-Up Group to Ministers), l'any 2005». Els ministres també van recomanar l'ENQA que tingués en compte «l'experiència d'altres associacions i xarxes relacionades amb l'assegurament de la qualitat».

Un altre element de rellevància d'aquest document és que manifesta obertament la necessitat de seguir treballant de manera continuada i constant per poder assolir els objectius de Bolonya, i que les mesures preses fins ara no s'han d'interpretar com a definitives (2005: 5):

cal destacar que aquest informe no és més que el primer pas en el que, possiblement, serà un llarg i difícil camí cap a l'establiment d'una sèrie de valors, expectatives i bones pràctiques comunes en relació amb la qualitat, i l'assegurament de la qualitat, de les institucions i les agències de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Si la pretensió és que l'assegurament de la qualitat sigui plenament operatiu en l'àmbit de l'EEES, caldrà desenvolupar més àmpliament tot el que ha posat en marxa el mandat de Berlín. Si això s'acompleix, també s'assoliran molts dels objectius del Procés de Bolonya.

El present Informe de l'ENQA, mostra les línies prioritàries i necessàries per a la creació i consolidació dels estàndards⁵⁰ europeus per a l'assegurament de la qualitat en l'ensenyament superior:

⁵⁰ Els estàndards, en aquest context, aposten per fer formulacions genèriques i no exigències específiques, se centren més en el que caldria fer que no pas en com s'hauria de fer. Les finalitats dels estàndards és millorar l'oferta educativa per als estudiants de les institucions d'educació superior de l'EEES, ajudar les institucions d'educació superior a gestionar i incrementar la qualitat i, per tant, contribuir a justificar-ne l'autonomia institucional, establir un marc de treball per a les agències d'assegurament de la qualitat, i aconseguir que l'assegurament extern de la qualitat sigui més transparent i més fàcil d'entendre per a totes les parts implicades. I els seus objectius són: afavorir el desenvolupament de les institucions d'educació superior que promoguin el rendiment intel·lectual i acadèmic; ajudar i assessorar les institucions d'educació superior i altres organismes rellevants pel que fa al desenvolupament d'una cultura pròpia d'assegurament de la qualitat; informar i augmentar les expectatives de les institucions d'educació superior, els estudiants, els ocupadors i altres parts involucrades pel que fa als processos i els resultats de l'educació superior; contribuir a establir un marc comú de referència en la prestació d'educació superior i l'assegurament de la qualitat en el marc de l'EEES.

- Estàndards i directrius europeus per a l'assegurament intern i extern de la qualitat en l'educació superior.
- Estàndards i directrius europeus per a l'assegurament intern de la qualitat en les institucions d'educació superior.
- Estàndards i directrius europeus per a l'assegurament extern de la qualitat en l'educació superior.
- Estàndards i directrius europeus per a les agències externes d'assegurament de la qualitat.

Com en les anteriors Comunicats de Praga i Berlín, el Comunicat de Bergen també incorpora en ell mateix l'objectiu de realitzar un repàs i actualitzar les tasques que fins aquell moment havien estat plantejades i desenvolupades. En aquest sentit, primerament realitza un reconeixement a totes les parts que hi estan col·laborant per a fer possible l'assoliment dels objectius de la Declaració de Bolonya i, per tant, l'establiment de l'EEES (2005:1):

volem subratllar el paper cabdal de les institucions d'educació superior, el seu personal i els seus estudiants com a agents del procés de Bolonya. El seu rol en la implementació del procés esdevé d'allò més important, ara que les reformes legislatives necessàries ja es troben àmpliament instaurades, i nosaltres els encoratgem per continuar endavant i intensificar els seus esforços en pro de l'establiment de l'EEES. Acol·lim de bon grat el compromís clar de les institucions d'educació superior a través d'Europa envers el procés. Acol·lim de bon grat el suport de les organitzacions representatives de les empreses i els agents socials i esperem que s'intensifiqui la cooperació envers l'assoliment dels objectius del procés de Bolonya. Així mateix, donem la benvinguda a les aportacions de les institucions internacionals i les organitzacions associades al procés.

Posteriorment als agraïments i als desitjos de seguir treballant plegats i de manera col·laborativa entre les parts implicades, es fixa en els aspectes avaluadors de les accions que s'haurien d'haver realitzat fins aleshores, tot centrant-se en els apartats del sistema de titulacions, l'assegurament de la qualitat, el reconeixement de la qualitat, el reconeixement de titulacions i cicles d'estudi, l'educació superior i la recerca, la dimensió social, la mobilitat, l'atractiu de l'EEES i la cooperació amb d'altres parts del món. La trobada de Bergen, però, pren rellevància per a la

concreció i establiment de línies de treball estratègiques a mig i llarg termini, dins dels marc de finalització del 2010. Així, en un primer apartat és despleguen les recomanacions per a la propera reunió Ministerial dels Responsables de l'Ensenyament Superior del 2007 a Londres (2005: 4):

- La implementació dels estàndards i les directrius per a l'assegurament de la qualitat proposats en l'informe de l'ENQA.
- L'implementació dels marcs estatals per a les qualificacions.
- L'atorgament i el reconeixement de titulacions conjuntes, inclòs el títol de doctorat.
- La creació d'oportunitats per a unes vies d'aprenentatge flexibles en l'educació superior, inclosos els processos per al reconeixement de l'aprenentatge previ.

I en un segon apartat, les consideracions oportunes per a l'aproximació de l'assoliment amb èxit dels objectius de la Declaració de Bolonya abans del 2010, com especifica el Comunicat (2005:4):

a partir dels èxits obtinguts fins ara en el procés de Bolonya, volem establir un Espai Europeu d'Educació Superior basat en els principis de qualitat i transparència. Cal valorar la riquesa del nostre patrimoni i la nostra diversitat cultural en la nostra aportació a una societat basada en el coneixement. Ens comprometem a defensar el principi de responsabilitat pública per a l'educació superior en el context de les societats modernes complexes. Atès que l'educació superior se situa en el punt de confluència de la recerca, l'educació i la innovació; també és la clau de la competitivitat europea. Amb la proximitat a l'any 2010, reforcem el nostre compromís de garantir que les institucions d'educació superior gaudeixin de l'autonomia necessària per poder posar en pràctica les reformes convingudes, i reconeixem la necessitat de finançament sostenible per part de les institucions.

Tanmateix, el Comunicat de Bergen va ser significatiu perquè, tot i que no ho desenvolupa com a apartat, va destacar la prioritat del treball cooperatiu i homogeni dels sistemes educatius i, de la promoció de la dimensió de l'aprenentatge al llarg de la vida i la necessitat de vincular-ho a altres sistemes formatius no universitaris (2005: 2):

subratllem la importància d'assegurar que el marc general de qualificacions de l'EEES i el marc més ampli de qualificacions per l'aprenentatge al llarg de la vida siguin complementaris, incloent l'educació general i la formació professional, tal com s'està desenvolupant dins la Unió Europea.

En aquesta ocasió, arran del Comunicat de Bergen (2005), es dóna la benvinguda com a nous països participants del procés de Bolonya a Armènia, Azerbaidjan, Geòrgia, Moldàvia i Ucraïna, ampliant d'aquesta manera el procés a 45 països europeus.

2.2.2.4. Comunicat de Londres. 17-18 de Maig de 2007.

Fins a data de febrer del 2009, aquest darrer Comunicat de la Conferència Ministerial dels representants de l'ensenyament superior va oferir una anàlisi de les accions dutes a terme fins aleshores i el seu grau d'assoliment. En aquest sentit, per exemple, anima a tots els països participants del procés de Bolonya a integrar-se dins les línies marcades per a la constitució de l'EEES ja iniciades en la Convenció de Lisboa (1997), i com indica el propi Comunicat de Londres (2007: 2):

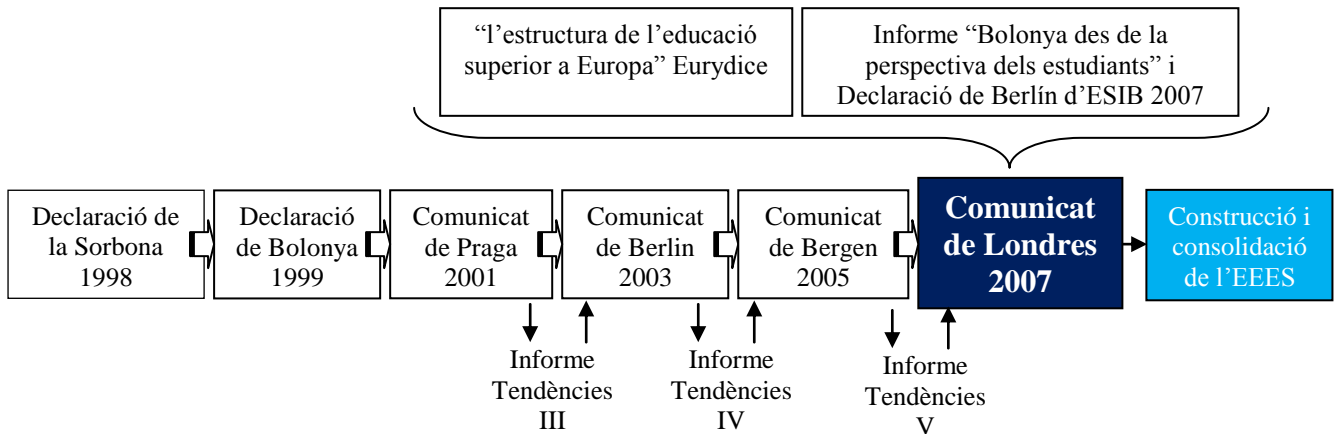
encara que estem satisfets que 38 membres del Procés de Bolonya, incloent-hi Montenegro, hagin ratificat la Convenció del Consell d'Europa/UNESCO sobre el reconeixement de qualificacions de l'educació superior. Recomanem vivament a la resta de membres que ho considerin una qüestió prioritària.

Així mateix, com anteriorment hem comentat en els precedents Comunicats de Praga (2001), Berlin (2003) i Bergen (2005), el present Comunicat de Londres (2007) serveix com els altres (veure esquema 15) per consolidar les tasques, partint de comunicats i documents previs (2007: 1):

els Ministres responsables de l'educació superior dels països que participen en el Procés de Bolonya, ens hem reunit a Londres per verificar els progressos des de la reunió de Bergen. El nostre informe de balanç de la situació, juntament amb l'informe Tendències V de l'EUA (Associació d'Universitats Europees), Bolonya des de la perspectiva dels estudiants de l'ESIB (Consell d'Estudiants Europeus), i Sobre l'Estructura de l'Educació Superior a Europa d'Eurydice⁵¹, confirmen que en conjunt s'han produït avenços positius durant els dos últims anys.

⁵¹ Eurydice, és una xarxa institucional encarregada de la recopilació, anàlisi i difusió d'informació fiable i fàcilment comparable, sobre els sistemes i polítiques educatives de tot Europa. Des de 1980, és un dels mecanismes estratègics establerts per la Comissió Europea i pels Estats membres per fomentar la cooperació millorant la comprensió de sistemes i polítiques. El paper i la contribució d'Eurydice són essencials, donada la importància atribuïda avui dia a l'educació, per no esmentar el debat que envolta a aquest tema a tot Europa i els objectius comuns que els propis sistemes educatius han establert fins a l'any 2010. Eurydice (2003): "Folleto informativo".
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/eurydice/queeseurydice/folleto/euryquefolleto.pdf>

Esquema 15: desplegament, el Comunicat de Londres.



Els Ministres van prendre anàlisi i reflexió de diversos documents avaluatius i descriptius de diferents agents participants tals com l'EUA o l'ESIB, entre d'altres. Així, la EUA com havia fet anteriorment en els Comunicats de Praga, Berlín i Bergen, va publicar l'Informe Tendències V com a referent per a la reunió de Londres, però en aquesta ocasió a diferència dels anteriors, aquest informe és molt més ampli (2007: 13):

per primer cop a tota la sèrie de publicacions, aquest informe de Tendències es basa en un estudi tant quantitatiu com qualitatiu, mentre que, per als informes anteriors, només s'havia emprat una d'aquestes dues metodologies, la quantitativa. Tendències V analitza la naturalesa i l'abast de l'aplicació de les reformes de Bolonya, i intenta avaluar l'impacte que està tinguent els canvis en un ampli ventall de processos de desenvolupament institucional.

L'Informe Tendències V, serveix també per a continuar consolidant la línia constant dels seus precedents en recalcar la gran rellevància de les universitats en el procés de Bolonya (2007: 13):

Tendències V confirma que les institucions d'educació superior, és a dir, les universitats en el sentit més ampli del terme, estan assumint cada cop més responsabilitat en la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior. El centre d'atenció ha passat de les accions governamentals, inclosa la legislació, a l'aplicació de reformes dins les institucions, amb un ampli suport per a la idea base d'un aprenentatge més centrat en els estudiants i basat en els problemes, fet que confirma les conclusions inicials de l'informe Tendències IV. D'altra banda, i el

que potser encara és més important, Tendències V demostra que l'actitud general de les institucions també ha canviat considerablement durant els darrers quatre anys. Actualment, la gran majoria de les 908 institucions implicades afirmen que consideren vital integrar-se ràpidament a l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Tanmateix, l'Informe Tendències V, a més del gran valor d'anàlisi de totes les accions realitzades fins aleshores, el que hi destaquen també, com un element essencial, són les seves recomanacions per assolir els reptes de futur (2007: 18):

- 1) Reforçar la relació entre governs, institucions d'educació superior i altres parts interessades de la societat és un punt essencial per refermar i mantenir els objectius del procés de Bolonya.
- 2) Cal que les institucions desenvolupin la seva capacitat de respondre estratègicament al programa d'aprenentatge al llarg de la vida aprofitant les oportunitats que ofereixen els canvis estructurals i els instruments creats pel procés de Bolonya.
- 3) Finalment, cal que les institucions comencin a pensar en les implicacions que comportarà l'existència d'un Espai europeu d'educació superior a partir de l'any 2010

Un altre document referencial clau, i citat en el propi Comunicat de Londres, va ser l'Informe realitzat per l'ESIB el 2007 sota el títol "Bolonya des de la perspectiva dels estudiants". Aquest Informe, amb el mateix títol del seu precedent del 2005, segueix la mateixa línia de realitzar un exhaustiu treball d'anàlisi estadístic del grau d'assoliment de les accions proposades arran de la Declaració de Bolonya en els països participants. No obstant, com a tret diferenciador, tal com cita el mateix Informe ESIB (2007: 5) "en comparació amb l'Informe del 2005, en aquesta ocasió s'ha de contemplar l'estudi d'un parell de països més que no hi foren presents en l'anterior". L'Informe recull un minuciós estudi comparatiu i analític a partir d'enquestes però, alhora, li dóna un valor qualitatiu, així va aportar elements positius al procés (2007: 4):

Bolonya des de la perspectiva dels estudiants, aporta bones notícies, tots els estudiants europeus afectats pel procés de Bolonya, ja estan començant a estudiar

sota estructures de càrrega de treball basat en els ECTS, i que els mecanismes del control de qualitat cada vegada són més actius.

El present Informe de l'ESIB del 2007 va donar peu a la Declaració d'estudiants de Berlín, que va destacar pel seu discurs de temors i dubtes davant del desenvolupament i concreció del procés de Bolonya a poc temps de la seva aplicació (2007: 1):

els estudiants, expressen els seus dubtes en relació als progressos que s'estan realitzant entorn a la concreció de l'EEES. ESIB considera que el procés és, i ha de seguir essent, un repte per a tots els governs i les parts interessades que s'encarreguen de l'educació superior. La reunió de Londres només podrà tenir èxit a través dels esforços conjunts entre els governs i les parts interessades. És important destacar que, després de vuit anys, els debats que envolten el procés encara no són prioritaris en les institucions i en els estudiants.

En aquest sentit de dubte en el procés, la mateixa Declaració de Berlín (2007: 3) destaca que:

ESIB planteja la seva preocupació per la creixent fractura i allunyament entre els països que recentment es va unir al Procés de Bolonya i dels altres països europeus. De fet, l'aplicació s'està duent a terme en dues diferents velocitats, que només pot conduir a la divisió d'Europa a dues regions: una greu amenaça a un Espai Europeu d'Educació Superior. Es necessita més suport per als països que es van adherir més recentment al Procés.

La Declaració d'estudiants de Berlín (2007) també recull el mateix format que l'Informe Tendències V de la EUA, en què s'hi especifiquen punts d'orientacions i recomanacions a curt i mitjà termini, fins el 2010 i després del 2010. Segons la Declaració dels Estudiants (2007:3):

ESIB està fermament convençuda de que hi haurà una necessitat contínua de cooperació democràtica entre els ministeris d'Educació Superior i les parts interessades a Europa. Els estudiants, que representen el futur, s'han d'ubicar en el centre del desenvolupament dels sistemes d'educació superior en direcció al 2020.

El paper rellevant que pren l'estudiant com a eix de sistema educatiu en l'ensenyament superior, esdevé un dels objectius inicials de la Declaració de

Bolonya i ara, en el Comunicat de Londres 2007, s'hi veu reflectit en un alt grau de desenvolupament, compromís i concreció (2007: 1):

hi ha una consciència creixent que un resultat significatiu del procés consistirà en una transició cap a una educació superior centrada en els estudiants, i no una educació centrada en el professor. Continuarem donant suport a aquest important canvi d'enfocament.

Sota aquesta premissa, de situar l'estudiant en el centre de l'acció educativa transmesa en el Comunicat de Londres, hi han expressats també els continguts d'un altre Informe que també se cita en el propi comunicat: l'Informe sobre l'estructura de l'educació superior a Europa d'Eurydice de 2007. Val a dir, no obstant, que aquest informe ve precedit d'uns anteriors creats al 2003 i 2005 sota el mateix títol. Esdevé un magnífic document analític i pràctic com l'Informe dels estudiants. En aquesta ocasió, tal i com determina el present Informe (2007: 3):

l'Informe d'Eurydice representa una contribució essencial al balanç a mig termini de la posada en pràctica del Procés de Bolonya. Aquesta publicació il·lustra l'estat actual de les estructures de l'educació superior a Europa a través de diagrames detallats. Aquests presenten els programes i títols més comuns que ofereixen les universitats o un altre tipus de centres d'educació superior de cada país. L'objectiu d'aquesta publicació és de presentar les estructures de l'ensenyament superior dels 45 països signataris del procés de Bolonya per al període 2006-2007, a partir de dos parts: a) una primera, d'un anàlisi comparatiu de les principals tendències i dels aspectes importants vinculats a la posada en marxa del procés de Bolonya –que comprenen l'existència d'una estructura de l'ensenyament superior basat en tres cicles, l'adopció o la generalització del Sistema europeu de transferència i d'acumulació de crèdits (ECTS), la introducció del Suplement al diploma, les mesures incitatives ofertes per a la posada en marxa dels tres aspectes esmentats més amunt, la creació d'un marc nacional de qualificacions i els diplomes conjunts o dobles, així com la col·locació de dispositius d'avaluació de la qualitat–; i b) una segona, entorn a les descripcions nacionals de tots els països signataris, revisant l'estat de les reformes nacionals o dels seus dispositius actuals en relació amb el procés de Bolonya”.

A més a més, aquests informes mostren la línia convergent europea que constantment la UE va cercant en diferents àmbits, tal i com es plasmà en l'Informe d'Eurydice (2005: 3):

a petició de la Comissió Europea, el present informe no es limita als països membres de la xarxa Eurydice, sinó que cobreix els 40 països signants de la Declaració de Bolonya. Això mostra la nostra voluntat d'implicar tota Europa en el Procés de Bolonya.

Ara, tot recuperant el Comunicat de Londres (2007) que ens ocupa en aquest apartat de la investigació, val a dir que, a més d'anar revisant els compromisos i el grau d'assoliment de les accions preteses des de la Declaració de Bolonya i els Comunicats Ministerials posteriors, el present Comunicat de Londres (2007: 5), consolida la postura d'anar mantenint les línies de treball cooperatives entre totes les parts implicades i, sobretot, marcar línies d'acció envers la reunió que va tenir lloc a Louvain-la-Neuve, l'abril del 2009:

de cara als dos pròxims anys acordem centrar-nos en la culminació de les Línies d'Acció aprovades, incloent-hi les prioritats permanents del sistema de graus de tres cicles, la garantia de qualitat i el reconeixement dels títols i altres períodes d'estudi.

En aquesta ocasió, arran del Comunicat de Londres (2007), es dóna la benvinguda a la República de Montenegro al procés de Bolonya.

El procés de Bolonya és el producte d'una sèrie de conferències dels ministres responsables de l'ensenyament superior, en el transcurs de les quals decisions polítiques han estat preses apuntant a la construcció de l'EEES fins el 2010. Les cinc grans conferències ministerials que acompanyen al procés de Bolonya des de 1998 s'han mantingut en diferents ciutats europees; París (1998), Bolonya (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) i Londres (2007) i la següent, que va tenir lloc a Lovaina, el 2009.

Així, en el decurs d'aquest apartat 2.2.2. *Desplegament*, s'han anat descrivint les reunions ministerials dels responsables de l'ensenyament superior de Praga, Berlín, Bergen i Londres, sempre sota la premissa d'anar desplegant els objectius de Bolonya i anar consolidant l'EEES. Alhora, s'ha descrit i analitzat com s'han articulats i constituït arran dels documents de referència i/o orientació citats en els mateixos Comunicats, que han estat de gran importància, degut a que eren creats pels

diferents agents que participen del procés de Bolonya, i que sempre responien a demandes dels propis Ministres.

A partir de cadascuna de les reunions ministerials dels responsables de l'ensenyament superior, s'han anat prenent decisions i s'han establert línies d'acció a desenvolupar, concretar i consolidar fins l'any 2010 (veure esquema 17).

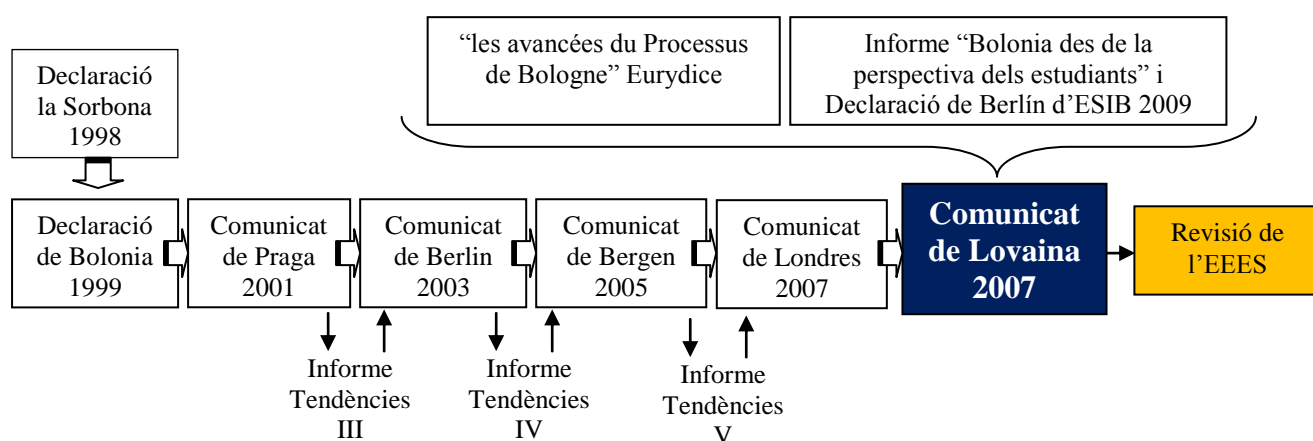
2.2.2.5. Comunicat de Lovaina. 28-29 d'abril de 2009.

El present Comunicat de Lovaina de la reunió Ministerial dels responsables de l'ensenyament superior, esdevé rellevant per la seva marcada visió d'anàlisi del procés de construcció de l'EEES (veure esquema 16), i alhora marcarà les futures línies de treball per a la nova dècada. Tal i com indica el propi Comunicat de Lovaina (2009: 1) “nos hemos reunido en Lovaina para evaluar los logros del Proceso de Bolonia y establecer las prioridades para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la próxima década”.

El procés de construcció de l'EEES ha suposat superar molts obstacles i s'han assolit molts objectius comuns com a identitat europea; però la tasca no està finalitzada, és un primer pas, coincidint amb Domenico Lenarduzzi⁵²:

Il y a encore beaucoup à faire, malgré tout le chemin n'est pas fait, on a parcouru un long chemin, mais il reste encore beaucoup à faire. Il faut prendre vraiment conscience que c'est dans l'intérêt de tous, d'aller dans tous les matières en convergence, c'est-à-dire, le sens de faire «block» d'aller tous ensemble qui nous aidera dans les nouveaux chapitres mondiaux, dans tous les secteurs. Aujourd'hui plus que jamais, il y a la nécessité de faire bloc, on parle des états unis, la chine, brésil,... et on besoin d'être.

Esquema 16: deplegament i revisió, el Comunicat de Lovaina.



⁵² Veure entrevista Domenico Lenarduzzi. Annex 5.

Segons els responsables de l'ensenyament superior, arrel de l'EEES Europa ha prioritzat l'ensenyament superior com un motor necessari i estratègic de la competitivitat, l'assoliment de l'Europa del coneixement i un millor desenvolupament social i cultural. Seguint el preàmbul del propi Comunicat (2009:1):

1. En la dècada fins al 2020 l'ensenyament superior europeu té un paper cabdal per crear una Europa del coneixement que sigui molt creativa i innovadora. Davant del repte de l'envelliment de la població, Europa només pot sortir-se'n si maximitza el talent i les capacitats de tots els ciutadans i si es compromet plenament en l'aprenentatge al llarg de la vida i a ampliar el nombre de participants en l'ensenyament superior.
2. L'ensenyament superior europeu també afronta el repte major de la globalització i les oportunitats que se'n deriven, i del desenvolupament tecnològic accelerat amb els nous proveïdors, els nous estudiants i els nous tipus d'aprenentatge. L'aprenentatge basat en l'estudiant i la mobilitat ajudaran els estudiants a desenvolupar les conseqüències que necessiten en un mercat laboral constantment en canvi i els capacitarà per esdevenir ciutadans responsables i actius.
3. Actualment, la societat afronta les conseqüències d'una crisi financera i econòmica mundial. Per tal d'aconseguir una recuperació i un desenvolupament econòmic sostenible, un ensenyament superior europeu dinàmic i flexible haurà de fer grans esforços en l'àmbit de la innovació basant-se en la integració de l'educació i la recerca en tots els nivells. Reconeixem que l'ensenyament superior té un paper clau per desenvolupar si es vol superar amb èxit els reptes que cal afrontar i si es vol promoure el desenvolupament social i cultural de la societat. A més, considerem que la inversió pública en l'ensenyament superior ha de ser una prioritat fonamental.
4. Ens comprometem a complir els objectius de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior, un espai on l'ensenyament superior és una responsabilitat pública i on totes les institucions d'ensenyament superior es comprometen amb les necessitats de la societat a través de la diversitat de les seves missions. L'objectiu és assegurar que les institucions d'ensenyament superior tinguin els recursos

necessaris per assolir l'ampli ventall de propòsits, com per exemple: preparar els estudiants per a la vida com a ciutadans actius en una societat democràtica; preparar els estudiants per a la seva vida professional futura i ajudar-los en el seu desenvolupament personal; crear i mantenir una base de coneixement avançat i ampli i estimular la innovació i la recerca. L'actual reforma necessària dels sistemes i les polítiques d'ensenyament superior seguirà basant-se en els valors europeus d'autonomia institucional, llibertat de càtedra i igualtat social i necessitarà la plena participació d'estudiants i col·laboradors.

El Comunicat de Lovaina, presenta la base per la futura nova etapa de l'EEES contemplada fins el 2020. Hi ha una clara intenció de revisar les tasques fetes fins el moment però amb la vista posada en el nou objectiu, tal i com s'indica en l'Informe d'Eurydice (2010: 13):

Interessant-se pels deu anys de la reforma de l'ensenyament superior, els ministres han insistit en les realitzacions del procés de Bolonya, subratllant en particular la compatibilitat i la comparabilitat creixents dels sistemes educatius europeus, gràcies a la posada en marxa dels canvis estructurals i de la utilització de l'ECTS i del suplement al diploma. Reconeixent que l'Espai Europeu de l'Ensenyament Superior no és encara una realitat, el Comunicat de Lovaina ha formulat les prioritats fins a 2020. Les estructures organitzatives del procés de Bolonya han estat avalades com a corresponsal en els objectius, i els ministeris tenen decidit que, d'ara en endavant, el procés de Bolonya hauria de ser copresidit pel país que ocupa la presidència de la Unió Europea i per un país no pertanyent a la UE.

Tanmateix, cal remarcar l'esmentada valoració de resultats del procés de desenvolupament de l'EEES que es fa en el mateix comunicat (2009: 2):

I. Resultats i consolidació

5. Durant la passada dècada hem desenvolupat l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior sobre les bases del patrimoni cultural, científic i intel·lectual i les ambicions d'Europa mitjançant una cooperació permanent entre governs, institucions d'ensenyament superior, estudiants, personal, empresaris i altres persones amb poder de decisió. La contribució de les institucions i les organitzacions europees en el procés de reforma també ha estat notable.

6. El Procés de Bolonya condueix a una major compatibilitat i comparabilitat dels sistemes d'ensenyament superior i facilita que els estudiants es moguin i que les universitats captin estudiants i professors d'altres continents. La modernització de l'ensenyament superior ha portat a l'adopció d'una estructura de tres cicles que inclou, dins del context nacional, la possibilitat de tenir titulacions intermèdies relacionades amb el primer cicle. També ha portat a l'adopció dels estàndards i les directrius europees sobre l'assegurança de la qualitat. També hem estat testimonis de la creació del registre europeu d'agències d'assegurança de la qualitat i de l'establiment del marc nacional de titulacions relacionat amb el marc de l'Espai Europeu de l'Ensenyament Superior, basat en els resultats d'aprenentatge i en la càrrega de treball. A més, el Procés de Bolonya ha promogut el Suplement al Diploma i el Sistema d'Acumulació i Transferència de Crèdits Europeus per augmentar la transparència i el reconeixement.
7. Els objectius establerts per la Declaració de Bolonya i les polítiques desenvolupades en els successius anys segueixen sent vigents. Com que no s'han assolit completament tots els objectius, l'aplicació correcta i completa d'aquests objectius en l'àmbit institucional, nacional i europeu demana més temps i compromís més enllà del 2010.

És un document on es contempla i s'expressa la idea de que el procés no està finalitzat, no s'han assolit tots els objectius marcats en la Declaració de Bolonya (1999). Però també recull una nova línia de treball, seguint els passos de Bolonya, com cita Domenico Lenarduzzi⁵³:

maintenant, on progresse, on profite de chaque obstacle pour se rendre compte que l'obstacle peut être surmonté ensemble, ça c'est le grand changement européen . Même à contre cœur on doit avancer, La société de la connaissance ne s'arrête pas.

Aquest sentit de pertinença també compartit per Eric Froment⁵⁴:

on ne cherche pas à fermer sino à réouvrir le dossier de l'enseignement supérieur dans un cadre plus large. Nous sommes dans un grand moment et après avoir fait un

⁵³ Veure entrevista Domenico Lenarduzzi. Annexe 5.

⁵⁴ Veure entrevista Eric Froment. Annexe 4.

projet historique, ont a besoin d'une nouvelle idée, mais nous manque travailler mieux et améliorer sa participation : les universités et la jeunesse.

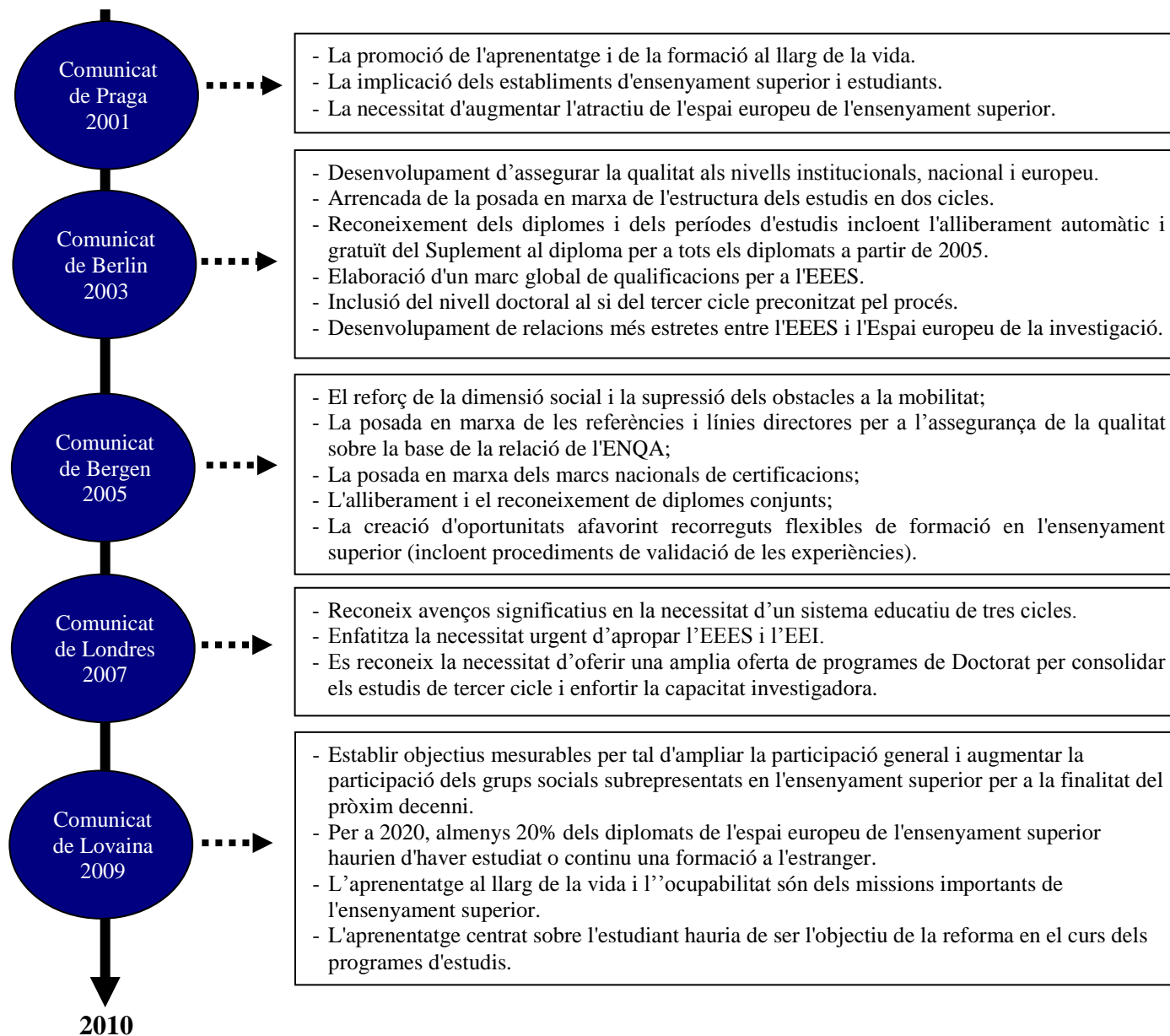
El comunicat de Lovaina a més de destacar la part de revisió i anàlisi del procés de l'EEES, també és significatiu per dos accions; la primera en relació a les línies d'acció futures:

- Proporcionar igualtat d'oportunitats en una educació de qualitat
- Augmentar la participació en la formació contínua
- Promoure l'ocupabilitat.
- Desenvolupar resultats d'aprenentatge i missions educatives orientats a l'alumne
- Lligar l'educació a la investigació i la innovació
- Apropar els centres d'ensenyament superior als fòrums internacionals
- Ampliar les oportunitats i la qualitat de la mobilitat
- Millorar la recollida de dades
- Desenvolupar eines de transparència multidimensional
- Garantir el finançament

I també perquè marcarà les noves accions organitzatives, de treball i de seguiment, tot establint una nova estructura:

24. L'actual estructura organitzativa del Procés de Bolonya, caracteritzada per la cooperació entre governs, la comunitat acadèmica amb les seves organitzacions representatives i altres persones amb poder de decisió, està recolzada pel fet d'haver estat feta a mida. A partir d'ara, El Procés de Bolonya estarà copresidit pel país que presideixi la UE i per un país de fora de la UE.
25. Per tal de col·laborar amb altres àrees polítiques, el BFUG contactarà experts i polítics d'altres àmbits, com recerca, immigració, seguretat social i treball.
26. Demanen al BFUG que prepari un pla de treball fins al 2012 per tirar endavant les prioritats establertes en aquest Comunicat i les recomanacions dels informes entregats en aquesta conferència ministerial, que permeti la integració.

Esquema 17: mapa cronològic de línies d'acció de les Conferències Ministerials dels responsables de l'EEES.



CAPÍTOL 3:

ESTUDI DE CAMP

3.1. Introducció.

Com hem dit en el punt 1.2 del capítol primer, la construcció de l'EEES respon a una realitat complexa i concreta i, per a la seva comprensió i interpretació, es necessita poder analitzar i descriure l'estat de la qüestió. Primer hem analitzat a nivell teòric, els documents de base i de desenvolupament que han anat acompanyant a la creació, constitució i consolidació de l'EEES. I seguidament, a un altre nivell, l'estudi de camp on s'han analitzat les informacions, expectatives i motivacions de personalitats rellevants que han participat activament del procés tant des de la representació acadèmica com política.

Tot i que es descriurà més àmpliament en un apartat posterior, els seleccionats⁵⁵ per la seva alta responsabilitat acadèmica i/o política en el procés, esdevenint personalitats clau i essencials com a referents per a la millor comprensió de la construcció de l'EEES.

Degut a les diferents ubicacions de residència dels entrevistats, i per tal d'afavorir l'adaptació a les seves agendes, s'han triat les següent ciutats escollides com a punt de trobada han estat (veure esquema 19): Barcelona, París i Brusel·les.

⁵⁵ En l'apartat "Selecció dels informants", dins de l'estudi de camp, els entrevistats han estat el Dr. Josep M. Bricall, el Sr. D. Jorge Fernández Díaz, el Sr. Dr. Guy Haug, el Sr. Dr. Domenico Lenarduzzi, el Sr. Dr. Eric Froment i el sr. Dr. Màrius Rubiralta.

3.2. Justificació Metodològica.

Per tal d'aprofundir en la comprensió del procés de construcció i desenvolupament de l'EEES, s'ha optat per dur a terme entrevistes, amb l'afany de facilitar una visió interpretativa dels documents oficials descrits en el capítol del marc teòric de la present investigació, i per tal de tenir en compte tots els elements i processos acadèmics-polítics interns dins del procés i que no es recullen en els textos oficials.

Entenent com a entrevista, en paraules de Pérez (2004: 175):

l'entrevista és una conversa intencionada. En l'entrevista dos o més persones entren a formar part d'una situació de conversa formal, orientada cap a uns objectius precisos. L'entrevista compleix diferents funcions: diagnòstica, investigadora, orientadora i terapèutica". I, on la seva utilització recau en unes finalitats concretes, tal i com cita Teixidó et al. (2000: 19).

Les finalitats de realitzar les entrevistes són tres: a) provar les hipòtesis de treball, b) recollir informació relativa als objectius de la investigació i, c) aprofundir en els arguments interns de les respostes dels entrevistats".

La recerca mitjançant entrevistes presenta diverses dificultats, tal i com ens ho indiquen Taylor i Bogdan (1996: 106-108):

és important també assenyalar els desavantatges de les entrevistes, que provenen del fet que les dades que es recullen consisteixen solament en enuncis verbals o discurs. En primer lloc, les entrevistes són susceptibles de produir les mateixes falsificacions, enganys, exageracions i distorsions que caracteritzen l'intercanvi verbal entre qualsevol tipus de persones. Encara que els relats verbals de la gent poden aportar comprensió sobre la manera que pensen sobre món i sobre la manera que actuen, és possible que existeixi una gran discrepància entre el que diuen i el que veritablement fan. En segona instància, les persones diuen i fan coses diferents en diferents situacions. Ja que l'entrevista és un tipus de situació, no ha de donar-se per suposat que el que una persona diu en l'entrevista és el que aquesta persona creu o diu en altres situacions. En tercer lloc, ja que els entrevistadors, en tant que ells no observen directament a les persones en la seva vida quotidiana, no coneixen el context necessari per a comprendre moltes de les perspectives en les quals estan interessats.

Per aquest motiu, se centren els eixos de les entrevistes en àmbits concrets envers la construcció de l'EEES, faciliten una major objectivitat en les posteriors interpretacions dels entrevistats i podent, alhora, validar amb major rigor la coherència dels textos oficials amb les seves aportacions.

En la present investigació s'ha optat per les entrevistes en profunditat, com a element distintiu de recollida de dades i per a contrastar i validar hipòtesis i objectius. Les entrevistes en profunditat són definides, seguint Taylor y Bogdan (1996: 175):

per trobades cara a cara entre l'investigador i els informants, trobades dirigides cap a la comprensió de les perspectives que tenen els informants respecte de les seves vides, experiències o situacions, tal com l'expressen amb les seves pròpies paraules.

Prenen un gran valor significatiu les aportacions dels entrevistats per a facilitar una millor comprensió de tot el procés de creació de l'EEES.

Tal i com ha descrit Camps (2010: 171-172), tot citant Brunet, Pastor i Belzunegui (2000):

aquest tipus d'entrevista aconsegueix una major riquesa informativa i holística de les qüestions, permetent entrar amb més profunditat en temes compromesos; alhora, facilita la comprensió i és més personalitzada, ja que es caracteritza per l'obertura, la flexibilitat, la possibilitat d'explorar amb major profunditat aspectes que apareixen en el mateix moment en que duu a terme.

I, com també afirmen Taylor y Bogdan (1996: 114):

el sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que los ven, clasifican y experimentan el mundo.

L'elecció de les entrevistes en profunditat, en el nostre cas semiestructurades, pretén aportar un sentint de solidesa en el discurs descriptiu i qualitatiu de la recerca, en obtenir les opinions i valoracions dels responsables en primera

persona, fet que ofereix una riquesa argumentativa que ajuda a poder contrastar els textos oficials que han anat acompanyant el procés de l'EEES. Tal i com ens indica Teixidó et al.(2000:129):

les entrevistes en profunditat semiestructurades pretenen minimitzar la varietat d'informació aportada per cada entrevistat i facilitar la posterior anàlisi de dades [...] que afavoreix la comprensió, ja que delimita els temes tractats.

Les entrevistes en profunditat solen ser sota un format de no estructurades, sense un guió tancat, degut a les possibles influències polítiques, acadèmiques, professionals i/o personals dels entrevistats. També degut a la seva alta vivència i responsabilitat, aquestes podrien fer allunyar l'objectiu de l'entrevista, produint així un guió d'entrevista amb més concreció i detall que facilités poder extreure la màxima informació desitjada i de la manera més fiable.

Així, seguint Camps (2010: 174):

podem considerar aquestes entrevistes a la categoria de semiestructurades, ja que el guió determina la informació rellevant que es vol obtenir malgrat això, seguirem parlant d'entrevistes en profunditat, perquè el propòsit és aprofitar el guió per aprofundir els temes, i sense que aquest guió sigui un condicionant que impedeixi desviar la conversa cap a temes que l'entrevistador consideri rellevants per al subjecte o per a la recerca en qüestió, i tenint sempre una perspectiva holística que integri la informació.

I tal i com afirma Teixidó (2000: 129):

les entrevistes en profunditat es poden presentar en la modalitat de semiestructurades per minimitzar la varietat d'informació aportat per cada entrevistat i facilitar la posterior anàlisi de dades..., que afavoreix la comprensió, ja que delimita els temes tractats.

En el nostre cas, les entrevistes en profunditat responen a un interès qualitatiu per afavorir la realització d'un marc de comprensió que, juntament amb el marc teòric, donaran peu a poder deduir les consideracions més rellevants per a construir les conclusions finals.

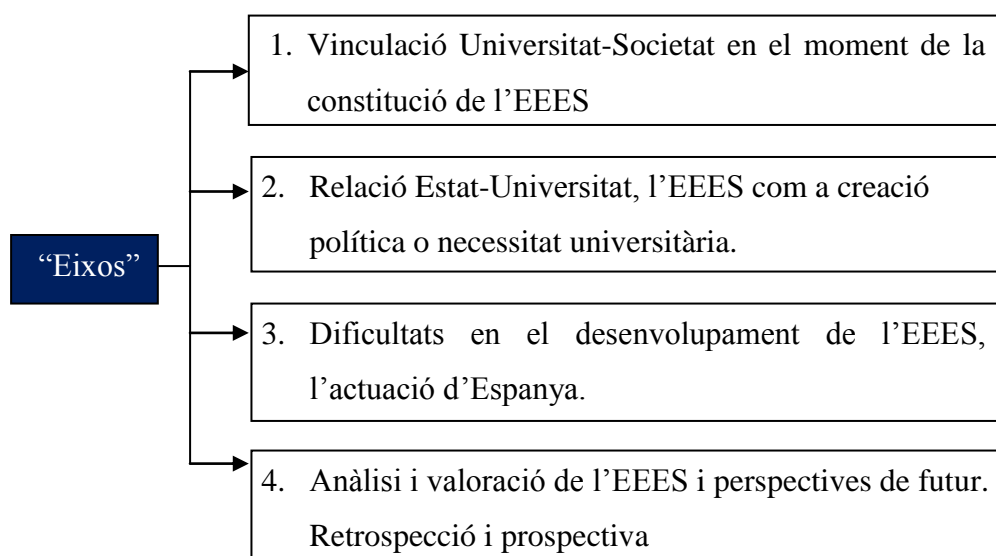
3.3. Disseny de les entrevistes

3.3.1. Objectius de les entrevistes.

Els objectius de les entrevistes que s'han realitzat per a la present investigació estan ubicats dins del camp d'actuació planificada per tal d'assolir i validar els objectius de la present recerca⁵⁶ envers al procés de construcció de l'EEES.

Però la realització de les entrevistes també responen a uns objectius específics dins de la recerca, tot seguint les indicacions de Camps (2010: 177) “ens cal marcar els objectius secundaris que orientin la recerca en cadascuna de les entrevistes”. Així, per a dur a terme les entrevistes, es va seguir un guió establert en quatre eixos (veure esquema 18), que poguessin respondre als objectius plantejats de la investigació i que alhora establissin relació amb el marc teòric. Els quatre eixos són fruit de la revisió prèvia de la documentació, la qual cosa ens ha permès determinar quatre grans blocs temàtics. Posteriorment també vàrem consensuar aquests quatre eixos amb els experts. Aquest eixos finalment es concreten en:

Esquema 18 : El guió de les entrevistes; els eixos.



⁵⁶ Les preguntes que han complementat el guió de les entrevistes, són un recull d'algunes de les preguntes realitzades en les diferents entrevistes a partir de les pròpies intervencions dels entrevistats.

Així, en el transcurs de l'anàlisi de les entrevistes, que es descriurà dins l'apartat 3.4. Resultats, d'aquest mateix apartat de treball de camp, s'anirà aportant les afirmacions i opinions⁵⁷ dels entrevistats entorn als quatre eixos que s'han esmentat en el guió precedent.

3.3.2. Instruments.

3.3.2.1. Validació.

Degut a la complexitat de la investigació en la combinació entre l'estudi i anàlisi de documents oficials, i les aportacions i opinions dels entrevistats, sorgeix la necessitat d'assegurar que es reculli la informació necessària i suficient per a poder extreure conclusions vàlides que puguin confirmar els objectius de la recerca.

Per tal de validar els eixos-guió de les entrevistes, els continguts, i la mostra, es va recórrer a la tècnica d'experts⁵⁸, i es va comptar amb un grup d'experts per sol·licitar les orientacions pertinents al respecte. Ens referim a professionals que per la seva formació i projecció professional fossin coneixedors de la realitat que ens proposàvem investigar. Vàrem seleccionar diversos professors⁵⁹ universitaris catalans: cinc de la Universitat Internacional de Catalunya, dos de la Universitat Oberta de Catalunya, un de la Universitat Ramon Llull i dos de la Universitat Autònoma de Barcelona. També alts càrrecs de les agències de qualitat de l'ensenyament superior catalana, espanyola (AQU, ANECA). També diversos professionals experts de la Pedagogia i altres experts assessors en polítiques i sistemes educatius amb reconegut prestigi en l'àmbit de la recerca educativa.

Aquest procés de validació és necessari i essencial, tal i com afirmen De Ketele i Roegiers (2000: 215) "la validació de la recollida d'informació és el procés

⁵⁷ D'ara endavant, les aportacions fetes pels propis entrevistats es realitzen en cursiva però sense citació, doncs, provenen totes de les entrevistes que es poden llegir àmpliament en els Annexes de la present Tesi doctoral.

⁵⁸ Tècnica d'experts: tècnica d'anàlisi que permet determinar la validesa de contingut, a partir dels judicis subjectius d'un grup d'experts competents en el tema.

⁵⁹ Veure grup d'experts a l'Annex 7

mitjançant el qual l'investigador o l'avaluador s'assegura que el que pretén recollir com a informació i la forma en la qual la recull serveixen adequadament a l'objectiu de la investigació (avaluació o investigació pròpiament dita)".

És important no caure en la subjectivitat d'influències polítiques, personals, professionals que giren entorn a la construcció de l'EEES, tant des de la lectura i descripció dels textos com de les interpretacions i transcripcions de les entrevistes. La objectivitat en l'anàlisi dels fets i el discurs coherent dels entrevistats al respecte, oferiran un major grau de fiabilitat i permetrà no allunyar-nos dels objectius. Per a la present investigació era necessari establir els límits de la recerca, centrar l'objecte d'estudi i possibilitar un ventall ampli de perspectiva de línies de recerca futures⁶⁰.

Per a la descripció de la validació en les entrevistes en profunditat, que expliquem seguidament, hem pres les indicacions de De Ketele i Roegiers (2000: 216-217):

la validació es desenvolupa en tres etapes: la primera, verificació de la pertinència de la informació que es desitja recollir. Segona, verificació de la validesa de la informació. I tercera, verificació de la fiabilitat dels procediments de recollida d'informació.

3.3.2.1.1. Verificar si la informació recollida és l'adequada.

Per a l'elaboració del guió de les entrevistes, ens hem basat per un costat en el marc teòric desenvolupat, els perfils i rols dels entrevistats (per tal de preveure les possibles respostes) i per un altre en els objectius plantejats en la recerca.

Tal i com citen De Ketele i Roegiers (2000: 216) :

es tracta de la concordança o de l'adequació entre el tipus d'informació que es recull i l'objectiu de la investigació. La informació que pretenc recollir, és necessària, suficient i accessible?.

⁶⁰ Podeu trobar la descripció dels límits i perspectives de futur en el Capítol 4: conclusions

Així, la informació recollida en el marc teòric i en l'estudi de camp, pensem que és la necessària perquè ha rebut la validació dels entrevistats i diversos professors universitaris mitjançant la tècnica d'experts. La informació està basada en l'estudi i anàlisi de la documentació oficial que ha anat configurant al procés de creació i desenvolupament de l'EEES. Establint així un marc de base comú que pugui facilitar una millor i fàcil lectura i interpretació del procés i, ajudi a consolidar els objectius de la recerca. Respecte a l'element d'accessibilitat de la informació, inicialment la documentació necessària va ser de difícil accés. Però avui dia la informació és assolible per diverses vies i webs institucionals, tot i que no tota la documentació hi és en totes les llengües. No obstant, la proximitat de les entrevistes en profunditat, ha ofert una major complicitat amb l'entrevistat i ha facilitat la possibilitat d'obtenir documentació no accessible, i que ha esdevingut cabdal.

3.3.2.1.2. Verificar la validesa de la informació.

Tot i la magnitud i extensió del procés de construcció de l'EEES, no va ser necessari molta concreció i precisió del vocabulari i de les expressions plantejades en les entrevistes, per a la comprensió per part dels entrevistats. En ser part activa i responsable de les accions que van facilitar la creació i desenvolupament del procés, els informants disposen d'un gran domini i expertesa sobre la temàtica.

Tanmateix es va crear un guió d'entrevista per tal d'evitar que el discurs de les respostes fos allunyat dels objectius de la recerca. Però, com ja s'ha dit anteriorment, no va ser en cap cas un guió tancat sinó que en ser semiestructurada sempre hi havia un marge de lliure expressió que en ocasions originava nous coneixements que aportaven nova documentació bàsica i necessària. A més a més, el fet d'haver fet un guió permetia el no caure en repeticions d'arguments, és a dir, s'evitava que l'entrevistat reiterés una idea ja expressada i/o elaborés un discurs en espiral que donés una resposta similar, independentment de la pregunta.

Les preguntes desenvolupades en les entrevistes, arran del guió, facilitaven respostes amb molta cohesió, coherència i solidesa, i ens permeten la possibilitat d'establir paral·lelismes i contrastos.

Les argumentacions sempre responien a relacions amb els textos oficials descrits en el capítol del marc teòric, creant una idoneïtat significativa i adequada. Coincidint així amb De Ketele i Roegiers (2000: 218), "Se trata de la adecuación entre la información recogida y la que se declara querer recoger".

A més a més, aquest guió també va ser confirmat per l'opinió de diferents experts per tal de validar-ho. Amb això es va aconseguir que hi hagués diverses vies de triangulació de la informació; la coherència i idoneïtat de les pròpies entrevistes, la vinculació dels textos oficials i complementaris amb les entrevistes, i les aportacions dels entrevistats entre ells

3.3.2.1.3. Verificar la fiabilitat del procediment de recollida d'informació.

En el transcurs de la recerca hi ha hagut un interès constant en voler ser molt coherents amb la fiabilitat, s'ha cercat un redactat on tota nova aportació de coneixement sigui vinculada amb la precedent. Aquest fet, com es veurà en les conclusions⁶¹, ha estat constant també en el procés de construcció de l'EEES: totes les accions han estat connectades i sempre sota el vincle dels acords precedents. En aquest sentit, tot seguint De Ketele i Roegiers (2000: 220):

se trata de examinar sobre todo, si podrían reproducirse los procedimientos empleados con todas las garantías de poder considerar la nueva información como equivalente con respecto a la precedente. Consiste en preguntarse si un mismo investigador en otro momento diferente, otro investigador en el mismo momento, otro investigador en otro momento distinto, etc... obtendrían la misma información. La forma de recoger la información ¿es adecuada para satisfacer las exigencias que el objetivo de la investigación plantea?

Un dels objectius de la recerca és validar el grau de coherència dins del propi procés de l'EEES. Així, el fet d'haver precisat i concretat les entrevistes en un

⁶¹ Podeu trobar les conclusions de la present Tesi en el Capítol 4: conclusions.

guió que recollís l'interés d'assolir els objectius de la investigació i adequar-lo al marc teòric, faciliten i possibiliten una major coherència. El fet de cercar el màxim rigor i objectivitat, permet centrar molt l'estudi i fer-ho extensiu temporalment, i les entrevistes ofereixen la possibilitat d'esdevenir base comuna de possibles estudis posteriors envers a la temàtica, facilitant així una comprensió intemporal. El procés ha estat extens i per tant les preguntes ofereixen una lectura oberta perquè puguin ser enteses en el transcurs del pas de temps. La recerca s'efectua des del final del procés de l'EEES, però amb l'instrument de les entrevistes en profunditat es vol mantenir un sentit de temps present, tal i com cita Cantor (2002: 12) "mitjançant les entrevistes en profunditat, és possible abordar el temps com un present viscut dins del qual els subjectes disposen i posen en acte un cabal de coneixements i experiències passades".

3.3.2.2. Guió de les entrevistes

Tal i com s'ha esmentat anteriorment, es va elaborar un guió d'entrevista per tal que les entrevistes en profunditat fossin semiestructurades, fent que així, tot coincidint amb Teixidor (2009:4) "Les entrevistes semiestructurades permeten la concreció i mitització de les preguntes presentades".

Podent oferir un major grau de concreció i adequació amb els objectius de la recerca⁶² i alhora poder validar amb major rigor la coherència dels textos oficials amb les seves aportacions i opinions.

El guió inicial, en ser validat pels experts, va donar peu a aspectes més concrets⁶³ que van anar completant i consolidant l'entrevista⁶⁴. Responent amb més concreció als objectius de la recerca:

1. Vinculació Universitat-Societat en el moment de la constitució de l'EEES.

- Quin és el vincle que hi ha i/o hauria d'haver entre universitat i societat?

⁶² Podeu trobar la descripció dels objectius, en 'apartat següent de la present investigació punt 1.4. Objectius de la recerca.

⁶³ Les preguntes que han complementat el guió de les entrevistes, són un recull d'algunes de les aportacions recollides en el transcurs de les diferents entrevistes.

⁶⁴ En negreta són el guió-eixos de l'entrevista. Les altres preguntes són fruit de les opinions dels entrevistats.

- Quines són les funcions de la universitat avui dia?
- Estem davant d'un canvi de paradigma?

2. Relació Estat-Universitat, l'EEES creació política o necessitat universitària.

- Quin ha d'ésser el vincle entre l'estat i les universitats?
- L'EEES és una creació política o una necessitat universitària?
- La Universitat ha de respondre a l'adaptació del mercat?
- A quins interessos responia Bolonya i l'EEES?
- Perquè Espanya decideix participar en els procès?

3. Dificultats en el desenvolupament de l'EEES, l'actuació d'Espanya.

- Han hagut diferents fases?
- Hi han diferents ritmes de construcció i desplegament de l'EEES?
- Quina ha estat la participació d'Espanya?
- A que es deuen les discrepàncies entorn a Bolonya?
- Creieu que aquest debat encara és latent? Quan finalitzarà?

4. Anàlisi i valoració de l'EEES i perspectives de futur.

- Quins beneficis hi podem treure de l'EEES?
- Quina valoració feu de l'EEES?
- Quines són les propostes de futur?

3.3.3. Planificació de les entrevistes.

Per a la fonamentació de l'entrevista en profunditat, per un costat vàrem seguir els criteris i mecanismes de la realització d'una entrevista, establerts per Pérez (2004: 44):

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - L'entrevista es realitza en privat i sense testimonis. - S'ha d'enregistrar. (en el nostre cas amb audio) - No acceptar una primera resposta ni un si ni un no. - Estar atent a les seves paraules i sobretot al seu sentit. - Interessa que totes les àrees d'exploració quedin cobertes de la manera més extensa i profunda possible. |
|---|

I per un altre costat, les aportacions envers l'entrevista en profunditat de Teixidor et al. (2000: 130):

- Registre magnetofònic de la primera entrevista, que ens permet estar atents a l'entrevistat.
- Transcripció del registre magnetofònic.
- Enviament a l'entrevistat del resultat per garantir la fidelitat i facilitar la proposta d'aclariments.
- Formulació de propostes de reflexió i aprofundiment.
- Enviament de l'entrevista.
- Realització de l'entrevista i enregistrament.
- Transcripció de l'entrevista.

En el nostre cas d'estudi, les tres darreres fases (enviament entrevista, realització entrevista i transcripció) es van realitzar, en els casos pertinents en segona instància via e-mail i/o telèfon.

La realització de les entrevistes en profunditat ha permès accedir a informació de difícil accés en un inici de la recerca. Han estat un element de suport imprescindible en la validació de l'anàlisi i descripció dels textos oficials del procés de creació i construcció de l'EEES, tal i com indiquen Taylor i Bogdan (1996: 104-105) "quan els escenaris no són accessibles d'una altra manera, es pot recórrer a l'entrevista en profunditat quan el que desitgem estudiar són aconteixements del passat o no es pot accedir a la informació en particular". Tot i poder accedir al textos oficials, hi havien molts altres relacionats amb publicacions i documentacions de treball i de reunions previs i posteriors que eren de difícil accés o simplement no estaven publicats. Per tant l'entrevista en profunditat ha esdevingut una eina útil que confirmaria el context, les decisions i les finalitats del procés i així afavorir i ajudar a una millor interpretació i lectura dels fets. També un altre element que ens va decantar per triar les entrevistes en profunditat fou la dificultat de comprendre i interpretar la complexitat de la construcció de l'EEES, així coincidint novament amb les línies de Taylor i Bogdan (1996: 105-106) perquè "la investigació depèn d'un ampli ventall de

persones i escenaris, per tant cal un enfocament intensiu d'un escenari o d'una persona en benefici de l'amplitud i de la possibilitat de generalitzar".

Així, es va procurar facilitar un ambient molt propici, positiu i de confiança amb els entrevistats. Tal i com cita Pérez (2004: 43):

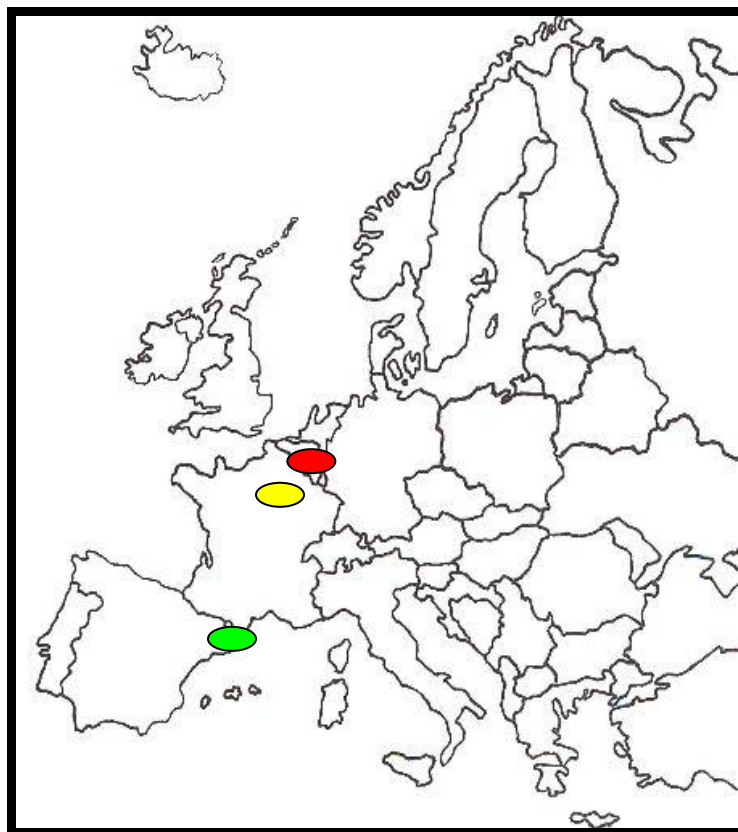
conviene permitir al entrevistado disponer de tiempo suficiente para formular y expresar sus pensamientos e ideas. Es importante crear un clima cómodo y atractivo para que el sujeto se encuentre a gusto.

En aquest sentit, les entrevistes, sempre han estat en primera instància presencials, per tal de captar la màxima informació i detall i, posteriorment, contactes via e-mail i/o telèfon per tal d'aclarir, aprofundir, modificar i/o consolidar aspectes de la transcripció. Així, per tal de facilitar les màximes comoditats i adaptacions als entrevistats, les entrevistes s'han realitzant en entorns propers i suggerits pels propis entrevistats, responent als seus criteris, tan siguin per motius de ubicació, de residència i/o de lloc de treball (veure esquema 19). L'ambient còmode i atractiu per a l'entrevistat i ha permès a l'entrevistat disposar del temps suficientment necessari per formular i expressar els seus pensaments i idees. El perfil i conductes de l'entrevistador han respost a les orientacions guiades d'en Pérez (2004: 43):

l'actitud de l'entrevistador ha d'ésser empàtica, ha d'exigir comprensió, no jutjar, no implicar-se afectivament davant de qualsevol concepte i la possibilitat de la objectivitat. Es saber-se posar en el lloc de l'altre entenent i acceptant la seva lògica de les seves conductes.

D'aquesta manera, la recollida de dades i d'informació derivades de les dues fonts; les teòriques i les entrevistes, donaran peu a poder deduir les consideracions retrospectives i prospectives més rellevants per a construir les conclusions generals i generar perspectives.

Esquema 19: Mapa de les localitzacions i dates de la realització de les entrevistes realitzades



Sr. Dr. Guy Haug
BRUSSEL.LES
1/05/2010



Sr. Dr. Domenico Lenarduzzi
BRUSSEL.LES



Sr. Dr. Eric Froment
PARÍS
13/10/2010



Sr. Dr. Josep M. Bricall
BARCELONA
1/02/2009



Sr. Jorge Fernández Díaz
BARCELONA
1/09/2008



Sr. Dr. Màrius Rubiralta
BARCELONA
1/09/2008



3.3.4. Selecció dels informants

Tot i la dificultat de poder precisar un número inicial d'informants a entrevistar, coincidint amb Taylor i Bogdan (1996: 108) “Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano... es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo”. No obstant, i això, tal i com s'indica en els criteris de selecció, el llistat de possibles candidats podia ser molt elevat, per tant calia, tal i com indica Camps (2010: 202-203) “cal començar amb una certa previsió encara que calgui la disposició a redefinir, durant el procés, el tipus i el número de persones a entrevistar. Aquest darrer aspecte apareix naturalment al final de les entrevistes, quan s'aprecia la manca d'aportacions noves que facilitin la comprensió dels temes plantejats”. En aquest sentit el criteri d'anar ampliant fins a sis els entrevistats, no és motivat per la manca d'informació sinó en la possibilitat de poder contrastar i consolidar les seves aportacions, mitjançant el creuament amb els textos oficials (sobre els fets) i les aportacions dels entrevistats, com a personalitats actives i responsables del procés de l'EEES.

Així en el propòsit d'intentar establir un primer llistat de possibles informants a entrevistar la seva prioritització i selecció va ser de la combinació de dos criteris:

- a) Per implicació en el procés. Responsables de les Institucions que segueixen:
 1. Secretaria General d'Universitat. Govern d'Espanya.
 2. Conferència Europea de Rectors (o EUA posteriorment).
 3. Direcció General d'Educació de la UE.
 4. Comissió Europea d'Ensenyament Superior.

- b) Per dates:
 1. Precedent: previ al 1999.
 2. Origen: 1999
 3. Desplegament: posterior al 1999
 4. Actualitat: 2009-10

Un altre element a tenir en compte va ser la durada necessària de les entrevistes, és a dir, tot seguint les indicacions de Taylor i Bogdan (1996) “ja que no es pot dir

per endavant quantes entrevistes exactament volem realitzar, és recomanable avançar lentament i els demani de poder mantenir una o dues entrevistes amb ells”. En aquest sentit tots els informants que han acceptat la invitació de poder realitzar l’entrevista ho van fer amb molta il·lusió i esperit positiu, a més de l’entrevista presencial (amb un ampli marge de temps, normalment més de dues hores), van oferir la màxima complicitat i empatia, hi ha hagut seguiment via e-mail i/o telèfon.

En principi s’ha intentat poder obtenir una representació significativa dels màxims responsables atenent als criteris establerts i per tal de donar resposta vàlida i contrastada als objectius de la investigació. En aquest sentit hem de diferenciar la mostra convidada a participar en l’estudi, a través de l’entrevista en profunditat (semiestructurada) i la mostra real, que finalment va acceptar la invitació de l’entrevista i que s’ha pogut dur a terme. Per tal de validar la representativitat de la mostra d’entrevistats, es va recórrer a la tècnica d’experts, on es va comptar amb un grup d’experts per sol·licitar les orientacions pertinents envers a la mostra.

Seguidament s’ofereix un llistat dels informants que s’han convidat i posteriorment el llistat dels informants que han acceptat:

Mostra convidada	Mostra acceptada i real
Dr. Josep M. Bricall	Dr. Josep M. Bricall
Dr. Ángel Gabilondo	Dr. Guy Haug
Dr. Claude Allegre	Dr. Domenico Lenarduzzi
Dr. Guy Haug	Sr. Fernández Díaz
Dr. Domenico Lenarduzzi	Dr. Eric Froment
Dr. Màrius Rubiralta	Dr. Màrius Rubiralta
Sr. Fernández Díaz	
Dr. Eric Froment	

La mostra final realitzada, tot i ser inferior a la prevista inicialment, es va acceptar com a vàlida tot i ser conscients dels seus límits però el resultat obtinguts ens semblen prou interessants. Tot i que la mostra hauria pogut ser més amplia els

entrevistats han estat suficients i validats pels experts, en contemplar-hi autoritats representants de les tres institucions principals; la Comissió Europea (Dr. Domenico Lenarduzzi), representant principals de la CE en la signatura de la Declaració de Bolonya. La Conferència de Rectors Europeus-European University Association (Dr. Josep M. Bricall i Dr. Eric Froment), tot dos van adquirir el càrrecs de Presidència de la CRE i la EUA en els primers passos de l'EEES i el Dr. Bricall a més a més va ser membre del Comitè de Redacció de la Magna Charta Universitatum. I, els Secretaris d'Estat d'Universitats (sr. D. Jorge Fernandez Diaz i sr. Dr. Màrius Rubiralta), el primer va ser el signatari per Espanya de la Declaració de Bolonya i el segon, com a actual principal càrrec d'universitats, fet que ens permet tenir una visió d'inici i fi de l'actuació d'Espanya en el procés. A més a més l'entrevista al Dr. Guy Haug, qui ha participat en diferents fases des de les diferents institucions esmentades i va ser un dels impulsors del programa Erasmus, ens ofereix una visió més global.

El perfil dels informants entrevistats, ha respost a la seva rellevància com a autoritats i com a agents participants actius⁶⁵ en el procés de creació com de construcció de l'EEES:

1. Dr. Josep M. Bricall

President de la Conferència de Rectors Europeus -1994-98 i Membre del Comitè de redacció de la Magna Charta Universitatum, signada al 1988 a Bolonya.

2. Sr. Jorge Fernández Díaz

Secretari d'Estat d'Universitats, Investigació i Desenvolupament (1999-2000) i, signatari en representació d'Espanya de la Declaració Bolonya al 1999.

3. Dr. Domenico Lenarduzzi

President de la Direcció General d'Educació de la Comissió Europa 1981-2001 i impulsor del programa Erasmus.

⁶⁵ Tots els entrevistats tenen un amplí i extens currículum i, una llarga i reconeguda expertesa, però en aquest apartat es destaquen els elements que han esdevingut claus per a la seva selecció per a la realització de l'entrevista i posterior anàlisi per a la present investigació.

4. Dr. Guy Haug

Expert assessor de la Comissió Europea en l'ensenyament superior, assessor del grup de treball de la Declaració de la Sorbona, previ a la declaració de Bolonya, impulsor del programa Erasmus, conseller de la EUA, OCDE i Unesco i Redactor de l'Informe Trends I i II

5. Dr. Eric Froment

Tresorer de la CRE (1994-98), Cap executiu de la Conferència Nacional Francesa de Rectors (1998-2001), President de la EUA (2001-05) i editor de la EUA Bologna handbook.

6. Dr. Màrius Rubiralta

Secretari d'Estat d'Universitats del Ministeri d'Educació del Govern d'Espanya (2008 a l'actualitat) i membre de l'observatori de la MCU (2009).

3.4. Resultats.



Imatge extreta de l'estudi del Dr. Josep Maria Bricall en el transcurs de l'entrevista

Les entrevistes en profunditat responen a un interès qualitatiu per afavorir la realització d'un marc de comprensió envers a l'estat de la qüestió del procés de creació, constitució i consolidació de l'EEES. I que, juntament amb el marc teòric, donaran peu a poder deduir les consideracions més rellevants per a construir les conclusions finals.

Així, en el transcurs d'aquest apartat de resultats, s'anirà aportant les afirmacions i opinions⁶⁶ dels diferents entrevistats⁶⁷ entorn als 4 eixos.

1. Vinculació Universitat-Societat en el moment de la constitució de l'EEES.

Atenent al vincle, relació i connexió entre societat i universitat, tots els entrevistats han coincidit en el paper fonamental, històric, actual i futur de la universitat i la seva funció envers la societat. Així, segons en JMB:

La universitat ha tingut un vincle històric amb la societat. Arran de la revolució industrial del s.XIX hi ha un canvi qualitatiu important en l'ensenyament superior, fins aleshores les professions eren artesanals i la formació provenia dels gremis, però en el moment que la producció és massiva a partir del s.XVIII la formació per aquesta producció és una tasca que passa moltes vegades per la universitat i per aquest motiu a partir del s.XIX es creen les universitats tècniques i s'incorporen a l'ensenyament superior els enginyers, els arquitectes i la visió de les empreses. Aquests són aspectes a partir dels quals la formació a la universitat no és tan sols per a professions lliberals; metges, advocats, etc. En aquests moments l'activitat productiva ha pres una velocitat tan gran que el paper de la innovació és decisiu i en aquí incrementarà el paper de la universitat.

I, en JFD ho ratifica:

La universidad es una institución que tiene como misión transmitir el conocimiento, ser depositario del conocimiento tanto experimental, como empírico, como social y de humanidades. A su vez debe ser fuente de investigación teórica y aplicada que pueda convertirse en innovación y servicio a la empresa en beneficio de su competitividad. Por tanto su relación con la sociedad tiene que ser permanente, la sociedad tiene que considerar a la universidad como una institución absolutamente fundamental y decisiva para que la sociedad con mayor nivel de conocimiento, cada vez más civilizada, culta, por tanto ha de ser consciente que ha de dotar a la universidad de los medios

⁶⁶ D'ara endavant, les aportacions fetes pels propis entrevistats es realitzen en cursiva però sense citació, doncs, provenen totes de les entrevistes que es poden llegir ampliament en els Annexes de la present Tesi.

⁶⁷ D'ara endavant, dins de l'apartat, els diferents entrevistats s'identificaran per les seves inicials: JMB (Dr. Josep M. Bricall), GH (Dr. Guy Haug), JFD (Sr. Jorge Fernández Díaz), EF (Dr. Eric Froment), DL (Dr. Domenico Lenarduzzi) i MR (Dr. Màrius Rubiralta). Així mateix les aportacions del Dr. Haug, Dr. Froment i Dr. Lenarduzzi seran en francès i el Sr. Fernández D. en castellà per tal de respectar la seva resposta i no interferir en errors de traducció i/o interpretació.

necesarios para cumplir esa misión tan trascendental al servicio de la sociedad. Y, al mismo tiempo la universidad tiene que ser consciente que se debe a la sociedad, que la universidad no puede encerrarse en si misma y constituir una especie de gueto o ecosistema aislada del resto de la sociedad. Tiene que haber una permanente interacción, una red de comunicación, un feedback entre universidad y sociedad.

Aquest fort lligam del valor de la responsabilitat social amb la universitat també és compartit pel EF:

il y a deux rôles. Un rôle présent, qui se joue autour de la connaissance, de la création de la connaissance, la diffusion de la connaissance, la formation permanent et l'articulation avec la société,... c'est à dire qui contribue à la formation, à l'ouverture d'esprit, à la connaissance. Et un deuxième rôle qui n'est pas actuellement présente c'est la formation du citoyen européen, le rôle de l'université dans un nouvel espace politique. Il y a une responsabilité des universités dans la formation d'un esprit européen. Ça c'est une autre dimension européenne qui n'a pas maintenant de volonté politique pour son développer « l'Europe social»... Le processus n'arrive pas de manière naturel dans la construction européenne, l'université c'est l'articulation entre la science, la formation, leurs disciplines,... l'université se sont des gens qui pensent ensemble vers la société. Bologne a fait naitre quelque chose peut être plus vite mais il a été un grand succès pour l'Europe.

Però és en DL qui aportà una visió molt més crítica, tot incidint en la poca adaptació entre formació i treball:

l'université était un peu renfermée sur elle-même tout comme le secteur éducatif en général, contrairement à la formation professionnelle, qui par nécessité avait besoin d'une certaine ouverture. L'éducation a perdu à un certain moment le contact avec la société parce qu'elle n'en était plus partie intégrante, elle en était isolée. En effet, elle a commencé à être répétitive et il y avait une grande différence entre l'éducation et le monde socioéconomique. L'éducation a besoin de s'ouvrir au monde et de s'adapter à la réalité. Dès lors, la CE a commencé à parler de la nécessité d'entrer dans la société de la Connaissance. Le rôle de l'université est

fondamental pour la société, son problème était de préparer les étudiants à leur intégration dans la vie active. Elle avait par conséquent peur du monde productif. Il y a un important apprentissage théorique mais aucune expérience du monde réel. Il y a aussi une absence de « l'esprit de stage », d'où la difficulté d'accès à l'emploi”.

Però, aquesta evident relació entre societat i universitat mostrada pels entrevistats, també va anar acompanyat per un element que ells mateixos van incorporar, l'empresa. Així mantenien la relació necessària entre les tres parts; societat-universitat-empresa. Segons JFD:

entre universidad y sociedad yo lo complementaria con empresa, es decir yo creo que tiene que haber un triangulo muy bien coordinado, es evidente que todas las partes forman parte de las otras, están muy vinculadas, cuando disociamos es para distinguirlo. Es evidente que se necesitan mutuamente. Hay una gran cantidad de proyectos de investigación que son de un gran interés para la mejora de la competitividad de nuestras empresas. Y la universidad necesita saber que necesidades tienen las empresas, necesita de los recursos de las empresas para que en ámbito de la investigación aplicada pueda aumentar esos proyectos, esos estudios, esos trabajos. Por eso digo que entre universidad, sociedad y empresa es muy importante que todo esté bien unido y es fundamental para que una sociedad progrese en conocimiento, en calidad de vida, en cultura, en ciencia, en definitiva en sabiduría.

En JMB coincideix tot dient que “les universitats sempre s’han adaptat al mercat laboral i aquesta realitat cal reconèixer-la”.

Però al mateix temps també realitza un advertiment si no es vol que la universitat sigui depenent de les empreses:

per a mi hi ha dos possibilitats; que les universitats s’adaptin i elles portin el control de l’adaptació o bé segona possibilitat serà el propi mercat qui ho farà. Si ningú fa el que s’ha de fer altres institucions i empreses ho realitzaran. Les adaptacions fortes acaben canviant la naturalesa de les coses, en aquests moments hi ha un fet tan evident com l’existència d’universitats corporatives, és a dir les universitats fetes per empreses o universitats fetes únicament per guanyar diners com una forma d’inversió com un altra.

Aquest gir de la UE envers competitivitat dins de l'ensenyament superior, és un dels arguments mostrats per GH:

dans un contexte de compétitivité mondial, sans cesse à la recherche de la performance et du développement économique, social, ... il est important de situer le rôle de l'université dans la société. Le message de l'UE à tous les pays c'est que « le train, il est en train de partir et les conditions sont bonnes pour monter, est-ce que vous montez ?... Tous les textes postérieurs à Bologne ont été politiques, avec la participation des universités. L'important est de trouver la convergence, la reconnaissance des diplômes et aider à faciliter la mobilité. Il n'est pas nécessaire de substituer les diplômes nationaux, il faut trouver la compatibilité entre eux. On ne cherche pas l'uniformité, non plus à remplacer les diplômes nationaux, comme j'affirme dans Trends I et qu'apparaît aussi dans la déclaration de la Sorbonne. La Déclaration de la Sorbonne c'est excellent avec ses intentions, rendre l'Europe plus compétitive, rendre l'Europe plus compatible, lisible.

Tanmateix GH contextualitza el nou marc d'actuació de col.laboració universitària, on s'ubicarà l'EEES, en tres punts d'origen; l'esmentada declaració de la Sorbona, el programa Erasmus i l'informe Trends I.

a mon avis tout commence aussi avec l'histoire Erasmus, mais c'est vrai qu'au moment où la Commission à proposer ce programme il y a eu un incident parce qu'il y a des pays que ne veulent pas faire ça Erasmus a été ce qui a déclenché la mobilité, la coopération, qui a permis d'utiliser certains outils pour les ECTS, le double diplôme, ... c'est d'ici qu'ont a sorti l'idée de l'EEES qui n'est pas mentionné dans la CMU (c'est est un document d'affirmation et des droits de l'université). Erasmus a une répercussion, à former, à collaborer ensemble, malgré toutes les différences, entre les universités face à la mobilité des étudiants. Tout change, le système de notes, le système de diplôme, l'organisation de la pédagogie, les examens, ... le laboratoire d'apprentissage a été Erasmus. A ce moment intervient C. Allegre qui dit que n'est pas suffisant, il se rend compte que le système européenne est absolument illisible et incompressible. Sans Erasmus Bologne n'existe pas! Le premier document innovant est la déclaration de la Sorbonne, c'est le premier qui mentionne l'EEES, le premier qui parle de la compétitivité de l'Europe dans le monde universitaire, le premier qui veut rendre le système compatible (mais malheureusement a mauvais utilise un mal mot, harmonisation). C'est le premier document qui touche une vache sacrée européen, chaque pays est libre de fixe son système éducatif. Par contre Erasmus

propose les échanges d'étudiants sans changer le système, Il est nécessaire de créer un système lisible et compatible sinon on va perdre la compétitivité. Le problème avec la Sorbonne a été la manière de présenter le message et garder tout qui est bon dedans et la mise en oeuvre (ni a rien dans la Sorbonne) mais il manque un plan d'action (qui est au Trends I).

Les lignes d'action Bologne (Trends I):

1. La mobilité, Erasmus a été créée mais n'est pas suffisante, la solution est de libérer et de créer de un système compatible (idée de base de la Sorbonne).

2. La compétitivité, de l'enseignement supérieur européen à niveau mondial. A partir de 1990-91 le plus grand nombre d'étudiants et de chercheurs internationaux aux EEUU est supérieur à l'Europa. Durant els 90 certains pays se sont rendu compte que nous sommes en train de perdre des étudiants au bénéfice des EEUU. Ils ont le système le plus attractif du monde. Bologne a un intérêt spécial sur les états de renforcer notre image d'attractivité du système d'enseignement supérieur. Toutes les initiatives: l'excellence, la reconnaissance,... existent pour cela.

3. L'inefficacité du système européenne, plus marqué dans des pays que d'autres, pour exemple les étudiants en l'Italie sortent avec une moyen de trois ans de retard (la moyen est 8 ans pour finir les études), il est nécessaire de réfléchir et d'étudier les choses dont on n'a pas besoin. C'est unes des raisons pour lequel l'Italie veut le processus.

4. Le marché de travail. Il y a un marché européen de travail. Tu as le droit comme citoyen européen de te déplacer et d'aller où vous voulez pour travailler. Et ça n'est pas reconnu par l'université qui reste encore dedans les systèmes nationaux. Le droit de travailler dans tous les pays européens (mobilité) est un principe de base du Traité de Rome, mais le problème c'est que comme Rome n'enclure pas l'éducation ça ne marche pas. Si tu te déplaces dans un autre pays peut être que l'autre pays ne reconnaît pas ton diplôme.

Eix 1: Aportacions destacades:

Segons els diferents entrevistats, la universitat és un element clau de la formació, el coneixement i el progrés social, i alhora esdevé eix del desenvolupament de la societat i segell distintiu d'Europa. Però necessita adaptar-se als nous temps i vincular-se al concepte de competitivitat i eficiència, i oferir una major i millor cooperació i proximitat per tal d'afavorir la mobilitat i el reconeixement mutu.

2. Relació Estat-Universitat, l'EEES com a creació política o necessitat universitària.

El procés de Bolonya va suposar un canvi de relacions de treball entre els governs, la Comissió Europea i les Universitats. En l'inici del procés, ja des de la Magna Charta Universitatum, es van generar inicialment forces resistències, com afirmà en JMB:

els Estats sempre han estat recelosos de no deixar i/o de no renunciar a certes coses i una d'elles és l'ensenyament. Així a Bolonya va haver-hi una discussió, si vostè vol un desacord entre la Comissió Europea i els governs, la Comissió Europea no va voler-ne saber res. Claude Allègre tenia la teoria que en aquest tema la CE havia d'estar al marge, era un tema que feia referència a totes les universitats d'Europa tant si formaven part o no de la UE i que la CE no hi tenia res a fer ni com els governs. Els governs tenien una funció de facilitar les coses, a la UE no hi havia lloc. Finalment els Ministres es comprometen i signen la Declaració de Bolonya, i les seves pertinents disposicions per tal que allò es pugui portar a terme.

Per tant tot partint d'un aspecte competencial, la proposta sorgeix de la comunitat universitària però necessitava de la implicació dels responsables de l'ensenyament superior, els ministres, tal i com afirmà en JMB:

va ser una necessitat universitària. Nosaltres no podíem pensar en un sistema de pautes comuns a Europa això només ho poden fer els estats els govern, no obstant era una necessitat que tothom veia que s'havia de fer però no ens corresponia a nosaltres fer-ho. L'estructura bàsica de les universitats depenen dels governs, depenen de les lleis de l'estat. Però si els govern es posen d'acord per dir ho canviarem, això es diferent. I aquest es el motiu pel qual firmen els ministres.

Aquesta contínua tensió entre els representants polítics i les universitats va propiciar la creació d'un dels documents base i originaris de l'EEES, la Magna Charta Unieversitatum.

la MCU, d'alguna forma dieia que les universitats estem aquí i no ens deixarem fer. Per tant, atenció, per a mi és una afirmació: a) enfront al maig del 68, l'intent de destrucció de la universitat tradicional per un costat i b) enfront dels governs i de la UE en un moment en que volen establir un nou marc. El projecte de la MCU és en realitat la idea de anar més enllà d'erasmus. Aquesta és la ideologia de la

carta, és l'adaptació de la universitat als temps moderns amb el manteniment de l'autonomia universitària amb la llibertat d'ensenyament i d'investigació.

La MCU, també és considerat com l'inici de l'EEES per en MR:

la gent parla de Bolonya però s'obliden de la constitució (Magna Charta), que també és la constitució de Bolonya. En principi hauríem d'haver agafat els 4 principis de la Magna Charta més un cinquè principi que és la lliure circulació del coneixement i a partir d'aquí construir el model de l'EEES.

Aquest document de definició de la pròpia universitat en el procés va comptar amb la consolidació de la declaració de Salamanca, com va expressar GH:

à Salamanca l'université a été réunifié et a envoyé un message très important aux Ministres: l'université veut s'intégrer à l'espace décisionnel de l'enseignement supérieur, nous voulons développer notre rôle... la déclaration de Salamanca, est la dernière contribution du côté universitaire, à mon avis c'est le plus important document vraiment universitaire. Le texte dit que les universités européennes acceptent leur responsabilité de donner à leurs étudiants les diplômes qui sont utilisables et reconnus dans tous l'espace européen. C'est une révolution surtout parce que l'université devient responsable de l'avenir de ses étudiants, de leur réentrée sur marché du travail et de la reconnaissance de leur diplôme dans l'espace européen.

En aquí en JFD primerament dóna molta importància al treball realitzat entre els polítics i el món acadèmic i posa de manifest que:

la Declaración de Bolonia fue una declaración política pero se ha creado gracias a muchos órganos, instituciones que van en paralelo al desarrollo de la Declaración de Bolonia. Esto es obvio, tenía que ser así, mal hubiera sido de no ser así.

Però, tanmateix en JFD va destacar el paper necessari i molt rellevant que havien de fer els representants polítics davant de les principals dificultats entre govern i universitats:

es evidente que quien tiene que liberar el proceso son los gobiernos, son los políticos porque los estados seguiran siendo muy celosos de ceder estas competencias... Vamos a ver, hay que pensar en el principio de autonomía universitaria, es decir, el mundo político está distanciado en parte del mundo universitario por ese principio de autonomía. La universidad es muy celosa de su

autonomía y el mundo político por otra parte, tiene un gran recelo de esta autonomía porque se interpreta como absoluta soberanía para definir la política universitaria cuando al final la financiación es pública. Hay un principio que casi me atrevo a decir que es de desconfianza histórica entre el mundo universitario y el mundo político. Esa desconfianza es fruto en parte del desconocimiento mutuo como pasa siempre pero también es fruto de que el modelo de relación quizás no está bien definido. Si las universidades fueran autosuficientes desde un punto de vista económico, financiero, tendría más fácil solución, pero teniendo en cuenta que las universidades públicas se financian con fondos públicos en su inmensa mayoría y que por otra parte las universidades dan unas titulaciones que a su vez habilitan para unas capacitaciones profesionales pues es evidente que el poder político tiene el deber de intervenir.

Però, tot i les diferències existents i evidents entre govern i universitats, en JFD també reconeix la gran rellevància que va tenir la Declaració de Bolonya per a intentar unificar criteris, accions i línies de treball conjuntes:

en el año 1999 a punto de finalizar el segundo milenio, en Europa, donde nace la universidad, los políticos y gobiernos europeos afirman la necesidad de avanzar en si no una universidad europea sí por lo menos la existencia de unas universidades que entre si mantienen acciones de coordinación, de cooperación suficientes para garantizar que los universitarios europeos puedan ser identificados como tal.

Així mateix també afirma la necessitat de la creació i consolidació de l'EEES:

qué sentido había en que hubiera libertad de circulación, de mercaderías, de trabajadores, de personas, de capitales, pero resulta que no teníamos libertad de circulación de estudiantes, ni profesores, ni investigadores, quizás que hagamos un esfuerzo para ir hacia la creación de un ámbito de creación europeo de enseñanza superior, eso es la Declaración de Bolonia.

Aquesta discussió entre necessitat i autonomia existent en el duo estat-universitat, conclou amb una rotunda afirmació d'en GH, en favor d'afirmar que l'EEES és un procés polític:

dans aucun document ni de la Sorbonne ni de Bologne, on ne parle pas de diplôme, on parle toujours de qualifications (qui est l'utilisation du diplôme, l'action marché du travail). La Sorbonne et celle de Bologne ne sont pas des

documents universitaires, ce sont des documents politiques sur l'angle de l'enseignement supérieur. La préoccupation principale de la Sorbonne n'est pas le développement des universités c'est d'avantage l'action au marché du travail européen, la reconnaissance mutuelle, l'Europe comment puissance intellectuelle, innovatrice, ... Au final les universités ne sont pas au centre de la déc. Sorbonne. Elles ont été un instrument... Juste avant de Bologne on ne sait pas comment se passera la réunion, on ne savait pas combien de pays allaient venir. Finalement les pays sont venus en suivant leurs voisins. La plupart ont signé sans bien savoir l'engagement, c'était un acte politique. Tout le processus n'est pas un processus universitaire, c'est politique.

Seguint aquesta línia de GH, de decantar-se cap a una tendència més política però amb un to més suau i sense concloure-ho amb una afirmació, es va posicionar EF:

c'est peut être une nécessité politique en face d'un monde qui s'internationalise qui devient un monde plus ouvert qu'avant. C'est le besoin de poser l'EEES dans le contexte mondial, et lui donner une dimension européenne, selon Allegre il faut qu'on soit présent, ont a besoin d'être visible, lisible, sur la compétition mondiale. Au fond c'est une question politique de compétitivité d'un model económico-social dans le monde. Il y aussi une question très important concernant à la recherche par opposition aux Etats Unis. On a besoin de faire diffuser l'Europe dans les pays émergents et de devenir un autre model contre les Etas unis. C'est dans une logique surtout de formation plus que recherche. Pour Allegre l'Université c'est « formation » et « recherche » mais il priorise la formation de cadre dans la compétition mondiale et son influence comme futur acteur de production européen, plus qu'autre chose. Il y a trois acteurs qui participent dans la construction de l'EEES, il y a la Commission, les universités et les ministres de l'enseignement supérieur: Erasmus c'est la CE avec les Universités, Magna Charta c'est des universités essentiellement et Sorbonne – Bologne ce sont les Ministres avec les universites contre la CE.

Tot i la clara determinació política també incideix amb el el fort i essencial paper de les universitats i l'entorn acadèmic:

le processus est intergouvernemental et la CE n'a pas de compétences. Mais a mon avis c'est le fait que la CE ne soit pas dans le jeu et que les Universités y soient, ça à donné une dynamique au processus. Les acteurs du terrain ont été impliqués et les Ministres les font participer et les écoutent. Dans le processus il

y a de différents moment selon le rôle de ces trois acteurs, quelque fois les trois, quelque fois deux, ... Mais chacun a eu un rôle différent selon le moment.

Però, tot i el posicionament polític de GH en l'EEES, també vol deixar constància del paper important que ha tingut la universitat dins del procés en les seves diferents fases:

en 2001, il s'est passé trois choses très importantes. En premier, les étudiants ont été formellement associés ESIB (maintenant ESU) dans le processus. En 2ème la déclaration de Salamanca, est la dernière contribution du côté universitaire, à mon avis c'est le plus important document vraiment universitaire. Le texte dit que les universités européennes acceptent leur responsabilité de donner à leurs étudiants les diplômes qui sont utilisables et reconnus dans tous l'espace européen. C'est une révolution surtout parce que l'université devient responsable de l'avenir de ses étudiants, de leur réentrée sur marché du travail et de la reconnaissance de leur diplôme dans l'espace européen. Ça c'est le document de Salamanca. En 3ème il faut savoir que avant 2001 l'université était représenté de deux manières différentes, il y avait la CRE, qui était une association des universités et de l'autre côté, il avait crée à l'initiative de la CE, une fédération des associations nationaux de Présidents (comité de liaison). Mais en 2001, les deux ont fusionné pour devenir la EUA, le status est à Salamanca 2001. A partir de 2001 il y a une voix pour l'EUA (les autorités universitaires) et il y a une voix pour les étudiants universitaires ESIB/ESU. L'EUA c'est universitaire mais c'est accompagné par des institutions non universitaires comme EURASHE. L'enseignement supérieur est représenté par ces trois organisations: EUA, ESIB et EURASHE. Après Bologne, Eric Froment a accepté qu'à la Sorbonne et à Bologne, il y ait des universités et les Ministres qui travaillent ensemble et ça ne peut pas continuer comme ça. Les Ministres ont signé pour se revoir à Prague et que si les Universités veulent faire quelque chose d'important il faut qu'elles se rencontrent séparément et avant de la réunion des Ministres. C'est pour ça que Salamanca était la première réunion des Instituts d'enseignement supérieur. Ça devient un model qui se répété à Graz, Göteborg, Glasgow... à partir de ce moment les institutions d'enseignement supérieur ont décidé de se réunir en convection avant la réunion de Ministres et à chaque fois envoyer un rapport a cette réunion. L'structure qui est mise en place en 2001 BFGU, est composé des États et de la Commission Européenne qui sont « full membres » ainsi que d'autres consultants; le Conseil de l'Europe, l'UNESCO, et les trois associations universitaires. Par conséquent les universités

assistent mais non pas accès au vote. Mais la contribution des Universités a été très importante, pour exemple avant la réunion de Ministres à Prague il y eu Salamanca où l'université a été réunifié et a envoyé un message très important aux Ministres: l'université veut s'intégrer à l'espace décisionnel de l'enseignement supérieur, nous voulons développer notre rôle. L'université participe de deux manières principales, en tant qu'invité (pas comment membre) au BFGU et en envoyant des documents, dès la réunion (pour exemple de Salamanca, Graz,..) et le rapport Trends, les deux modes de participation ont été financés par la Commission Européenne.

En MR, coincideix també en incidir en el rol de les universitats com a vital i originari:

qui realment va desenvolupar i està desenvolupant els avenços és l'antiga CRE (Conferencia de Rectors Europeus) que ara és la EUA. Què és la que està marcant els passos dels propers 10 anys. És veritat que la CRE en el moment que troba un conjunt de gent amb una projecció europeista molt important, entre ells Bricall i Froment, i amb una experiència per càrrecs de Rectors, es donen compte que l'Europa no només pot passar per la moneda, la lliure circulació de mercaderies, ... totes les actes europees no parlen d'educació i la primera parla d'educació però sense universitat. Per tant hi havia un oblit de l'àmbit de la lliure circulació de coneixement. En aquí la CRE articula en les reunions anuals, un missatge que es constitueix a Salamanca i nomen la Sorbonne com a propera reunió i estudiar paper. En aquest impàs s'havia dinamitat una mica la Magna Charta Universitatum, però finalment es va recuperar com un reconstitució. La gent parla de Bolonya però s'obliden de la constitució (Magna Charta), que també és constitució de Bolonya. En principi hauríem d'haver agafat els 4 principis de la Magna Charta més un cinquè principi que és la lliure circulació del coneixement i a partir d'aquí construir el model de l'EEES. El que passa és que com que la Comissió Europea necessita continguts per justificar activitat, absorbeixen ràpidament les idees i les transformen en paquet doctrinari europeu i esdevé més burocràtic. Per un costat positiu està bé perquè es normativitza a nivell europeu però per contra el problema és que ho desenvolupen sense comptar amb tots els actors. Cosa que si ho hagués mantingut els rectors, ho haurien anat obrint a tots els col·lectius.

Però qui va aportar una visió més crítica vers les universitats i vers la necessària aportació de totes les parts, però sobretot dels representants polítics a través de la Comissió Europea va ser en DL:

tout part de la nécessité de faciliter la mobilité. Pour se faire, la première étape est la coopération interuniversitaires et la reconnaissance mutuelle de la formation. Initialement l'université ne voulait pas reconnaître la formation d'une autre université mais souhaitait valoriser la mobilité. Il y avait une forte compétitivité entre universités pour faire partie des établissements les plus prestigieux. Il fallut attendre la Magna Charta Universitatum pour voir apparaître des collaborations entre universités. La MCU est bonne, parce que c'est une expression académique sur les changements, mais c'est la CE qui apporta toute la partie financière... Le rôle de la Commission Européenne n'est pas seulement d'accompagner, elle a eu un rôle fondamental de encourager le processus et y aller chaque fois plus loin, d'entraîner, d'obliger les états membres a entreprendre ensemble le processus. La bataille n'était pas dans le contenu sinon sur le budget. Sur les contenus ont a travailler avec les universités, ont a rien a imposer a les universités, chaque fois, pour exemple, avant de tenir la réunion des Ministres, nous avons la réunion de la Conférence des Recteurs Européens, où la CE montre a les universités que non veut imposer rien mais qu'elles acceptent que la CE est de la main d'elle sans participer sous la pression politique. Finalement seront les universités qui demanderont aux Ministres que facilitent des mesures pour sauter des obstacles juridiques.

Eix 2: aportacions destacades.

Segons els entrevistats, la creació de l'EEES respon a una lluita de poder entre el dret d'autonomia de les universitats i el dret legislatiu dels governs estatals. No obstant tots consideren que l'ensenyament superior és fonamental pel progrés però que necessita del lideratge i implicació dels governs per a legislar el marc d'actuació establert en els objectius de Bolonya.

3. Dificultats en el desenvolupament de l'EEES, actuació d'Espanya.

Qui s'ha mostrat molt crític amb aquestes dificultats i discrepàncies entorn a l'EEES fou en JMB qui va expressar el seu neguit en transmetre que aquest fet era gairebé únic i exclusiu del nostre país, ell diu:

això s'ha produït a Espanya fonamentalment per un fet molt concret és perquè s'ha fet tard i quan les coses es fan tard i malament i la gent s'ha fet unes confusions considerables. A la resta de països d'Europa no ha passat res. Aquí s'ha començat tard. El nostre govern, juntament amb el de Portugal érem els únics que no volíem signar la declaració de Bolonya.

Fins i tot va comparar la situació del nostre país entorn a d'altres com el cas de França:

parlant d'altres països al respecte per a fer equiparacions, jo he seguit per exemple el procés d'un país que te una capacitat d'armar manifestacions molt fortes com és França, és un país molt crític amb totes les coses que es fan. En aquest cas en allà tot ha estat paït amb molta tranquil·litat, a més a més es van posar a treballar al moment i van començar a donar instruccions i el Ministeri va constituir un consell d'assessors experts al respecte. Però el succeït aquí ha estat una crítica una mica ibèrica.

A l'entorn de les resistències presentades pels estudiants i professors, ell diu;

jo crec que amb els professors ha estat perquè no s'ha sabut comunicar, explicar el que volia dir l'EEES. El que passa que com és un fet habitual en aquest país s'ha perdut una ocasió de fer una cosa una mica rumiada, en aquí quan hi ha una ocasió el primer que es fa és perdre-la. Hi havia una idea central i era la preocupació per l'estudiant, els debats que hi va haver-hi a les universitats mentre jo vaig ser-hi president era la necessitat de que la universitat deixés de centrar-se en els professors i es centrés en l'estudiant i aquest era una mica l'esperit de Bolonya i París. Aquesta idea va ser molt ben entesa i difosa en altres països com a França. No hi ha cap resistència, de fet s'està duent a terme el procés amb normalitat. Aquest és un país on la crítica moltes vegades obté resultats però també en moltes ocasions aquestes crítiques s'evaporen deixen d'existir i tothom segueix fent les coses com les feia abans. Cada país te el seus sistema i aquest és el d'aquí.

En canvi en JFD, qui reconeix un cert malestar, va apostar per una línia més política i fent entreveure que hi ha un rerefons ideològic que està fent que diversos sectors universitaris es mostrin contraris a com s'està desenvolupant el procés de Bolonya:

España desgraciadamente, por mi propia experiencia política, los proyectos educativos en España en ocasiones, sobretodo en los ámbitos procedentes de la izquierda no han sido tanto proyectos pedagógicos com proyectos ideológicos. Ahí está la raíz de muchos de los males que estamos padeciendo en el sistema educativo español. Esto se traslada a la enseñanza superior donde se está utilizando y repito la Declaración de Bolonia como coartada de un proyecto ideológico en contra del proyecto inicial de mejorar la calidad del sistema universitario, mejorar la calidad científica e investigadora y que no favorecen a esta oportunidad que suponía Bolonia y, finalmente se queda en una ocasión perdida. hay algunos que estan aprovechando estos momentos de incertidumbre general para tirar adelante sus propias iniciativas sin coordinación, sin colaboración y sin orientación. Es lo que está pasando en estos momentos de manera clarísima. Todo lo que sea introducir elementos partidistas o ideológicos en el desarrollo de la universidad española bajo pretexto o coartada de la Declaración de Bolonia no hace más que poner palos en las ruedas y haciendo que en vez de avanzar se retroceda.

Així mateix va reconèixer també no només les resistències actuals sinó també les inicials, prèvies a la signatura de la Declaració de Bolonya:

había muchos frenos y había instancias que no estaban muy de acuerdo con esa declaración política, porque entendían o veían quizás los problemas que ahora se están produciendo. Pero lo cierto es que era insostenible que se negara la participación a la Declaración de Bolonia.

Però per contra, en MR incideix el que un dels elements essencials del desenvolupament de l'EEES a Espanya ha estat el seu retard:

el problema d'Espanya, no han estat les fases teòriques (Sorbona, Bolonya i les altres) sinó la seva aplicació. La data d'inici real a Espanya fou al 2007. Per tant del 07 al 10 passa tot... a Espanya fins al 2006/07 ningú en va sentir a parlar de l'EEES, no en teníem ni idea. No només vàrem estar adormits molt temps sinó que tampoc estàvem preparant el canvi de l'estructura universitària. A Espanya l'únic marc que és realitza són els llibres blancs (cada dos anys), que tenen de referència els moviments que s'estan produint a Europa i on les úniques indicacions polítiques que els estudis vagin una estudi en relació al marc de

referència europea i alguns ho fan bé i d'altres no. De tal manera que quan s'estructura el 4+1 els llibres blancs desapareixen perquè s'havien fet sense recomanació i per tant tenen diferents visions i queden arraconats. Tot això és bastant fort perquè tens un procés de deu anys on tres no fas res, dos que fas llibres blancs i en el sisè els anul·les (llibres blancs), és un error molt greu, una pèrdua de temps brutal, quan havies de posar tot el sistema en marxa s'estava jugant amb proves pilot d'estructures errònies, aquí el tema més greu va ser el tema de l'estructuració que ningú es va atrevir a tocar i va ser pel tema professional. I com que ningú es va atrevir a negociar amb els entorns professionals, les seves atribucions, que eren les que marcaven les estructures. Aquí es va perdre molt temps esperant a que sortís la normativa europea... L'EEES és una idea d'unes mentalitats obertes, d'unes mentalitats de construcció d'espai únic i per tant trencar i superar barreres. I en aquest cas el proteccionisme que hi havia abans en l'àmbit econòmic, ara el tenim en l'àmbit del coneixement. Si aquesta por proteccionista espanyola no canvia i no veu tota la possibilitats serà l'equivocació més gran perquè hi ha provocarà l'aïllament i el tancament. I, a més a més arribarem a l'absurd, només podem tenir titulacions que tinguin demanda al mercat a curt termini provocant un sistema endogen i condicionat a curt termini i a necessitats que no poden ser bones.

Alhora també incideix en la qüestió d'actuar amb urgència i intentar esdevenir més competitiu:

la qüestió és que o Espanya ha de fer alguna cosa amb urgència, perquè només està treballant de cara endins, quan realment s'està fent un sistema que el que afavoreix és anar cap a l'exterior. Per exemple tenim un percentatge molt baix de mobilitat cap a Espanya, per exemple el percentatge dels d'Amèrica llatina, el percentatge europeu és molt petit. s'ha d'entendre l'EEES, com que és el que podem fer pels nostres estudiants per a que puguin anar fora per millorar els seus estudis, a treballar, a que els reconeguin la seva titulació (passaport europeu). Això és la fletxa cap a fora, però les resistències i obstacles estan amb la fletxa cap a dins, per exemple no tenim oferta per competir i per tant aquesta oferta hauria de ser un dels punts estratègics del pròxims anys. El segon problema és que no hem fet realment un esforç per canviar la oferta en funció del projecte sinó que hem adaptat al que ja teníem i hem inflacionat el sistema del màster. Els Màsters que hem fet són per cuina interna i el nombre d'internacional per exemple a Catalunya arribava al 1 o 2%. Per tant estem fora del joc, no podem competir perquè no tenim oferta, però són barreres voluntàries que ens les hem posat nosaltres mateixos. L'objectiu d'Europa era la barreja de gent, la lliure

circulació, una realitat del coneixement sense fronteres. És un problema greu perquè no ofertem i no generem interès en l'arribada exterior.

També al fet del retard també en MR l'ha combinat amb altres elements:

a nivell espanyol, el retard del procés d'implantació de Bolonya i al coincidir la seva implantació amb el moment de crisi econòmica, per tant de reducció de la inversió pública, s'està fent en el moment de menor competitivitat, és el moment més advers. I això té dos referències que cal fer: primera, donar molt més valor a Espanya que ho ha assolit amb molt menys temps amb un voluntarisme extraordinari i a pesar de que molts professors han abandonat, s'han jubilat o s'han inhibit. I l'altre punt és que el procés de Bolonya tenia tres parts: estructural (verificació de titulacions), la implantació metodològica (racionalització del professorat) i el tercer nivell, el canvi dels espais (reconversió i innovació), i no s'ha pogut fer, fet que suposarà un retrocés respecte altres països... Alguns dels elements que s'han perdut durant el camí, degut a aquesta pressa final, han estat:

1. major exigència i comprovació de tot el que és el tema de la participació dels sectors no universitaris en el disseny dels plans d'estudis. Pot haver-hi un títol verificat on la participació hagi estat nul·la o petita.
2. La incorporació als plans d'estudis de les competències transversals que eren necessàries i que no estaven lligades a un entorn de coneixement i interès concret. Un dels aspectes importants de Bolonya era acompanyar els coneixements importants amb competències tant directes com transversals. Les transversals han tingut menys defensa i per tant s'han perdut. Fins i tot les competències vinculades a la internacionalització han desaparegut als plans d'estudis. No ha sigut fins després de tot el procés de verificació que s'estan revisant aquests aspectes com la realització de practiques externes, quan hauria d'haver sigut al revés.
3. Una certa racionalització de l'estructura espanyola lligada a les excepcionalitats que han vingut provocades per les atribucions professionals. Es va començar amb un dogma de fe de 4 + 1 o +2, i al final aquesta excepcionalitat de 4 ha sigut tan gran que el mapa final es podia haver contemplat de maneres diferents. Crec que és fonamental que una part de l'anàlisi ha d'estar lligat a les atribucions professionals a Espanya, perquè sinó no s'entén. El primer que es va discutir va ser el cas de les enginyeries, tema cabdal per veure com s'acaba pactant les formacions tècniques i superiors a un grau o màster... l'entorn de les atribucions professionals no s'ha treballat i ha generat distorsions.

Pel que fa al desplegament i adaptació de l'estructura universitària espanyola a l'EEES, també ha estat un tema criticat per en JMB, qui s'ha mostrat molt crític amb els passos i les intervencions que Espanya ha fet durant el procés i les accions que ha dut a terme, per a ell:

és un bestiesa fer els graus de 4 anys quan l'amplia majoria ho ha fet de tres anys. Aquest segell propi espanyol li costarà car. S'ha perdut una gran oportunitat de pensar, de fer bé les coses, de decidir que s'ha de fer, de prendre una reflexió seriosa, saber si s'ha de diversificar l'ensenyament, etc. Això tant a l'estat com a Catalunya. El temps és irreversible, no es pot recuperar. Sap molt greu que les coses no s'aprofiten. Moltes vegades no se saben el transfons de les coses i la gent no està ben informada.

L'afirmació d'arribar Espanya en retard com un principi de dificultat, també va ser expressat per en DL:

la formation professionnel et l'emploi son des mesures de l'UE mais les compétences en éducation restent dans les compétences nationaux. A partir d'ici il y a un grand obstacle important était que les états n'acceptaient les principes de subsidiarité et tous les pays se cachent un derrière l'autre et aussi il y a des pays comme l'Espagne que se sont dormi pendant 5 ans... Est important travailler la responsabilité pour éviter la discrimination dans la recherche d'emploi après la formation, que tous peuvent avoir les mêmes opportunités avec une formation équivalente. Ça était l'engage pour construire l'espace européen universitaire vers la convergence. Et l'Espagne et d'autres pays ne peuvent pas êtres fermés dans soi-même, doivent s'intégrer aux principes communes.

Però qui veritablement ha mostrat una actitud molt crítica vers el rol d'Espanya a nivell polític i universitari, en el seu propi procés de desenvolupament de l'EEES, ha estat en GH:

à l'Espagne il y a encore des professeurs qui enseignent le même domaine et de la même manière depuis 20 ans sans rien changer, sans faire aucun effort, il vient faite son cours et s'en va. En Espagne, au début les universités ne voulaient pas rien savoir. Aussi il y a une autre chose en Espagne qui a compliqué beaucoup les choses, c'est la structure du système fédéral et aussi les résistances de la CRUE. La structure fédérale et locale, l'Espagne est le seul pays dont la loi dit et exige que le Président soit issu de l'Université, quand dans d'autres pays c'est possible mais n'est pas la meilleure solution et il y d'autres pays ou le recteur

vient d'ailleurs. Les étudiants ont été instrumentalisés pour les profs, et pour le doyen, pour le recteur, et aussi les étudiants ne disposent d'aucun syndicat national. Il y a des syndicats très politisés et les étudiants espagnols, dans un premier temps de Bologne ont été inexistant. Problème de la structure de base du système d'Espagne: l'énorme pouvoir des « catedráticos » et la structure fédéraliste. La distance entre l'idée de l'université compétitive mondiale et l'université traditionnelle est beaucoup plus forte en Espagne, la distance est plus grande non comment en allemande, danemark, suisse, ... En Espagne les grandes et bonnes universités sont fières de dire qu'elles sont mieux que d'autres universités espagnoles, le problème est que l'université est très politique. En Espagne chaque parti veut le contraire de l'autre. En Espagne, est nécessaire une législation plus moderne qui permet aux universités de faire des choses nécessaires. Je n'ai absolument aucun doute, concernant le fait, qu'on trouvera en Espagne une vingtaine d'universités qui iront de façon rapide, délibérée et très bonne dans le sens des objectifs de l'EEES. Le système espagnol s'impose et est horriblement régulé. Il emprisonne les universités et protège des intérêts acquis internes. Là où la réforme a été mise en place, le processus a été bien fait dans des pays où le Ministre n'est pas un Président. En Espagne les principaux responsables politiques sont également chefs universitaires. Comme référence vous pouvez voir les pays du nord, aussi l'Autriche, la Suisse, pour exemple au Portugal le Ministre est universitaire mais pas Président, ni son passé ni son avenir dépende d'être Président, et il a pris des mesures au Portugal beaucoup plus radicale que ce qui a été fait en Espagne. Ça permet d'éviter les mesures traditionnelles et des faveurs des amitiés. Le profil typique c'est un Président élu par ses collègues pour protéger l'université de tout contacte visible avec le réseau de la société".

A més a més en GH incideix en pràctiques que van contra el projecte d'Europa que fomenta l'EEES:

le rêve de l'Amérique latine c'est l'Europe et/ou les EEUU, Espagne et les universités espagnoles n'ont pas réussi le rôle fabuleux que l'Espagne pouvait faire comme lien entre l'Amérique latine et l'UE. Mais l'Espagne a accepté la demande de l'Amérique latine mais leur dit que les rapports s'arrêtent en Espagne. Ça n'est pas l'objectif!. Aussi si l'Espagne avait modernisé ses cursus il y aurait eu une plus grande modernité aussi en Amérique latine. L'Amérique latine accumule beaucoup de retard dans son processus de modernisation, et une

part de responsabilité incombe à l'Espagne, parce qu'elle ne s'est pas modernisée.

També tot i els evidents beneficis i clars objectius de l'EEES, aporta la dificultat existents dels diferents ritmes de treball:

c'est très simple. Bologne indique la recherche de l'utilisation des crédits ECTS, la structure des diplômes, le supplément au diplôme et un système de qualité. Elle dit aussi on va s'arranger pour un espace de mobilité et d'employabilité. C'est un message stratégique et simple mais sans en expliquer la concrétisation. C'est à partir de la déc. Prague où commence à se préciser. Le premier problème c'est la dimension sociale du processus de Bologne, personne ne sait ce que ça veut dire. L'autre facteur c'est que compliqué Bologne a été une course politique énorme pour inclure tous les pays du conseil de l'Europe, parce que le conseil de l'Europe était membre du groupe de suivi. Ils ont fait son travail politique pour essayer d'inclure tous les états membres dans le processus de Bologne. Et ça a compliqué énormément les choses, ça baisse la crédibilité du processus de Bologne. La reconnaissance des diplômes n'est pas possible entre tous les pays, il y a plusieurs pays qui possèdent un système d'enseignement supérieur très faible. Et puis, à chaque réunion il y a quelques qui entrent et qui abordaient le processus avec beaucoup d'années de retard comment l'Espagne.

Aquesta manifestació d'anar contra corrent també és considerat com un element destacat per EF:

Maintenant il y a beaucoup blocages, les comites des universités et les Ministères restent finalement nationaux ou régionaux, ils sont derrière Bologne intellectuellement mais sans l'effort ou l'esprit européen. Ils sont contents parce que son espace national a évolué et est devenu un peu européen. Et maintenant il y a un autre problème c'est l'internationalisation et no pas l'euro péisation, comme l'Espagne avec son réseau en Amérique latine, tous les états cherchent améliorer l'internationalisation, pour les états c'est plus facile de faire international avant l'Europe, parce qu'il y a le problème des langue.

També incideix en l'àmbit de crear un sistema diferent a la majoria i en la poca tasca en el reconeixement de títols:

pour moi la diversité de structures et de systèmes d'Enseignement supérieur 4+1, comment en Espagne et d'autres ou 3+2 dans la plupart des pays, ça complique

la convergence et construction de l'EEES, mais pour moi l'important est si on accepte l'autre, la reconnaissance mutuelle où dans certains pays sont encore bloquées.

Tanmateix un dels principals obstacles a nivell europeu de l'aplicació de l'EEES eren els fonaments jurídics de mobilitat i reconeixement, fet afirmat per en MR:

els fonaments i principis que han permès l'EEES han estat la mobilitat i el reconeixement, són la base" i en DL "L'éducation et la formation à l'Université n'étaient pas reconnus, le Traité de Rome reconnaissait seulement la formation professionnelle. L'arrêt Gravier représentait le premier pas pour leur reconnaissance. C'est le cas d'une étudiante française partie en Belgique pour poursuivre sa formation, mais dont son statut personnel et académique n'a pas été reconnu. Finalement la Cour de Justice a reconnu que l'université était aussi un centre de formation professionnel parce que l'étudiant se forme pour une profession. Il y a un enseignement culturel mais aussi professionnel. C'est finalement l'arrêt Gravier qui permis de prendre conscience que l'université à un contenu professionnel, et propose une base juridique pour la reconnaissance". També per GH "La UE n'a pas de compétences (aucun pouvoir) dans l'éducation, jusqu'en 1992, mais par contre à le domaine (quelque pouvoir) de la formation professionnelle. Avant Erasmus il y avait certains étudiant qui sont allés travailler et se formés dans d'autres pays mais a ne reconnaissent pas leurs diplômes, Arrêt Gravier (1985). Sans l'arrêt Gravier l'UE n'aurait pas pu entrer dans le domaine de l'éducation et en particulier nous n'aurions pas jamais eut Erasmus. L'arrêt gravier dit que l'enseignement. Sup. puis qu'il donne accès au marché de travail est assimilable a la formation professionnelle. Une porte Gigantesque s'ouvre à l'UE. C'est de cela que partent tous les programmes de l'éducation supérieur : Erasmus, Comett,... déjà aux articles 127-128 du traité de Roma est indiqué la coopération dans la formation professionnelle. En ce moment la commission présente deux programmes Erasmus, coopération entre universités et Comett, coopération universités et entreprises. Comett a été accepté sans problème (87) parce qu'il y a la base juridique du Traité. Erasmus il y a des obstacles, n'y a pas de base juridique on ne peut faire ça, et a partir de l'arrêt gravier c'est la base juridique pour pouvoir le faire (88). C'était une question juridique, Erasmus était ou non constitutionnel, c'était son principal problème.

Eix 3: aportacions destacades.

La majoria dels entrevistats coincideixen en considerar que el desenvolupament de l'EEES a Espanya no ha sigut el més òptim ja que va començar molt tard. A més a més, també han coincidit en determinar les dificultats que suposa l'establiment del sistema de graus (quatre anys) i postgrau (un any) per part d'Espanya. Això és vist com una dificultat en l'assoliment del objectiu de la mobilitat i el reconeixement ja que hi ha molts altres països membres de l'EEES que han optat pel model de graus (tres anys) i postgrau (2 anys).

4. Anàlisi i valoració de l'EEES i perspectives de futur. Retrospecció i prospectiva
--

En aquest punt, hi han aparegut dos corrents molt diferenciats, un amb un sentit de pausa i reflexió de l'acció feta fins ara, i una altre de seguir avançant i construint. Així pel costat d'aturar i replantejar el procés hi ha JFD, qui s'ha mostrat molt descontent en diversos aspectes en un àmbit tant transcendental per a la nostra societat com és l'ensenyament superior:

cuando hablamos de la enseñanza superior, estamos hablando del conocimiento, de la ciencia, de la cultura, de las titulaciones profesionales, estamos hablando de algo que configura la identificación europea, por tanto estamos hablando de algo muy importante. Si Europa no sabe hacia donde quiere avanzar cuando ha llegado a este punto del desarrollo, es muy difícil avanzar con solidez en un ámbito tan difícil como la enseñanza superior. Y, por tanto yo creo que entre avanzar de manera desordinada y sin un proyecto claro de hacia donde se quiere o hacer una pausa de esperar y ver para que se clarifique el panorama, yo creo que sería más prudente tomar una decisión de estas características, es decir, lo que pudiera ser una moratoria porque se corre el riesgo de malograr el impulso de la declaración de Bolonia. Y, creo que el año que viene que se cumplan 10 años de la firma de la Declaración de Bolonia, es un buen momento para hacer una evaluación del camino recorrido para ver por donde se ha avanzado en la buena dirección y para ver desde la experiencia por donde no se ha avanzado en la buena dirección o por donde nos se ha avanzado nada y conviene avanzar. Es un buen momento para plantear una vuelta en si y si se quiere también una moratoria, pero esta moratoria

acompañada evidentemente de una evaluación del camino recorrido en estos años, hay momento que se debe comparar para tomar impulso.

Però ressaltar que aquesta posició de fermesa ha de venir donat pel lideratge polític:

al igual que la Declaración de Bolonia fue una declaración política, una iniciativa como la que yo planteo de reflexión debería ser un fruto de una decisión política, es evidente que quien tiene que liberar el proceso son los gobiernos, son los políticos y son los que en todo caso deberían tomar una decisión de estas características, que creo que la prudencia lo aconsejaría y que eso no significaría el desmantelamiento, en absoluto de las instituciones ni de todos los medios que se crearon al servicio de la consecución de los objetivos. Sinó lo que tendrían que hacer es colaborar en la evaluación, en la profesión autocrítica y profunda y hasta donde hemos llegado y, a raíz de ello plantear hacia donde queremos ir. Si disociamos este proceso de la enseñanza superior del proceso que está viviendo la UE, estamos absolutamente en la ignorancia. Estos dos procesos no es que vayan paralelos, sino que uno se integra en el otro, el proceso de creación de un espacio europeo de educación superior necesariamente se integra en el proceso global de construcción de la Unión Europea y si la UE no sabe al final lo que tiene que ser. Seguir en este punto es avanzar “a palos de ciego”, esta parada es absolutamente indispensable, para no perder todo lo avanzado y para que no se malogre esta ocasión, de no ser así es impensable a la consecución de los objetivos de la Declaración de Bolonia.

Per a en JFD hi ha un element molt prioritari i cabdal, tenir clar del que estàvem parlant quan ens referim a l'EEES, “la Declaración de Bolonia lo que pretende es la creación de un espacio europeo de educación superior yo creo que ahí está resumido el objetivo político de esa declaración”.

Però sobretot el que calia per interpretar bé el procés de Bolonia

la Declaración de Bolonia es lo que es y no es lo que no es. La Declaración de Bolonia es una declaración Política que dice lo que dice y luego la concreción de esa voluntad política tiene sus tiempo, tiene sus tempos y tiene sus concreciones. En unos ámbitos se podrá avanzar mucho en otros se podrá avanzar menos y en otros ámbitos no se tiene porque avanzar. Lo que pretende la Declaración de Bolonia es que haya un espacio europeo de educación superior, es decir que haya una razonable homologación entre las titulaciones académicas entre los diferentes países de la Unión, que los estudiantes universitarios puedan circular por toda la

Unión, es decir que puedan realizar parte de sus estudios con los créditos homologados en universidades de otros países y que a su vez estudiantes de otros países europeos puedan venir a cursar parte de sus estudios también en universidades españolas. Que la comunidad científica puedan tener unas facilidades de estudios, de homologación de proyectos de investigación, todo ello está muy bien, es necesario y eso es lo que era la Declaración de Bolonia. Pero la Declaración de Bolonia no obliga por ejemplo a derrumbar el sistema de titulaciones o ciertas titulaciones que tradicionalmente funcionan en nuestro país para ir a un modelo que nada tiene que ver con nuestra cultura, con nuestra tradición y ni siquiera con nuestras necesidades.

En GH aporta també un significat de procés sense rumb i que funciona sol:

l'EEES c'est un combat de pouvoir entre la commission, les ministres et les universités. Au début ça a joué un rôle très positif parce qu'il y a eu plusieurs moteurs. Ça a duré pendant 4 ou 5 ans. Après Bergen (2005) il n'y a rien de neuf. La question est pourquoi « la machine » marche encore ??? Parce que les gouvernements veulent préserver leur « bébé ». Pour exemple cette situation a été évidente à la dernière réunion à Vienne-Budapest où le seul motif a été la préservation de leur bébé. Il n'y a aucune idée nouvelle!! L'université 2015-20 c'est un message politique. L'unique idée nouvelle s'est passée pendant la déc. de Louvain, où on a eu pour intention de doubler la mobilité à 20%, mais c'est tout. Moi j'estime qu'après la contribution de la réunion de Londres la contribution d'idées a été presque inexistante. Et les réunions ministérielles continuent pour faire acte de présence. Elles invitent en plus des américains, et d'autres pays, cet acte devient un acte diplomatique. Il n'y a plus de réformes par rapport à ce qu'il y a eu dans les premières années. La machine globale n'avance plus.

Seguint aquests el mateix discurs de finalització, tot i que amb un sentiment molt més positiu i optimista arran del gran valor de progrés que ha suposat l'EEES, també és manifesta EF:

pour moi Bologne c'est fini. Le processus n'est pas terminé mais c'est très difficile de faire continuer à tout le monde parce que n'y a pas rien de nouveau. Les gens qui ont connus Erasmus sont ceux qui ont aimé véritablement le processus mais la plupart des Ministères ont changé de responsables et de méthodologie de travail, car n'a rien à voir avec le début. Au début ils se connaissaient tous, certains sont partis, ont changé, ou sont à la retraite,... leur rôle a disparu. Et d'autre part n'y a pas de volonté politique qui veut continuer. Pour moi, Bologne

a été la chance de l'Europe, qui a permis dans le domaine de l'enseignement supérieur de toucher la recherche, la formation professionnelle, la formation tout au long de la vie, mais maintenant c'est devenu une machine artificielle qui marche seule. Erasmus aussi a été une grande chance pour l'Europe mais maintenant c'est devenu très routinier et c'est un travail de fou pour déplacer un pourcentage minimal d'étudiants. C'est un travail gigantesque pour finalement très peu d'étudiants. Finalement le dernier point du rôle de l'université à partir de Bologne se sont les «rankings», les américains, australiens, canadiens, ... qui visitent l'Europe. Et viennent parce que c'est Bologne, il y a quelque chose qui c'est passé, c'est très extraordinaire et dans un monde de la compétitivité ça fait peur, ils ont peur de l'Europe. C'est une transformation importante. C'est le rôle des universités, pas de l'enseignement supérieur. C'est pour ça que c'est une chance pour l'EUA c'est que Bologne permettait de mettre au centre du dispositif des universités la formation professionnelle, la formation tout au long de la vie et la recherche. L'EUA a compris que pour faire bouger un système national ou international il y a besoin d'un acteur roller que ce sont les universités, pas les syndicats d'étudiants, des enseignants, ce n'est pas les grands scientifiques, ce sont vraiment les universités. Grâce à Bologne et à l'implication des universités qu'on a l'EEES... Le seul processus qui a tenu vivant pendant dix ans et qui a fait changer les choses c'est Bologne en matière d'enseignement supérieur, après Erasmus (c'est clair qu'Erasmus a fait changer les choses). Bologne a fait bûcher les universités et la société concernant l'enseignement supérieur. À partir d'elle on a favorisé la formation tout au long de la vie, la formation professionnelle et la recherche:

- 1. Le processus de Bologne a été capable d'articuler l'EE de la Recherche, a été capable de transférer le dynamisme de Bologne à la recherche. La recherche a-t-elle un problème essentiel, elle travaille avec les grands scientifiques et ne travaille pas avec les institutions universitaires, mais c'est très important d'articuler la recherche à l'université parce que c'est où se forment les futurs chercheurs, et Bologne a joué un rôle très positif dans cet espace.*
- 2. Bologne ne veut pas seulement la formation initiale, elle propose la formation tout au long de la vie.*
- 3. Bologne et la formation professionnelle, l'erreur qui a mis la CE a été qu'elle a fait un lieu de discussion avec les syndicats, avec les entreprises mais a exclu l'université. L'erreur de la CE est de ne pas faire comprendre à ces universités qu'elles ont une responsabilité dans la formation professionnelle, n'est pas leurs*

travail mais elles ont une responsabilité. Pour exemple les ECTS sont appliquées pour les « vocationnels trainings ».

Per un altre costat també s'ha recollit la postura de continuïtat del treball iniciat amb l'EEES, com ha estat en MR:

en aquí no podem fer pausa perquè ni tan sols ho tenim consolidat. Fins que no acabi la primera generació. A nivell espanyol cal fer un cronograma perquè és molt important el "tempus". Tu no podràs fer grans coses fins que no tinguis un conjunt de generacions dels nous titulats. Això si es produeix pels primers títols que es van aprovar al 2009, vol dir que fins el 2012-13 (ara estem a la meitat) no podrem mirar els resultats i començar a veure que és el que passa. I, també t'hauràs d'esperar al primer any experiencial dels primers titulats per saber com ha anat, per tant cal esperar al 14. Per això l'estat ha creat l'horitzó 2015 per veure com ha anat el procés d'adaptació i com s'ha dut a terme. Si arribes al 15 i t'adones que t'has equivocat, aleshores arribes tard per això hi ha una comissió especial amb una metodologia de seguiment per tal d'anar revisant any a any la implementació. Per exemple la mobilitat i reconeixement de títols, fins que no surtin els primers estudiants de grau i vagin fora no podrem analitzar-ho.

Tanmateix indica l'itinerari a seguir:

el repte nacional són dos línies, la primera que les universitats sàpiguen gestionar el grau de llibertat que tenen i segon les atribucions professionals, en breu l'estat aprovarà una llei de serveis Professional, que obre el meló de totes les carreres de professions regulades, entre elles els enginyers. És un meló que s'aturarà pel context de les eleccions. Aquesta llei pren una directiva europea que desregula els col·legis professionals i per tant el control de les atribucions Professional per part dels col·legis. per tant tots els col·legis que ara tenen una pressió molt forta en les professions estan lluitant a mort perquè això no succeeixi. El que passarà és que per exemple els enginyers posaran sobre la taula una reflexió sobre la seva titulació i a partir d'aquí aniran caient totes les altres. L'ordre d'Espanya eren, decidir quines eren les atribucions professionals i dir quins són els estudis universitaris que donen les competències per assolir les atribucions. Aquí hem fet una caixa de competències amb una estructura determinada i les atribucions professionals, les que tenien directiva (medicina, farmàcia,...) han anat per lliure. Però quan ara quan es tornin a obrir el meló s'haurà de replantejar tot i farà posar en crisi tot el sector per tal de replantejar les atribucions i tancar més el mercat. A

nivell europeu, el principal repte són les equivalències al màster i dels graus de 3 a 4. Els ECTS no estan funcionant excessivament. No tots els estats els estan reconeixent. Quan et ve algú de fora amb un grau de 3 i vol fer un màster, tu l'has d'admetre perquè ja ha fet el primer bloc (grau), per tant té dret a l'accés, però la trampa ve en l'admissió on allà determines unes competències on si l'estudiant no pot demostrar-les no el deixes entrar. I al revés també succeeix si tu tens 4 en aquí i vols fer un màster fora no et convaliden el 4 any d'aquí com el primer de màster allà. Si el 95% de la gent fes el grau i màster junt ja t'enfonsen el sistema. En principi estava pensat per fer-ho en dos moments un primer de formació inicial, després entrar en el mercat i posteriorment l'especialització, però ha fallat en el càlcul perquè per exemple el model de 3+2 estava contemplat per tal d'inserir-se ràpidament al mercat, però com que ara està aturat, s'està replantejant. El problema conceptual és que no es veu clar que amb el grau habiliti pel mercat de treball. Degut a que totes les professions són molt tancades i volen fer tenir el control i per tant ja no només demanen el grau sinó també l'especialització (grau + màster). Al final estem tergiversant el grau que era un títol que volíem potenciar per habilitar el mercat de treball iniciàtic i que amb posterioritat, una vegada dins poguessis especialitzar-te. Si ara diuen que no pots entrar perquè és massa baix o inapropiat, trenques l'objectiu del model.

Altres opinions i aportacions que han ofert una línia de projecció futura d'esperança i oportunitat han estat en DL:

maintenant ce message européen se transmis a d'autres endroits comme l'Amérique latine qui a comme miroir l'Europe, et est important de dire que ce processus de construction européenne et surtout l'EEES que nous occupe c'est nécessaire et possible. Ils veulent faire comme l'Europe, mais c'est nécessaire de faire attention dans le détail que sa réalisation a été possible grâce à l'engagement de plusieurs domaines ; citoyenneté, mobilité, marche commun, ... et par conséquent l'EEES ne peut se développer seul, c'est un processus plus complexe que besoin d'autres domaines. Il y a une situation contextuel, une structure qui accompagne et que li permet... Il faut prendre vraiment conscience que c'est dans l'intérêt de tous, d'aller dans tous les matières en convergence, c'est-à-dire, le sens de faire «bloc» d'aller tous ensemble qui nous aidera dans les nouveau chapitre mondial dans tous les secteurs. Aujourd'hui plus que jamais, il y a la nécessiter de faire bloc, quand on parle des états unis, la chine, brésil, et d'autres, on a besoin d'avoir une identité commune. Il y a encore

beaucoup à faire, malgré tout le chemin n'est pas fait, on a parcouru un long chemin, mais il reste chemin encore pour faire.

I en JMB que va expressar: “En aquest nou espai europeu quin sentit te que cada país tingui el seu sistema. La investigació i l’ensenyament són universals”. I, de manera complementària estableix tres principals beneficis arran de l’EEES:

primerament la desaparició dels excessos nacionalistes i la millora de la comunicació entre els països, fet molt significatiu. Segona cosa, que hi ha moltes possibilitats de treball fora del propi país i, en tercer lloc la globalització de l’ensenyament.

A més a més considera molt rellevant dos fets que han mostrat l’interès de la UE en el procés de reconeixença de l’EEES: “El primer el sistema de dos nivells bàsics abans del doctorat i un altre cosa important són els crèdits europeus ECTS que neixen del programa Erasmus”.

I finalment, dos aportacions orientades al valor positiu del progrés i la feina realitzada. Així, en GH tot i el seu parer de determinar que el procés ha finalitzat, també veu i valora el gran pas d’avançament per part de la UE i de les universitats per adaptar-se a les noves realitats:

Bologne a commencé à poser des questions à l’université, vous faites ça, mais attention on peut l’améliorer. Pour certains pays, le processus de Bologne, a été reçu très positivement et pour d’autres il a été perçu comme une agression. L’EEES est une idée qui a été récupéré par l’UE, dans la stratégie de Lisbonne. Après Prague la Commission m’a contracté pour créer une stratégie de Modernisation (mot que apparaît a partir de 2001). Dans le cadre de Lisbonne l’UE prend conscience de la nécessité de moderniser les universités européennes, au niveau de la recherche, la formation et la formation continue... La base de la stratégie de l’UE pour développer ses universités, du côté de la recherche, création de l’Espace Européen de Recherche avec un objectif qui a été fixé à Barcelone (2002): arriver au 3% de PIB dans la recherche au niveau national. Et du côté de la université, pas d’enseignement, c’est l’agenda de modernisation: changer-améliorer la gouvernance, changer le financement (plus d’argent et mieux utilisé) 2% minimum pour l’enseignement supérieur, qui permettra la construction de l’espace européen de la connaissance. Et la différenciation, c’est

un peu l'objectif du « lifelong learning » c'est éviter qu'on offre un seul menu aux étudiants.

I, a nivell estatal en MR defineix les futures línies d'actuació:

el procés de modernització no es pot fer des d'un sol eix i l'EEES es va voler fer des de l'eix de l'estructura acadèmica i no es va treballar el tema de la participació, la dimensió social, la governança,.. i llavors arriba un moment on es fa tot des d'un punt de vista molt elitista. Ara hem de treballar perquè la reconstrucció del 2010-20 es faci bé, on la peça clau és que s'ha d'assolir amb la participació dels estudiants. Per tant no podem aprovar res estratègic sense el consens i la participació dels estudiants. A nivell europeu ha existit una participació d'estudiants ESIB, però no ha estat representatiu d'aquí, per tant no ha servit de res per nosaltres. No es pot fer un canvi estructural d'un model sense la participació d'una part important dels actors. Un dels majors errors no és només la comunicació, sinó que no s'han tingut eines de participació i si no els tenim tornarem a tenir el mateix problema... una altra solució, seria traspassar a través del grup de seguiment de Bolonya (BFUG) un cert mimetisme del que està passant a fora i traslladar-ho al model nacional espanyol encara que no tinguem tota la seqüència finalitzada. Si ja veiem desviacions, corregir-les i no tenir que esperar al final, perquè sinó serà molt difícil. I si es detecten coses, s'hauria d'intentar ser flexibles des del model espanyol, perquè la rigidesa va ser un error. A més a més també s'hauria d'intentar apropar les dues velocitats existents.

Eix 4: aportacions destacades.

Seguint les indicacions dels entrevistats, hi ha una reconeixença vers el gran benefici que suposa l'EEES. Així mateix, també coincideixen en que és una etapa d'un procés en desenvolupament. Tot i que no s'han assolit tots els objectius proposats, cal seguir la línia iniciada per l'EEES de cooperació, mobilitat i reconeixement, i consolidar propostes de futur comunitàries, competitives i de difusió. L'EEES ha estat una gran fita que ara necessita el seu temps de reconeixement.

CAPÍTOL 4:

CONCLUSIONS

4.1. Conclusions.

Al final del nostre estudi, pensem que l'EEES és una temàtica de gran rellevància, transcendència i interès, perquè tot el teixit d'ensenyament superior europeu està immers en un procés d'adaptació als nous contextos i marcs normatius i, són molts els agents i institucions que treballen a contrarellotge per saber, conèixer i formar-se en aquesta nova manera de fer i cercar la seva màxima aplicació coherent amb l'entorn més proper i comunitari. Així, per tal de facilitar una major comprensió del procés, ens hem centrat en el coneixement i comprensió de l'origen, els fonaments i el desenvolupament, a través d'un marc teòric; estudi documental i un altre pràctic; entrevistes en profunditat.

En el marc teòric, s'han analitzat i estudiat els documents oficials que han anat acompanyant tot el procés de construcció de l'EEES, prenent com a punt de partida les respectives Declaracions i Comunicats dels Ministres Responsables de l'Ensenyament Superior i els documents oficials de les Institucions, Associacions i Organismes que els han acompanyat. I, per un altre costat, respecte del marc pràctic identificat com a treball de camp, s'ha contrastat tota la informació descrita anteriorment, amb la realització d'entrevistes en profunditat a diverses personalitats acadèmiques i polítiques rellevants amb implicació directa en el procés.

Com ja s'ha anat explicant, es van establir quatre objectius generals de Tesi, que s'han fonamentat en l'estudi documental i la realització d'entrevistes. No obstant això, per elaborar les conclusions establím complementarietats entre totes dues vies d'acció per tal d'obtenir relacions més significatives.

Així, fruit de la present recerca i enllaçant amb els objectius plantejats, presentem a continuació les següents conclusions:

Objectiu 1.

Analitzar l'origen de l'EEES. Determinar els textos oficials i complementaris que el van originar, complementat amb les opinions de seves màximes autoritats i institucions, polítiques i acadèmiques.

Conclusió 1.

Amb posterioritat a l'anàlisi descriptiu del marc teòric, com de les aportacions fetes arran de les entrevistes, es pot afirmar que la creació de l'EEES no és una acció diferenciada i inconnexa de la realitat de la UE.

Tal i com es va definir en l'estratègia de Lisboa, Europa necessita esdevenir una societat més competitiva i això parteix de la societat del coneixement, on l'ensenyament superior, juntament amb la recerca, la formació professional i la formació continuada, esdevenen eixos claus de polítiques estratègiques comunes. No obstant, la determinació comunitària en matèria d'educació -en el nostre cas, l'ensenyament superior-, ha estat molt tardana d'ençà de la creació de la UE. Les competències legislatives en matèria d'educació són competències nacionals (dels estats) i recolzades per la intervenció complementària de la UE. Les institucions europees no disposen de capacitat legislativa en aquesta matèria, però l'exercici de les competències nacionals no poden ser discriminatòries als principis comunitaris. Així, la construcció de la UE reposa sobre el respecte a les realitats de cada país, però a partir d'un desig i disseny comú de construir conjuntament -i de manera cooperativa- la dimensió de l'educació i la formació, en benefici del ciutadà europeu.

En relació a l'origen del procés, i arran de les opinions dels implicats, el document que va consolidar aquest principi de convergència, cooperació i col·laboració entre els àmbits competents de l'ensenyament superior fou la Declaració de Bolonya, on es redactaren els objectius essencials i necessaris per a la construcció de l'EEES. Però cal identificar que per davant d'aquesta important

declaració, va haver-hi diferents documents i programes previs. Un d'ells va ser el programa Erasmus, sota la intenció de possibilitar la mobilitat d'estudiants amb la promoció del Sistema de Transferència de Crèdits Acadèmics (ECTS) i alhora promoure una cooperació més estreta entre universitats. A més, Erasmus, juntament amb el projecte pilot Tuning, van ser els laboratoris d'aprenentatge. Un segon document va ser la Magna Charta Universitatum, tota una declaració d'intencions de la Conferència de Rectors Europeus (CRE) envers a la creació d'una Constitució de les Universitats, com a base de la seva reivindicació de lideratge dins del marc normatiu de l'ensenyament superior europeu. I finalment, la declaració de la Sorbona, primer text on es contempla, des dels responsables polítics de l'ensenyament superior, el concepte de l'EEES, tot i que en aquest manifest s'hi va cometre l'error d'introduir el concepte "d'harmonització", principi fonamental contrari a l'esperit integrador europeu, però que va ser substituït en les posteriors comissions de treball, fins que al text de la Declaració de Bolonya va desaparèixer sota els principis de convergència i reconeixença mútues.

Objectiu 2.

Determinar quins són els fonaments que han permès l'EEES. Cercar, descriure i fonamentar els principis i fonaments jurídics que han permès la seva aplicació i realització.

Conclusió 2.

Els principis jurídics que han fonamentat i possibilitat la creació de l'EEES són: mobilitat i reconeixement. Aquests parteixen de dues sentències al respecte "Arrêt Gravier" i "Arrêt Blaizot": el primer, basat en el reconeixement dels drets dels estudiants europeus vers la mobilitat (estades), i la igualtat en les condicions d'accés formatives; i el segon, vers els lligams del reconeixement de la formació professional dins de l'ensenyament superior. Fins aleshores, aquests principis jurídics havien estat competències nacionals i eren un obstacle per al desenvolupament de l'EEES. Així, les sentències esmentades van originar la possibilitat de consolidar la dimensió europea de la reconeixença de formació i permetre la lliure mobilitat formativa. Alhora, van donar peu al reconeixement del

dret d'estades formatives per a estudiants, investigadors i professors, propiciant l'inici dels programes europeus Commet, Erasmus, Petra, Lingua i Force. I, finalment, van derivar en la constitució de la "Charte Européenne de qualité pour la mobilité". Per tant, han permès la construcció d'espais de reconeixença i de convergència en matèria de circulació i formació, han afavorit el treball de cooperació en la mobilitat i el reconeixença mútua, amb un sentit de convergència comuna entre les institucions d'ensenyament superior europees. Les sentències en favor dels drets dels estudiants, investigadors i professors, no se sustenta sota un principi d'intervenció de la UE en aquests àmbits de competència nacional, sinó en funció i caràcter possibilitador en benefici dels drets reconeguts dels ciutadans europeus. Els estats segueixen essent els que regulen la norma, però han de cedir en les accions que vagin en contra del sentit comunitari de la mobilitat i el reconeixement.

Objectiu 3.

Determinar com s'ha construït l'EEES. Descriure i detallar les diferents fases i etapes que han anat acompanyant el seu desenvolupament i concreció, i els seus documents de referència.

Conclusió 3.

Tots els documents descrits responen i constitueixen un mateix fil conductor en què els continguts segueixen coherentment les línies marcades ja des dels primer document la MCU, seguit de la Declaració de la Sorbona i la Declaració de Bolonya. Els diferents Comunicats de les Conferències Ministerials dels responsables de l'ensenyament superior han anat revisant i consolidant els objectius descrits en la declaració de Bolonya, sempre sota la premissa d'assolir l'EEES. Tanmateix, s'han reconegut en els diferents Comunicats, les aportacions fetes per les diferents institucions que han anat acompanyant el procés, les quals també han seguit i consolidat el seu treball envers les directives de la declaració de Bolonya. Amb això queda palès que tots ells treballen per enfortir, consolidar i possibilitar un mateix discurs. L'obstacle principal és que la iniciativa de l'EEES ha anat prenent més i més dimensió, i s'han creat complexitats burocràtiques de

difícil solució. A més, hi ha la manca de lideratge i d'un objectiu final comú post Bolonya 2010, que no queda clar.

Un altre element important que ha creat moltes dificultats ha estat la manca d'estratègies i vies de participació del teixit comunitari. Hi va haver un marcat lideratge inicial de les universitat, però poc a poc el sistema s'ha fet més polític i molts agents no hi han pogut participar. Hi ha un gran desconeixement al respecte, fet que ha provocat molts malentesos. A més, el fet que cada estat finalment realitzés el seu desplegament temporal autònomament ha provocat diversos ritmes d'assoliment i treball.

Les diferents fonts que s'han anat consultant han anat fonamentant la línia argumental de que el desconcert envers l'EEES encara és present en alguns sectors de l'ensenyament universitari, sobretot espanyol i català. Però no se sustenta ni es fonamenta en els seus principis (objectius marcats en la Declaració de Bolonya) sinó en la seva aplicació. És a dir, com s'està definint i concretant, fruit del desconeixement, per manca d'informació a causa de les diferents interpretacions i intencions polítiques dels diferents governs que hi han anat passant.

Objectiu 4.

Determinar les percepcions dels actors implicats en la creació i construcció de l'EEES. Analitzar i interpretar les opinions de les autoritats acadèmiques i polítiques.

Conclusió 4.

En relació a les percepcions dels actors entrevistats respecte de la revisió del camí fet fins ara i la projecció futura de l'EEES, moltes de les seves aportacions han contribuït a les conclusions anteriors però, es poden extreure altres aspectes complementaris. Per un costat hi ha un gran consens en determinar que l'EEES ha estat un gran projecte comunitari i un gran avenç acadèmic, social i polític en matèries prioritàries de la UE. El seu desenvolupament ha aportat més grans possibilitats de desenvolupament formatiu amb en favor de la mobilitat i el reconeixement, eixos claus del segell distintiu de la Unió Europea. Per un altre

costat, també hi ha un sentiment compartit en considerar que a dia d'avui encara no som conscients de tot el que s'ha assolit. L'EEES, s'ha fet realitat gràcies a un gran treball d'implicació i dedicació de molts agents i institucions, i el fet d'haver superat els obstacles de les competències nacionals (dels estats), ha ajudat a fer realitat una dimensió europea.

Tanmateix, tots coincideixen en plantejar també una reflexió d'autocrítica del procés i les possibles línies de millora i/o aquelles accions que no s'han assolit o no s'han desenvolupat correctament, com seria el cas de les vies de comunicació i participació. Coincideixen en què caldria fer un esforç d'informació i difusió per tal d'evitar possibles interpretacions errònies o malentesos i possibilitar més grans i millors vies de participació.

Coincidim amb el que han exposat els entrevistats. Cal convertir aquest pessimisme en optimisme, i les dificultats en esperances i oportunitats. És a dir, cal aclarir i informar del què és i del què no és l'EEES. Hi ha punts forts i punts febles del nou procés engegat arran de la Declaració de Bolonya, però sobretot cal informar i estar informat del que suposa, dels seus reptes i, sobretot, de la seva missió.

A la vegada es constata que les directrius de l'ensenyament superior desenvolupades dins de l'EEES han servit per a situar la universitat en el centre i l'eix de la societat del coneixement. Així l'establiment d'un sistema de cicles comuns, el reconeixement del sistema de crèdits (ECTS), la promoció de la mobilitat d'estudiants, professors i investigadors, l'estimulació de la cooperació com a garantia de qualitat i l'adopció d'un sistema de titulacions fàcilment comprensibles, reconegudes i comparables, afavoreixen l'assoliment dels principis de mobilitat, reconeixement i competitivitat.

Per concloure es constata que la nova fita educativa que s'origina al voltant de l'EEES se sustenta dins d'uns principis, intencions, directrius i interessos polítics amb una clara definició europeista d'unificació, convergència i mobilitat amb l'objectiu d'intentar assolir un tret distintiu i de qualitat en l'ensenyament superior de la UE.

4.2. Limitacions

En el transcurs i desenvolupament de la investigació han anat sorgit diverses limitacions entorn a dos àmbits: el conceptual i temporal. La primera referida a l'accessibilitat i diversitat de documentació per fonamentar el marc teòric i la subjectivitat i influències de les aportacions dels entrevistats al respecte. La segona limitació produïda en assenyalar l'inici de l'interval d'estudi del procés.

En les primeres fases de la investigació, la documentació relacionada era molt limitada. En aquest sentit, el fet de poder participar en la creació de l'arxiu del Dr. Bricall, ens va oferir la possibilitat de poder accedir a la informació desitjada i començar una millor concreció conceptual.

Degut a que el tema és de gran rellevància, actualitat, transcendència i interès, hi ha una gran diversitat d'opinions enfrontades al respecte, que responien a pressions polítiques i/o acadèmiques. Per aquest motiu, i per tal d'evitar entrar en conflictes d'opinió, l'objecte d'estudi s'ha centrat en l'anàlisi descriptiu dels documents oficials que van originar l'EEES i els que han anat acompanyant la seva construcció i consolidació. Així mateix, les entrevistes en profunditat s'han guiat de manera semiestructurada, per tal d'ajudar l'entrevistador a què els entrevistats responguessin dins del marc d'estudi.

L'àmbit temporal s'ha establert des de la MCU (1988) fins al Comunicat de Lovaina (2009). El primer és considerat el document de base de l'EEES, mentre el segon correspon a la darrera reunió dels ministres responsables de l'ensenyament superior.

La investigació sota l'enfocament qualitatiu-interpretatiu pretén donar un pas endavant en la comprensió dels fenòmens descrits i considerar posteriors estudis que puguin completar-la

4.3. Perspectives de futur

En el transcurs de la present Tesi, han anat sorgint possibles línies d'investigació (prospectives). A mesura que anàvem obtenint informació més detallada de l'objecte d'estudi s'anaven obrint possibles línies de recerca.

Les dues fonts consultades: documental i entrevistes, han donat peu a reflexionar sobre d'altres possibles opcions d'investigació que puguin ajudar a seguir enriquint el procés de construcció de l'EEES:

A nivell normatiu:

- Desenvolupament normatiu de les estructures de titulacions dins l'EEES.
- Com es regula el sistema universitari en l'actual conjuntura de crisi.
- Possibles intervencions de la Comissió Europea en l'ensenyament superior.
- Aprofundir i investigar l'estudi de responsabilitats i competències en la gestió i autonomia universitàries.
- Estudi de l'estructura LMD (Licence, Master, Doctorat) en relació a l'EEES

A nivell conceptual:

- Dimensió social de l'EEES.
- Projeció de l'EEES al món.
- Rols i funcions històriques de les universitats al llarg de temps, intentant preveure el seu paper en la societat i amb ella mateixa.
- Estudi de la modernització universitària.
- Realitzar una proposta i aproximació de l'actual missió de la universitat, partint de les entrevistes dels principals responsables acadèmics de diverses universitats europees.
- Repetir l'estudi amb posterioritat i amb d'altres actors implicats.
- Estudi comparatiu de l'Estratègia de Lisboa i l'EEES.
- La nova etapa estratègica 2020.
- Estudi analític del concepte de modernització de la universitat.
- Ampliar i aprofundir la visió del vincle estat-universitat amb els responsables polítics i acadèmics..

A nivell d'implantació estructural:

- Anàlisi de la implantació de l'EEES a Espanya.
- Fer el seguiment i avaluar l'experiència d'un pla d'estudis basat en el format establert per l'EEES.
- Realitzar un estudi comparatiu d'implementació del EEES a diferents estats membres de la UE.

A nivell d'implantació metodològica:

- Desenvolupar les possibilitats i avantatges d'estratègies didàctiques i d'avaluació del sistema ECTS.
- Establir criteris fonamentats per a la futura validació de competències tan a nivell acadèmic com de l'experiència dins de l'EEES.

BIBLIOGRAFIA

André H. (2005). *La movilidad de los estudiantes dentro de la Unión Europea*. Revista Europea Formación Profesional num.10. CEDEFOP. Consultat el 12 d'octubre 2010 a http://www.oei.es/etp/revista_cedefop_N10.pdf

Arbós, A. (2007). *Davant la reforma de l'ensenyament superior, Temors i esperances*. Revista News UIC. Número especial 10è aniversari. Desembre. Any V. Universitat Internacional de Catalunya. p.20-21. Consultat el 15 de març de 2011 a http://www.uic.es/e-cataleg/e-newsuic_x/pdf/newsuic_x_web.pdf

Arís, N. (2005). *El síndrome de Burnout en los docentes de educación infantil y primaria en la zona del Valles Occidental*. Tesis. Universitat Internacional de Catalunya. Consultat el 10 de gener de 2011 a http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UIC/AVAILABLE/TDX-1027108-171248/

Arrêt de la Cour du 13 février 1985. - *Françoise Gravier contre Ville de Liège*. - Demande de décision préjudicielle: Tribunal de première instance de Liège - Belgique. - Non-discrimination: accès à l'enseignement de formation professionnelle. - Affaire 293/83. Consultat el 21 d'octubre de 2010. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:61983J0293:FR:PDF>

Arrêt de la Cour du 2 février 1988. - *Vincent Blaziot contre Université de Liège et autres*. - Demande de décision préjudicielle: Tribunal de première instance de Liège - Belgique. - Non-discrimination - Accès à l'enseignement universitaire - Remboursement de l'indu. - Affaire 24/86. Consultat el 25 d'octubre de 2010 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:61986J0024:FR:PDF>

Arrêt de la Cour du 2 août 1993. - *Pilar Allué et Carmel Mary Coonan et autres contre Università degli studi di Venezia et Università degli studi di Parma*. - Demandes de décision préjudicielle: Pretura di Venezia et Pretura di Parma - Italie. - Libre circulation des travailleurs - Lecteurs de langue étrangère. - Affaires jointes C-259/91, C-331/91 et C-332/91. Consultat el 10 de novembre de 2010 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:61991J0259:FR:PDF>

Arrêt de la Cour du 2 juillet 1996. - *Commission des Communautés européennes contre Grand-Duché de Luxembourg*. - Manquement d'Etat - Libre circulation des personnes - Emplois dans l'administration publique. - Affaire C-473/93. Consultat el 12 de novembre de 2010 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:61993J0473:FR:PDF>

AQU (2003). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona. Comercial Gràfica Anmar, S.L. Consultat el 05 de març de 2011 a http://www.aqu.cat/doc/doc_20197380_1.pdf

Esteve, O., Subirats J., Vilalta, J.M. (2000). *Reptes oportunitats de les institucions universitàries en un context de canvi*. L'educació superior en el Segle XXI. Conferència Mundial sobre l'Educació Superior (1998). UNESCO. 11-28. Consultat el 8 de març de 2011 a http://www.aqu.cat/doc/doc_21482088_1.pdf

Bisquerra, R . (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Colección Manuales de metodología de investigación educativa. La Muralla. Madrid.

Bisquerra, R. (2008). *Metodología cualitativa*. Centro de investigación y docencia. Maestría en Educación. Antología. Chihuahua. 34-58. Consultat el 8 de març de 2011 a <http://ulloavision.org/archivos/antologias/meto2.pdf>

Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Consultat el 8 de març de 2011 a <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

Cáceres, J. y González, M^a J. (2004). *Implicacions de l'Espai Europeu d'Educació Superior en la gestió universitària: una aproximació*. Universitat de Granada. Consultat el 20 de març de 2011 a <http://www.pagina-aede.org/Sansebastian/31.pdf>

Camps, J. (2010). *Socialització de gènere a l'aula. Elements per a la comprensió dels condicionants de l'escolarització mixta i diferenciada des de la psicologia social*. Tesis doctoral. Universitat Internacional de Catalunya. Consultat el 27 de febrer de 2011 a http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UIC/AVAILABLE/TDX-0208111-110112//Tesi_Jaume_Camps.pdf

Cantor, G. (2002). *La triangulación metodológica en ciencias sociales*. Cinta de Moebio núm.13. Marzo de 2002. Facultad de ciencias sociales. Universidad de Chile. Consultat el 8 de març de 2011 a <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/101/10101305.pdf>

Caputto, G. (1988). *Por una carta magna de las universidades europeas*. Revista de la Educación Superior. Vol. XVII (4), número 68, octubre-diciembre. Consultat el 16 de març de 2011 a http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/

Casabella, J. (2008). *10 interrogants sobre el Pla Bolonya*. El Periódico. Consultat el 15 de març de 2011 a http://staging.elperiodico.com/default.asp?idpublicacio_PK=46&idioma=CAT&idnoticia_PK=570655&idseccio_PK=1021

Charlier, J-E. (2003). *La douce violence de la "Méthode ouverte de coordination" et de ses équivalents*. Dossier Education et Sociétés. L'influence des organisations Internationales sur les politiques d'éducation. Belgique. Consultat el 11 novembre 2010 a <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE012.pdf>

Charlier, J-E. et Croché, S. (2003). *Le processus de Bologne; ses acteurs et leurs complices*. Dossier Education et Sociétés. L'influence des organisations Internationales sur les politiques d'éducation. Belgique. Consultat el 11 de novembre de 2010 a <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2003-2-page-13.htm>

Círculo de Empresarios (2007). *Una Universidad al servicio de la sociedad*. Madrid. Consultat el 12 de gener de 2011 a <http://www.circulodeempresarios.org/wp-content/uploads/2009/06/11.pdf>

Colominas, E. (2008). *Construyendo la Universidad de Europa*. Revista de la Universidad de Barcelona. Núm. 1. p 10-13. Consultat el 12 de gener de 2011 a http://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/Revista/pdf/especial_juliol_08_cat.pdf

Comisión Europea (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Programa Sócrates. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Consultat el 18 de març de 2011 a http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Comisión Europea (2007). Educación y Formación; marco general: *Proceso de Bolonia: convergencia de los sistemas de enseñanza superior*. (site web). Consultat el 8 de març del 2011 a <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11088.htm>

Commission Européenne (2006). *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Office Publications officielles des Communautés Européennes. Luxemburg. Consultat el 20 de març de 2011 a http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/education/history_fr.pdf

Commission Européenne (2007). *Introduction à Tuning pour une convergence des structures éducatives en Europe, une contribution des Universités au Processus de Bologne*. Consultat el 29 de novembre de 2011 a http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_French_version_final.pdf

Commission Européenne (2009). *Guide utilisation ECTS*. Direction Générale d'Éducation. Bruxelles. Consultat el 4 de setembre de 2010 a http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_fr.pdf

Commission Européenne. Direction Générale de l'Éducation et de la Culture: *Programme Erasmus*. (site web). Consultat el 10 d'octubre de 2010 a http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_fr.htm

Communiqué de Bergen (2005). *L'EEES – Réaliser les objectifs*. Consultat el 29 de novembre de 2010 a http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/050520_Bergen_Communique-Fr.pdf

Communiqué de la Conférence des Ministres Chargés de l'Enseignement Supérieur (2003). *Communiqué de Berlín*. Consultat el 8 de març de 2011 a http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/030919_Berlin_Communique-Fr.pdf

Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (1987). *Decisión del Consejo por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. N° L 166/20. (87/277/CEE)

Comunicado de la Comisión de Comunidades Europea (2001). *Informe Final de la Comisión sobre la aplicación del programa Sócrates 1995-1999*. COM (2001) 75 final. Consultat el 28 de març de 2011 a http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/education/2001/soci-expost/soc1xpCOM_es.pdf

Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2000). *Hacia un espacio europeo de investigación*. Bruselas. COM (2000) 6 final. Consultat 9 de març de 2011 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0006:FIN:ES:PDF>

Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2000). *Informe final sobre la aplicación de la primera fase del programa de acción comunitario Leonardo da Vinci (1995-1999)*. COM(2000) 863 final. Consultat el 9 de març de 2011 a http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2000/leoi_expost/leoIxpCOM_es.pdf

Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas. COM (2001) 678 final. Consultat el 9 de març de 2011 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>

Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2001). *Proyecto de programa de trabajo detallado para el seguimiento del informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación*. Bruselas. COM (2001) 501 final. Consultat el 9 de març del 2011 a http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/draft-follow-up-report-concrete-objectives_es.pdf

Comunicado de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité económico y social y al Comité de las Regiones (2000). *Realización del "Espacio europeo de la investigación": orientaciones para las acciones de la Unión en el ámbito de la investigación (2002-2006)*. COM(2000) 612 final Consultat el 8 de març de 2011 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0612:FIN:ES:PDF>

Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas. COM (2003) 58 final. Consultat el 9 de març de 2011 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>

Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2003). *El Espacio Europeo de Investigación: un nuevo impulso. Reforzar, reorientar, abrir nuevas perspectivas*. Bruselas. COM (2002) 565 final. Consultat el 9 de març de 2011 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0565:FIN:ES:PDF>

Comunicat de la conferència Ministerial Europea dels Responsables de l' Educació Superior (2001). *Comunicat de Praga*. Consultat el 10 de març de 2011 a http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_40315960_1.pdf

Comunicat de la Conferència Ministerial Europea dels Responsables de l'Educació Superior (2005). *Comunicat de Bergen*. Consultat el 9 de març de 2011 a http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_11376567_1.pdf

Comunicat de la Conferència Ministerial Europea dels Responsables de l'Educació Superior (2007). *Comunicat de Londres*. Consultat el 9 de març de 2011 a http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_44917293_1.pdf

Comunicat de la Conferència Ministerial Europea dels Responsables de l'Educació Superior (2009). *Comunicat de Lovaina*. Consultat el 9 de març de 2011 a <http://www.ensenyamentsuperior.ad/images/stories/Documents/EI%20Procés%20de%20Bolonya%202020.pdf>

Comunicat de la Convenció d'estudiants ESIB (2001). Göteborg. Consultat el 24 de març de 2011 a <http://www.esib.org/index.php/documents/statements/396-student-goeteborg-declaration?format=pdf>

Comunicat de la Convenció d'Institucions Europees d'Ensenyament Superior (2001). *Convenció de Salamanca*. Consultat el 9 de març de 2011 a http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_27978835_1.pdf

Conseil de l'Europe et UNESCO (1997). *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne*. Lisbonne. Consultat el 29 de novembre de 2010 a <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001112/111238mb.pdf#page=37>

Conseil de l'Union Européenne (2004). *Éducation and Formation. L'urgence des reformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. 14358/03 EDUC 168 – COM (2003) 685 final. Consultat el 8 de març de 2011 a <http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/04/st06/st06905.fr04.pdf>

Consejo de Universidades (1988). *Posibles criterios y pautas de actuación en la administración de becas para estudiantes del Programa Erasmus y otras cuestiones relacionadas*. Secretaría General.

Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Consultat el 9 de març de 2011 a <http://www.maec.es/es/MenuPpal/Ministerio/EscuelaDiplomatica/Cursosobrerelacionesinternacionales/Documents/WEB%20-%20ABELLAN%20%20-%20conclusiones%20CE%20%20Lisboa%202000.pdf>

Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo (1995). *Decisión n° 819/95/CE. Programa Socrates*. Consultat el 9 de març de 2011 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995D0819:ES:HTML>

Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo (1995). *Decisión n° 2493/95/CE. Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes*. Consultat el 9 de març de 2011 a http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=Decision&an_doc=1995&nu_doc=2493

Consejo de las Comunidades Europeas (15-06-1987): “*Decisión del Consejo por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*”. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. N° L 166/20. (87/277/CEE). Consultat el 8 de març de 2011 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31987D0327:FR:HTML>

Consejo de Universidades (1988): “*Posibles criterios y pautas de actuación en la administración de becas para estudiantes del Programa Erasmus y otras cuestiones relacionadas*”. Secretaria General.

Consejo Europeo (2002). *Resolución del Consejo sobre la educación permanente*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. C 163/01. Consultat el 12 de febrer de 2011 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:ES:PDF>

Crochet, M. (2004). *Le processus de Bologne. L'aboutissement d'un long cheminement*. SER-SA Études. Tome 401. Consultat el 19 de novembre de 2011 a http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ETU&ID_NUMPUBLIE=ETU_015&ID_ARTICLE=ETU_015_0461

Croché, S. (2010). *Le pilotage du processus de Bologne*. Thélème 3. Academia Bruylant. Louvain-la-Neuve.

Cussó, R. (2006). *La Commission Européenne et l'Enseignement Supérieur : une réforme au-delà de Bologne*. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, num. 5.

Cussó, R. (2008). *Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance*. Mots. Les langages du politique. Numéro 88. Discours politique, discours expert. Consultat el 5 d'octubre de 2010 a <http://mots.revues.org/index14263.html>

Déclaration de Bologne (1999). Consultat el 22 de febrer de 2011 a http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/990719_Bologna_Declaration-Fr.pdf

Déclaration de la Sorbonne (1998). Consultat el 10 de març de 2011 a http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/980525_Sorbonne_Declaration-Fr.pdf

Declaració d'Estudiants (2007). ESIB. Berlin. Consultat el 9 de març de 2011 a http://www.aic.lv/bolona/2005_07/sem05_07/z_esib/Berlin_Declaration_19_March_2007.pdf

Declaració de Glasgow (2005). EUA. *Universidades fuertes para una Europa Fuerte*. Consultat el 10 de març de 2011 a http://www.eees.es/pdf/Glasgow_Declaracion_ES.pdf

Declaració de Graz (2003). EUA. *Después de Berlín, el papel de las Universidades*. Consultat el 10 de març de 2011 a http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Declaracixn_de_Graz.pdf

Delgado, A.M. (2006). *Evaluación de competencias en el espacio europeo de educación superior*. Una experiencia desde el derecho y la ciencia política. J.M. Bosch editor. Barcelona. Consultat el 24 de març de 2011 a <http://vlex.com/vid/escenario-docente-universitario-educacion-306966>

De Ketele, J.-M. i Roegiers, X. (2000). *Metodología para la recogida de información*. Editorial La Muralla. Madrid.

Dotoli, G. (2007). *Les défis de l'Université européenne au XXIe siècle*. Baudry et Cie Éditeur. Paris.

Eco, U. (2004). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio de investigación y escritura*. Barcelona. Gedisa.

Esteban, F. (2005). *Enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal en la universidad: el caso de los estudios de derecho, enfermería y periodismo de la Universitat Internacional de Catalunya*. Tesis. Universitat Internacional de Catalunya.

Esteban, F. (2007). *Los Boloñeses y los otros*. El Mundo, Suplemento Campus, núm. 483. Madrid. Consultat el 10 de març del 2011 a <http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2007/483/1176309753.html>

EUA (2005). *Tendances IV. Etat de la mise en œuvre des reformes de Bologne par les universités européennes*. Consultat el 14 de novembre de 2011 a http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL_FR.1128074006210.pdf

EURYDICE (2003). *Folleto informativo*. Consultat el 10 de març de 2011 a <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/eurydice/queeseurydice/folleto/euryquefolleto.pdf>

Fernández, J.E. (2006). *Los grandes cambios y la sociedad del conocimiento*. La política económica en tiempos de incertidumbre. Netbiblo.

Ferreres, V. y González, A. (2006). *Evaluación para la mejora de centros docentes*. Monografías escuela española. Colección educación al día; didáctica y pedagogía. Wolters Kluwer España. (p. 125)

Froment, E. (2003). *L'espace européen de l'enseignement supérieur: un nouveau cadre pour le développement de l'enseignement supérieur*. L'enseignement supérieur au vingt-et-unième siècle: une vision pour l'avenir. Vol. XXVIII, nº 1. (p.27-32). UNESCO-CEPES. Consultat el 19 de març de 2011 a <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131517f.pdf>

Froment, E. (2007). *La falta de liderazgo y identidad amenazan al proceso de Bolonia*. Entrevista El Mundo, Campus. Consultat el 12 de gener de 2011 a <http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2007/480/1173222009.html>

Froment, E. (2007). *Etat de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Symposcience Montpellier. Consultat el 23 de febrer de 2011 a <http://www.symposcience.fr/exl-doc/colloque/ART-00002080.pdf>

García, J.A. (2006). *Que es el espacio europeo de educación superior. El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*. Publicaciones Universidad de Barcelona.

González, J. Y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Universidad de Deusto. Consultat el 10 de març de 2011 a http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Haug, G. (2004). *Reformas universitarias en Europa en el contexto del proceso de Bolonia: retos con oportunidades*. Consultat el 7 de gener de 2011 a http://www.6x4uealc.org/docs/Haug_Bolonia_BuenosAires.pdf

Haug, G. (2009). *Bologna ha sido un catalizador de malestares*. Entrevista Lavanguardia digital. Consultat el 12 de novembre de 2010 a <http://www.lavanguardia.es/ciudadanos/noticias/20090329/53670302569/guy-haug-bologna-ha-sido-un-catalizador-de-malestares.html>

Haug, G. et Kirstein, J. (1999). *Tendances I. tendances des structures d'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. Conferència Rectors Europeus i Comissió Europea. Consultat el 18 de març de 2011 a http://www.aic.lv/bolona/Bologna/Reports/Trends/trend_I.pdf

Haug, G. et Kirstein, J. (1999). *Wat it do es say, what it doesn't*. Conferència Rectors Europeus i Comissió Europea Consultat el 18 de març de 2011 a http://www.aic.lv/bolona/Bologna/Reports/Trends/trend_I.pdf

Haug, G et Tauch, C. (2001). *Tendances II. Towards the European higher education area : survey of main reforms from Bologna to Prague*. Consultat el 7 de febrer de 2011 a http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf

Hernu, R. (2005). *Les notions flues. Les mots de la Constitution Européenne*. Centre de Recherche universitaire sur la construction Européenne. Presses Universitaires de France. Paris.

Informe del Consell Europeu (2001). *Los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Bruselas. 5680/01 EDUC18. Consultat El 29 de març de 2011 a http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_es.pdf

Informe ESIB (2005). *Bologna amb ulls d'estudiant*. Consultat el 10 de març de 2011 a http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part_org/ESIB/050510_ESIB-Analysis.pdf

Informe ESIB (2007). *Bologna des de la perspectiva dels estudiants*. Consultat el 10 de març de 2011 a <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bolognastudenteyes2007.pdf>

Informe ESU – ESIB (2009). *Bologna with student eyes 2009*. Consultat el 12 de març de 2011 a http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/BWSE2009-final.pdf

Informe ENQA (2005). *Estandards i Directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'EEES*. Consultat el 10 de març de 2011 a <http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20Catalan.pdf>

Informe Eurydice (2003). *Folleto informativo*. Consultat el 27 de març de 2011 a <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/eurydice/queeseurydice/folleto/euryquefolleto.pdf>

Informe Eurydice (2010). *Focus sur l'enseignement supérieur en Europe 2010. L'impact du processus de Bologne*. Direction Générale de l'Éducation et de la Culture. Commission Européenne. Consultat el 23 de novembre de 2010 a http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122FR.pdf

Informe Eurydice (2005). *Organización de la Estructura de la Educación Superior en Europa*. Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea. Consultat el 7 d'octubre de 2010 a

<http://www.educacion.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2005fshee/Eury2005fshee-ES.pdf>

Informe Eurydice (2009). *L'Enseignement Supérieur en Europe 2009: les avancées du Processus de Bologne*. Direction Générale de l'Éducation et de la Culture. Commission Européenne. Consultat el 14 de novembre de 2010 a

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099FR.pdf

Informe Eurydice (2007). *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe*. Direction Générale de l'Éducation et de la Culture. Commission Européenne. Consultat el 14 de novembre de 2010 a

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/086ES.pdf

Informe Tendencias III (2003). EUA. Consultat el 10 de març de 2011 a

http://www.eees.es/pdf/TrendsIII_ES.pdf

Informe Tendencias IV (2005). EUA. Consultat el 10 de març de 2011 a

http://www.eees.es/pdf/TrendsIV_ES.pdf

Informe Tendències V (2007). EUA. Consultat el 10 de març de 2011 a

http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_33209799_1.pdf

Journal officiel de l'Union européenne L 394/5. Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006. *Relative à la mobilité transnationale dans la Communauté à des fins d'éducation et de formation: Charte européenne de qualité pour la mobilité*. (2006/961/CE). Consultat el 29 de novembre de 2010 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0005:0009:FR:PDF>

Journal officiel n° C 115 (2008). *Version consolidée du traité sur l'UE - Version consolidée du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne - Protocoles - Annexes - Déclarations annexées à l'acte final de la Conférence intergouvernementale qui a adopté le traité de Lisbonne*. Consultat el 20 de novembre de 2010 a

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0001:01:FR:HTML>

Journal officiel n° L 158 du (2004). *Directive 2004/38/CE du Parlement européen et du Conseil du 29 avril 2004 relative au droit des citoyens de l'Union et des membres de leurs familles de circuler et de séjourner librement sur le territoire des États membres*. Consultat el 11 de novembre de 2010 a

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:158:0077:0123:FR:PDF>

Journal officiel n° L 317 (1993). *DIRECTIVE 93/96/CEE DU CONSEIL du 29 octobre 1993 relative au droit de séjour des étudiants*. Consultat el 11 de novembre de 2010 a

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1993:0209:FIN:FR:PDF>

Juliano, D. (2001). *Immigración y educación en clave de futuro*. Consultat el 10 de març de 2010 a

<http://ldei.ugr.es/webequal/Documentos/TextosArenaProfesionales/ModuloE/Textos/Juliano2001.pdf>

Juristes pour l'Europe (2005). *Quelques bonnes raisons de dire Oui à la Constitution*. Consultat el 28 de març de 2011 a

http://tamarindo.blogs.com/fredmetey_fr/Europereferendum/Juristes%20pour%20Europe%20Appel.pdf

Ley Orgánica de Universidades 6/2001, 21-diciembre. Consultat el 10 de març de 2011 a

<http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>

Livre Blanc de l'Education et la Formation (1995). *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. Consultat el 10 de març de 2011 a

<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-fr.pdf>

Lizcano, J. (2001). *Carta Magna y Declaraciones conjuntas europeas sobre universidad*. Encuentros multidisciplinares; Revista núm. 9. Consultat el 15 de març de 2011 a

<http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA9/Carta%20Magna%20y%20Declaraciones%20conjuntas%20europeas%20sobre%20la%20universidad.pdf>

Magna Charta Universitatum (1988). Consultat el 10 de setembre de 2010 a

http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_spanish.pdf

Mcmillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid. Pearson Educación.

Michéa, J. C. (2002). *La escuela de la ignorancia*. Editorial Acuarela libros. Madrid.

Michel, V. (2003). *Recherches sur les compétences de la Communauté*. Ed. L'Harmattan. Collection Logiques Juridiques. Paris.

Monzó, R. (2008). *Análisis y estudio del Programa de Administración de Instituciones ESDAI de la Universidad Panamericana a través de la aplicación de la metodología Tuning*. Tesis. Universitat Internacional de Catalunya. (no publicada).

Morin, E. (2000). *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur*. UNESCO. París. Consultat el 10 de març de 2011 a

<http://www.unescocat.org/fitxer/516/setconeixements.pdf>

Olives, J. (2007). *La ciudad cautiva, vindica los lazos entre urbanismo y filosofía*. A:Diario Abc. Entrevista realizada por Doria, S. al Dr. Josep Olives. Consultat el 10 de març de 2011 a http://www.abc.es/hemeroteca/historico-04-01-2007/abc/Cultura/la-ciudad-cautiva-de-olives-vindica-los-lazos-entre-urbanismo-y-filosofia_153743029720.html

Parlement Européen et Conseil (2005). *Charte européenne de qualité pour la mobilité*. Proposition de recommandation du Parlement et du Conseil relative à la mobilité transnationale dans la Communauté à des fins d'éducation et de formation: (COM(2005) 450 final — 2005/0179 (COD)). Consultat el 29 de novembre de 2010 a [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0450/com_com\(2005\)0450_fr.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0450/com_com(2005)0450_fr.pdf)

Parlament Europeu, el Consell i la Comissió (2000). *Carta dels Drets fonamentals de l'Unió Europea*. Diari Oficial de les Comunitats Europees C 364/0. Consultat el 10 de març de 2011 a http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

Parlement Européen et du Conseil (1995). *DÉCISION N° 2493/95/CE proclamant 1996 Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Consultat el 13 de setembre de 2010 a <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=fr&ihtmlang=fr&lng1=fr,es&lng2=da,de,el,en,es,fi,fr,it,nl,pt,sv,&val=307170:cs&page=>

Parlamento Europeo (1995). *Resolución sobre la comunicación de la Comisión sobre el reconocimiento de diplomas con fines académicos y profesionales (COM(94)0596 - C4-0123/95)*. Consultat el 7 de març de 2011 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:51995IP0261:ES:HTML>

Pelayo, A. (1988). *Informe sobre el programa ERASMUS*. Dirección General de Educación Superior. Secretaria de Estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia.

Peltier J-M. (1993). *Contribution du programme Erasmus*. Revue internationale de droit comparé. Vol. 45 N°1, Janvier-mars. Consultat el 21 de gener de 2011 a http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ridc_0035-3337_1993_num_45_1_4619

Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos es e interrogantes. I - Métodos*. Editorial La Muralla. Madrid.

Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos es e interrogantes. II – Técnicas y análisis de datos*. Editorial la Muralla. Madrid.

Pérez, A. (2008). *Comprender la enseñanza en la escuela*. Modelos metodológicos de investigación educativa. Centro de investigación y docencia. Maestría en Educación. Antología. Chihuahua. 7-26. Consultat el 10 de març de 2011 a <http://ulloavision.org/archivos/antologias/meto2.pdf>

Pérez, M. (2000). *Introducción a la normativa europea en materia educativa UNED*.

Priollaud, F-X. i Siritzky, D. (2008). *Le Traité de Lisbonne*. Ed. La documentation Française. Paris.

Pujol-Reversat, M-C. (2007). *Contribution à l'étude de l'harmonisation technique communautaire*. Thèse Doctoral. Université Toulouse I – Sciences Sociales.

Rubiralta, M. (2009). *La Modernización de la Universidad Española pasa por la incorporación y la adaptación responsable en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Revista Cuenta con IGAE, nº 23.. Consultat el 21 de març de 2011 a http://firgoa.usc.es/drupal/files/Revista23_Rubiralta.pdf

Sancho, F. (2009). *Bolonia: falacias y evidencias*. El Periódico. 26-01.2009. Opinión. Consultat el 15 de març de 2011 a <http://www.elperiodico.com/es/noticias/opinion/20090126/bolonia-falacias-evidencias/print-22422.shtml>

Santamaría, E. y González, F. (2003). *Contra el fundamentalismo escolar*. Editorial Virus. Barcelona

Sarramona, J. (2005). *Debate sobre la educación*. Papeles de Pedagogía. Ediciones Paidós. Barcelona.

Sarrate, M. L. (2008). *La educación a lo largo de la vida, prioridad de la Unión Europea*. UNED. Consultat el 11 de març de 2011 a <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/03-08.pdf>

Solà, C. (2006). *La Declaración de Bolonia y la LOU*. Diario El País. 18-01-2006. Consultat el 11 de març de 2011 a http://www10.gencat.net/dursi/generados/catala/departament/recurs/doc/article_sola_a_pais_18-1-2006.pdf

Taylor, S.J. i Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. Barcelona.

Teixidó, J., Arbós, A., Carreras, G., Castellví, Cruset, B., Garcia, J.M., Gifre, J. Planellas, P. (2000). *El acceso a la dirección de un centro educativo público*. Grup de recerca en organització de centres. Universitat de Girona. Consultat el 6 de gener de 2011 a http://www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/CIDE_resultados.pdf

Tintoré, M. (2010). *Las Universidades como organizaciones que aprenden: el caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya*. Tesis. consultat el 10 de març de 2011 a http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UIC/AVAILABLE/TDX-0303110-134548//Tesis_Mireia_Tintor%E9.pdf

Torres, M. C. (2004). *La dimensió europea de l'educació als centres d'educació secundària obligatòria del Tarragonè*. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona. Consultat el 11 de març a <http://www.tdx.cat/TDX-1222105-120617/>

Traité de Lisbonne (2007). *Traité de Lisbonne modifiant le traité sur l'Union européenne et le traité instituant la Communauté européenne, signé à Lisbonne le 13 décembre 2007*. Journal Officiel UE - 2007/C 306/01. Consultat el 29 de novembre de 2010 a <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:FR:HTML>

Traité de Rome (1957). Consultat el 11 de març a <http://mjp.univ-perp.fr/europe/1957rome2.htm>

Journal officiel de l'Union Européenne C 115/47 (2008). *Version Consolidée du Traité sur le Fonctionnement de l'Union européenne*. Consultat el 12 de desembre de 2010 a <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:FR:PDF>

Tratado de Amsterdam (1997). Diario Oficial de las Comunidades Europeas n° C 340 de 10 de noviembre de 1997. Consultat el 11 de març del 2011 a <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html>

Tratado de Lisboa (2007). Diario Oficial de las Comunidades Europeas n° C 306/01 de 17 de diciembre de 2007. Consultat el 11 de març de 2011 a <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:ES:HTML>

Tratado de Maastrich (1992). Diario Oficial de las Counidades Europeas n° C 191 de 29 de julio de 1992. Consultat el 11 de març de 2011 a <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>

Tratado de Niza (2001). *Por el que se modifican el Tratado de al UE, los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos anexos*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas n° C 80/01 de 13 de marzo de 2001 . Consultat el 15 de març de 2011 a http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/12001C/pdf/12001C_ES.pdf

Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero - CECA (1951) Consultat el 11 de març de 2011 a http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_ecsc_es.htm

Tratado Constitutivo de la comunidad europea de la Energía Atómica - Euratom (1957). Consultat el 11 de març de 2011 a http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_euratom_es.htm

Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea - CEE (1957). Consultat el 11 de març de 2011 a http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_eec_es.htm

UNESCO (1995). *Changement et développement dans l'enseignement supérieur: documentation d'orientation*. París.

UNESCO (1998). *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur au XXI siècle: vision et action*. París.

Zanotti, A. (1988). *Il progetto prende corpo*. Magna Charta Universitatum. Consultat el 11 de març de 2011 a <http://www2.unibo.it/avl/charta/charta.htm>

Zanotti, A. (1988). *L'idea di una Magna Charta Universitatum*. Consultat el 11 de març de 2011 a <http://www2.unibo.it/avl/charta/charta.htm>

ÍNDIX D'ESQUEMES⁶⁸

⁶⁸ Tots els esquemes són d'elaboració pròpia

Esquema 1: introducció de la recerca en l'EEES	18
Esquema 2: mapa cronològic de la UE	34
Schéma 3: frise chronologique de l'UE et l'éducation	40
Schéma 4: principes juridiques de la mobilité	56
Schéma 5: principes fondamentaux de la reconnaissance formative	66
Esquema 6: mapa cronològic de l'EEES	90
Esquema 7: documents de base	91
Esquema 8: documents de base, Magna Charta Universitatum	93
Esquema 9: documents de base, la Declaració de la Sorbona	99
Esquema 10: documents de base, la Declaració de Bolonya	103
Esquema 11: mapa cronològic de les Conferències Ministerials dels responsables de l'ensenyament superior entorn a l'EEES	108
Esquema 12: desplegament, el Comunicat de Praga	111
Esquema 13: desplegament, el Comunicat de Berlín	115
Esquema 14: desplegament, el Comunicat de Bergen	120
Esquema 15: desplegament, el Comunicat de Londres	129
Esquema 16: deplegament i revisió, el Comunicat de Lovaina	135
Esquema 17: mapa cronològic de les línies d'acció arrel de les Conferències Ministerials dels responsables de l'ensenyament superior entorn a l'EEES	140
Esquema 18: guió de les entrevistes; els eixos	149
Esquema 19: mapa de les localitzacions i dates de la realització de les entrevistes realitzades	158

ANNEXOS

ANNEX 1:

Entrevista Dr. Josep Maria Bricall

Entrevista al Dr. Josep Maria Bricall⁶⁹

Dr. en Dret i Dr. en Ciències Econòmiques, Catedràtic d'Economia Política de la Universitat de Barcelona, Ex-Rector de la Universitat de Barcelona de 1986 a 1994, President de la Conferència de Rectors Europeus de 1994 a 1998 i membre del Comitè de redacció de la Magna Charta Universitatum. Tanmateix ha estat nomenat Doctor Honoris Causa per Soka University 1989 (Japó), Rovira i Virgili 1994, Marné-la Vallée 1994 (França) i Cluj 1995 (Romania).



1. Vinculació Universitat-Societat en el moment de la constitució de l'EEES.

MA⁷⁰: Quin és el vincle i/o connexió que hi ha o hauria d'haver entre universitat i societat? Quines són les funcions de la universitat? Estem davant d'un canvi de paradigma?

JMB⁷¹: Això és molt complicat perquè ara no podem tampoc respondre-ho en dos minuts, ni en dos dies tampoc, però sí que és cert que aquesta vinculació sempre hi ha hagut. Hem de considerar-ne tres històricament; una és la formació professional superior, bàsicament i inicialment a professions lliberals; metges, advocats, etc. La

⁶⁹ L'entrevista està transcrita literalment de l'enregistrament.

⁷⁰ MA: Miquel Angel. (s'utilitzarà la referència MA en el transcurs de l'entrevista per a referir-nos a les seves intervencions).

⁷¹ JMB: Josep Maria Bricall. (s'utilitzarà la referència JMB en el transcurs de l'entrevista per a referir-nos a les seves intervencions).

segona és la recerca, que sempre ho ha fet, però evidentment a partir del s. XIX, també inclou les ciències experimentals a partir de la universitat alemanya i, la tercera funció on uns parlen de crítica i altres de relació amb la societat, seria una certa tradició derivada de l' humanisme, fonamentalment del problemes humans considerats dels propis éssers humans que es desenvolupa a la baixa l'edat mitjana i que es quadra al renaixement. Conseqüència d'això la universitat ha tingut un vincle històric amb la societat. Arrel de la revolució industrial del s.XIX hi ha un canvi qualitatiu important en l'ensenyament superior, fins aleshores les professions eren artesanals i la formació provenia dels gremis, però en el moment que la producció és massiva a partir del s.XVIII la formació per aquesta producció és una tasca que passa moltes vegades per la universitat i per aquest motiu a partir del s.XIX es creen les universitats tècniques i s'incorporen a l'ensenyament superior els enginyers, els arquitectes i la visió de les empreses. Aquests són aspectes a partir dels quals la formació a la universitat no és tan sols per a professions lliberals; metges, advocats, etc. En aquests moment l'activitat productiva ha pres una velocitats tan grans que el paper de la innovació és decisiu i en aquí incrementarà el paper de la universitat.

No ho sé, de fet m'agradaria definir coses. El que si que és cert és que les universitats segueixen fent les mateixes coses però les fa de maneres molt diferents. De fet la universitat s'ha vist desbordada. Si que crec que és diferent, no es pot pensar que la universitat pot ser dirigida com podia ser dirigida abans i també és veritat que la universitat en aquests moments requereix d'un sistema de divisió del coneixement que fa uns anys era impensable, abans la transmissió del coneixement era una transferència típicament personal i en aquests moments es produeix pels mitjans de comunicació i això forma part d'una part de la formació. Per tant si que hi ha canvis, però els canvis de paradigmes parlen de ruptura, però en aquest cas no hi ha hagut cap ruptura sinó que hi ha hagut una evolució. Les adaptacions fortes acaben canviant la naturalesa de les coses, en aquests moments hi ha un fet tan evident com l'existència d'universitats corporatives, és a dir les universitats fetes per empreses o universitats fetes únicament per guanyar diners com una forma d'inversió com un altra.

2. Relació Estat-Universitat, l'EEES creació política o necessitat universitària.

MA: Aprofitant una cita d'una altra entrevista concedida a un mitjà de premsa entorn a la publicació Informe Universidad 2000 “si los gobiernos no reforman la universidad lo haran los mercados” podeu explicar-ho? Per tant la Magna Charta Universitatum (MCU) necessitava del Tractat de Lisboa? Quin ha d'ésser el vincle entre l'estat i les universitats?

JMB: Aquesta cita no és de l'informe, és d'una interpretació de la periodista de les meves paraules. Però si que és certa. Per a mi hi ha dos possibilitats; que les universitats s'adaptin i elles portin el control de l'adaptació o bé segona possibilitat serà el propi mercat qui ho farà. Si ningú fa el que s'ha de fer altres institucions i empreses ho realitzaran.

No te res que veure, són processos independents, són paral·lels però no comuns. La MCU neix accidentalment, hi ha dos fets que ho expliquen; el primer al 1987 la Unió Europea toca el tema de l'ensenyament superior, gairebé m'atreviria toca el tema de l'ensenyament. Jo m'imagino que el motiu va ser el mateix pel que Espanya no volia signar-ho, perquè l'escola entre altres coses és la ideologia i una país, estat o nació vol controlar la ideologia de la gent. Una de les ideologies que hi ha a les escoles és la patriòtica i jo vaig ser-hi víctima de la dictadura i de la ideologia patriòtica. Els estats sempre han estat recelosos de no deixar i/o de no renunciar a certes coses i una d'elles és l'ensenyament. L'any 87 hi ha el primer intent d'intervenció de l'ensenyament a la Comissió i era l'Erasmus. Tenim la sensació que anem molt endarrerits però si us doneu compte tot és molt recent. Tot plegat va ser un inici difícil, va haver-hi una reunió al novembre del 86 de 23 rectors d'universitats a Lovaina, on hi van assistir d'Espanya la universitat autònoma de Madrid i jo, de la universitat de Barcelona. Paral·lelament a aquesta reunió hi ha una de primers Ministres a Londres on es proposa el programa Erasmus però en aquell moment es veu que no s'aprovarà i llavors el comissari Marin decideix retirar-ho per tant no deixen votació, s'ho ensumen i ho retiren. En la reunió de rectors també van assistir-hi gent del grup de treball de la Comissió Europea, perquè educació no era una competència de la comissió, amb posterioritat el grup de treball va donar lloc a la Direcció General d'Educació. En la reunió es va suggerir fer una carta als primers Ministres reunits a Londres dient que lamentàvem el que havia passat. Sembla que

els va cridar l'atenció. Aquella reunió va tenir rellevància perquè a partir de aleshores aquestes trobades entre diferents països i universitats van tenir una certa continuïtat. A partir d'aquesta reunió la UB va començar a tenir un pes molt fort. La primavera següent es fa una segona reunió a Bolonya sota el títol de "més enllà d'Erasmus" en aquells moments al maig, el programa Erasmus ja estava aprovat i, el comissari Marin assisteix a la reunió de rectors. Com que Bolonya està preparant els actes dels nou-cents aniversari de la universitat, proposen la redacció d'una carta, la Charta Magna Universitatum, que d'alguna forma digui que les universitats estem aquí i no ens deixarem fer. Per tant atenció, per a mi és una afirmació: a; enfront al maig del 68, l'intent de destrucció de la universitat tradicional per un costat i b; enfront dels governs i de la UE en un moment en que volen establir un nou marc. El projecte de la MCU és en realitat la idea de anar més enllà d'Erasmus. Aquesta és la ideologia de la carta, és l'adaptació de la universitat als temps moderns amb el manteniment de l'autonomia universitària amb la llibertat d'ensenyament i d'investigació. Aquesta idea no va ser massa ben acollida inicialment. En acabar la reunió es va nomenar, va proposar una comissió executiva per a la redacció de la carta de la que formàvem part el President de la comunitat de Rectors d'Europa, els rectors de Utrech, Lovaine, París I, Barcelona i Bolonya, el professor Giuseppe Caputto, i el professor Manuel Núñez, President de la subcomissió per la unitat de l'assemblea parlamentaria del Consell d'Europa. Finalment es decideix convocar la reunió de treball de la comissió de redacció de la MCU a Barcelona el gener del 88, la redacció va ser feta en dos dies. Amb aquest text les universitats decideixen que volen intervenir en el procés i no volen que les intervinguin. Aquest fet va lligat a la meva intervenció personal, resulta que amb aquesta idea de redactar la carta magna que s'aborda a Bolonya al 88, entre les dues fites de Barcelona i Bolonya hi ha un parell de coses. Aquestes universitats que es reuneixen tan sovint, provoquen un cert malestar a la conferència de rectors d'Europa. Aleshores hi ha el jubileu o aniversari d'Atenes en la qual es decideix actuar finalment conjuntament i d'aquesta reunió apareix la figura d'una persona qui hi estigui participant activament del procés i que sigui l'encarregat de fer el primer discurs bàsic a la propera reunió de la CRE a Gant i aquest soc jo. Per tant a partir d'aquell moment jo em trobo llançat a primera fila, l'spitch que vaig realitzar va ser sobre Erasmus, la mobilitat d'estudiants. Llavors a la reunió del setembre del 88 a Bolonya on la universitat d'acollida va fer una exhibició extraordinària de "savoir faire", la cerimònia va ser fastuosa amb gran

plasticitat. En aquell acte on tothom va signar-ho sense donar-li importància i on el text era obvi. En l'acte havien de signar un representant per país, que seria el rector de la universitat més antiga del seu país, per tant d'Espanya firmava Salamanca i en acabar la llista ens van fer signar al rector d'Utrecht i al rector de Barcelona i, això pels rectors espanyols era com reconèixer que Catalunya era diferent. El fet de signar-ho fou per ser membres del comitè de redacció. Que ha passat amb això, primera cosa l'any 89 s'acaben les dictadures comunistes de l'est i els estats europeus troben en la carta magna el desig del que ells volen fer, això és molt decisiu d'aquí que aparegui en el preàmbul de la Llei d'universitats d'Hongria. Finalment quan jo era President de la CRE, al 1994, se'ns va acudir de fer una enquesta a totes les universitats d'Europa sobre el que pensaven de la MCU, les respostes que vàrem rebre van ser que el text estava molt bé i que no s'havia de tocar res i que pautava ben bé el que les universitats havien de ser. Davant d'aquest fet la MCU ha estat considerada com un punt de referència així serà que en la reunió de Bolonya la MCU va ser citada. Tot i el rebuig inicial de l'Erasmus, finalment els ministeris d'educació europeus s'han beneficiat d'aquest text. La reunió de París, és diferent, el Ministre d'Educació francès, Claude Allègre que tenia grans coneixements del sistema universitari americà, te una idea molt clara, no pot ser que Europa tingui vint-i-tants sistemes universitaris diferents, no te cap sentit. El tema era buscar un esquema indispensable, però el problema que hi ha amb aquesta idea era facilitar el sistema de comunicació universitaris europeus, de fet la seva idea és configurar un sistema d'universitats autònomes d'Europa que atenint-se a certes pautes comunes puguin fàcilment comunicar-se els estudiants d'unes a altres, d'un país a un altra. També aquesta idea es basa en un altra, a Alemanya hi ha un sistema de carreres llargues, a Anglaterra carreres curtes, etc. Calia doncs, crear un sistema on tots siguin compatibles, aleshores finalment s'estableix i s'aplica el model anglosaxó, que és un sistema d'un grau, entre 3 i 4 anys i, un post-grau/màster d'un o dos anys. En aquesta reunió només es convoca, tot aprofitant l'aniversari de la universitat de la Sorbonne, a quatre Ministres d'Educació; Anglaterra, Itàlia, Alemanya i ells França. Aquest fet va molestar algun país com fou el cas d'Espanya perquè sempre es considera ella molt important. En acabar la reunió es va concretar la propera convocatòria que seria a Bolonya. En aquells moments jo estava acabant el meu mandat, que seria setembre 98, en la presidència de la CRE i vaig aconsellar que a partir d'aquell moment s'havien de plantejar molt seriosament les reunions. Perquè el fet que els Ministres i

els Rectors assisteixen conjuntament a les reunions, fet que canvia totalment les relacions. A Bolonya va haver-hi una batalla, una baralla, si vostè vol un desacord entre la Comissió Europea i els governs. A Bolonya jo no era President de la CRE, però vaig anar-hi perquè havia de presidir una comissió. En acabar, on tothom estava eufòric em vaig acomiadar d'en Domenico Lenarduzzi i ell em va dir; Josep tot el que hem treballat junts se'n va a passeig en aquesta reunió. Què ha passat li vaig dir jo. Ell respongué, ens han deixat al marge de tots els acords, la Comissió Europea no vol saber-ne res. Claude Allègre tenia la teoria que en aquest tema la CE havia d'estar al marge era un tema que feia referència a totes les universitats d'Europa tant si formaven part o no de la UE i que la CE no hi tenia res fes ni com els governs. Els governs tenien una funció de facilitar les coses, a la UE no hi havia lloc. Això va molestar a la Direcció General d'Educació on el Lenarduzzi en aquell moment era el seu màxim representat. A Bolonya encara que inicialment la UE digués que no era un tema seu en aquesta ocasió tenen una avantatge i és que disposen d'una estructura que permet poder avançar i per això finalment la UE s'ha col·lat. Tot va ser una discussió interna entre els Ministres i els representants de la Comissió. Finalment es va signar perquè els Ministres es comprometen, són unes disposicions per a que es pugui portar a terme. Les discrepàncies amb la UE perquè això no era un tema que els hi corresponia a ells sinó a les universitats. Si que es cert que a partir d'aquell moment hi ha una major implicació de la CRE que en posterioritat esdevindria en l'Associació Europea d'Universitats EUA. Tanmateix hi ha un altre fet important, quan jo arribo a ser President del CRE, em trobo que a Europa hi havia un organisme que es deia el Comitè de liaison, era un organisme peculiar, sembla que quan es crea la CE es comença a apropar el tema d'Ensenyament, les conferències de rectors dels països membres van crear aquest organisme on hi havia un representant de cada conferència. Jo trobo que va ser un error per part de la CRE de no adonar-se que al final haurien d'estar molt en contacte amb la CE i donar-li amb això una certa autonomia. El secretari en aquells moments va donar-me una resposta a aquell fet, era que hi havia un motiu polític. La Unió Soviètica i els països de l'est, no volien que les seves universitats formessin part de la CRE. Jo abans de ser President del CRE, va passar una cosa molt curiosa, jo vaig ser nomenat representant dels rectors espanyols del comitè erasmus i com a conseqüència d'això vàrem treballar molt amb els membres de la task force i com a conseqüència d'això es va crear un fort vincle i això va portar a partir d'un cert moment que hi hagués una gran relació però per un

altra part el comitè de liaison anava creixent perquè cada vegada hi havia més països a la UE això significava una pol·lilització, era absurd que hi haguessin dos organismes. Llavors jo vaig proposar en una reunió on es va posar fi a aquesta situació i es va crear una comissió per resoldre aquest tema que finalment es concretarà amb la creació de la EUA.

MA: L'EEES es una creació política o una necessitat universitària?

JMB: Va ser una necessitat universitària. Nosaltres no podíem pensar en un sistema de pautes comuns a Europa això només ho poden fer els estats els govern, no obstant era un necessitat que tothom veia que s'havia de fer però no ens corresponia a nosaltres fer-ho. L'estructura bàsica de les universitats depenen dels governs, depenen de les lleis de l'estat. Però si els govern es posen d'acord per dir ho canviarem, això es diferent. I aquest es el motiu pel qual firmen els ministres.

3. Dificultats en el desenvolupament de l'EEES, l'actuació d'Espanya.

MA: Quines valoracions feu de les discrepàncies existents en el món acadèmic universitari entorn a Bolonya i les noves funcions universitàries? Creieu que aquest debat encara és latent? Quan finalitzarà?

JMB: Això s'ha produït a Espanya fonamentalment per un fet molt concret, perquè s'ha fet tard i quan les coses es fan tard i malament la gent es confon considerablement. A la resta de països d'Europa no ha passat res. Aquí s'ha començat tard, durant el govern del PP vàrem estar perdent el temps. Ells no volien signar la declaració de Bolonya, només Portugal i nosaltres, Espanya érem els únics que no hi volíem signar. Per Portugal aquest tema era un fet que únicament havien de resoldre autònomament les universitats, en aquí el motiu pel qual els hi costava molt signar-ho, no els se, però a mi em va trucar el Lenorducci de la Direcció General d'Educació Europea a Brussel·les, per veure si jo podia intervenir-hi i que Espanya signés. Finalment va signar el Secretari d'Estat d'Universitats, el sr. Fernández Díaz, però no hi va anar el Ministre corresponent. Parlant d'altres països al respecte per a fer equiparacions, jo he seguit per exemple el procés d'un país que te una capacitat d'armar manifestacions molt fortes, França és un país molt crític amb totes les coses que es fan. En aquest cas en allà tot ha estat paït amb molta tranquil·litat. A mi em

van nomenar membre del comitè d'avaluació d'universitats, i allà he vist com ha anat el procés i tot i que ells també van considerar-ho precipitat, es van posar a treballar al moment i van començar a donar instruccions i el Ministeri va constituir un consell d'assessors experts al respecte. Però el succeït aquí ha estat una crítica una mica "ibèrica". Només aquí ha estat un problema amb els estudiants i amb els professors, però jo crec que amb els professors ha estat perquè no s'ha sapigut comunicar, explicar el que volia dir l'EEES. El que passa que com és un fet habitual en aquest país en aquí s'ha perdut una ocasió de fer una cosa una mica rumiada, en aquí quan hi ha una ocasió el primer que es fa és perdre-la. Hi havia una idea central i era la preocupació per l'estudiant, els debats que hi va haver-hi a les universitats mentre jo vaig ser-hi president era la necessitat de que la universitat deixés de centrar-se en els professors i es centrés en l'estudiant i aquest era una mica l'esperit de Bolonya i París. Aquesta idea va ser molt ben entesa i difosa en altres països com a França.

No, no hi ha cap resistència, de fet s'està duent a terme. Aquest es un país on la crítica moltes vegades obté resultats però en també molts ocasions aquestes crítiques s'evaporen deixen d'existir i tothom segueix fent les coses com les feia abans. Cada país te el seu sistema i aquest és el d'aquí.

MA: Els interessos que responia aquest EEES en la seva creació era seguir la línia de la UE d'obertura de fronteres, mobilitat de treballadors?

JMB: En aquí hi ha dos punts fonamentals; el primer el sistema de dos nivells bàsics abans del doctorat i un altre cosa important són els crèdits europeus ECTS que neixen del programa Erasmus.

MA: Però això no podria donar peu a un argument que s'està donant per part de gent que està criticant aquesta renovació pedagògica, dient que la universitat s'està adaptant al mercat laboral?

JMB: Les universitats sempre ho han fet, per exemple avui dia quantes persones estan interessades en estudiar anglès? Hi ha molta gent. Abans la gent s'apuntava a filologia però ara, el que fa falta es saber parlar anglès. La gent diu nosaltres no podem pensar que es deshumanitza la universitat, es que no ho estava ja, quanta gent fa lletres en aquest moments, una mínima part del sistema universitari. Aquesta és la realitat i es tracta de reconèixer-la.

MA: No s'ha de viure com un fet negatiu sinó com a un fet natural propi del procés?

JMB: Al 1936 eren 4000 estudiants entre Catalunya i Balears i en aquests moments són un 200.000 estudiants. Vostè creu que podem agafar la mateixa forma d'ensenyament i aquest increment no ha d'estar vinculat al percentatge de formacions, es a dir si em augmentat x50 no vol dir que els matriculats en aquells moments en lletres ara haurien de ser x50, no home no. S'han de diversificar els ensenyaments. A les facultats de ciències s'han adaptat molt bé però les de lletres els hi costa més. El que no es pot admetre es que els estudiants surtin decebuts. Les universitats s'han d'organitzar més bé i treballar des de batxillerat i fer seure a les televisions d'aquest país. Per tant tot plegat aquest nou espai europeu quin sentit té que cada país tingui el seu sistema. La investigació i l'ensenyament són universals. També hi ha un altre element clau que per a mi ha estat un gran entrebanc, inconvenient han estat les ideologies nacionalistes de cada país, però cap estat hi vol renunciar. Ens cal una història comuna europea.

4. Anàlisi i valoració de l'EEES i perspectives de futur.

MA: Quins beneficis individuals i col·lectius hi podem treure de la nova universitat europea?

JMB: Primerament la desaparició dels excessos nacionalistes i la millora de la comunicació entre els països, fet molt significatiu. Segona cosa, jo crec que hi ha unes possibilitats de treball fora del propi país que són aspectes molt positius i, en tercer lloc jo crec que tot el que signifiqui globalitzar l'ensenyament, ja és així avui dia a les universitats, les publicacions moltes són a l'estranger, veritablement ja anem a remolc del que està passant per a mi això és innegable. Una altra cosa és això fet mal fet i no aprofitar ocasions una cosa que podria permetre posar les coses al seu lloc, per exemple la tendència humanista es pot perdre. Potser a les universitats si s'haguessin pogut pensar i treballar amb més temps potser s'hauria solucionat d'una altra manera. De fet s'ha fet sempre malament, a l'interior de la universitat l'adaptació del sistema de Bolonya ha creat moltes tensions que se superaran però a la baixa. Per exemple un bestiesa es fer els graus de 4 anys quan l'amplia majoria ho

ha fet de tres anys. Aquest segell propi espanyol li costarà car. S'ha perdut una gran oportunitat de pensar, de fer bé les coses, de decidir que s'ha de fer, de prendre una reflexió seriosa, saber si s'ha de diversificar l'ensenyament, etc. Això tant a l'estat com a Catalunya. El temps és irreversible, no es pot recuperar.

MA: No hauria d'haver anat acompanyat aquest procés amb una eina, uns professionals, un comitè que ajudi a com s'ha de dur això a la pràctica, s'ha donat massa autonomia als estats?

JMB: Això França ho va fer, des d'un inici es van difondre circulars per saber les directrius i com realitzar en la pràctica. Sap molt greu que les coses no s'aprofiten. Moltes vegades no se saben els fonaments de les i la gent no està ben informada.

ANNEXO 2:

Entrevista Sr. Jorge Fernández Díaz

Entrevista al Sr. D. Jorge Fernández Díaz⁷²

Enginyer Industrial per la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de Barcelona. Secretari d'Estat d'Educació, Universitats, Investigació i Desenvolupament (1999-2000). I, Signatari de la Declaració de Bolonya (1999). Actualment és Vicepresident III del Congrés de Diputats de Madrid.



1. Vinculació Universitat-Societat en el moment de la constitució de l'EEES.

MA: ¿En pleno debate social y académico en el entorno universitario que hay actualmente, que vínculo hay o debería haber entre universidad y sociedad?

JFD⁷³: Entre universidad y sociedad yo lo complementaria con empresa, es decir yo creo que tiene que haber un triangulo muy bien coordinado, es evidente que todas las partes forman parte de las otras, están muy vinculadas, cuando disociamos es para distinguirlo. La universidad es una institución que tiene como misión transmitir el conocimiento, ser depositario del conocimiento tanto experimental, como empírico, como social y de humanidades. A su vez debe ser fuente de investigación teórica y aplicada que pueda convertirse en innovación y servicio a la empresa en beneficio de su competitividad. Por tanto su relación con la sociedad tiene que ser permanente, la

⁷² L'entrevista realitzada en castellà està transcrita literalment de l'enregistrament.

⁷³ JFD: Jorge Fernández Díaz. (s'utilitzarà la referència JFD en el transcurs de l'entrevista per a referir-nos a les seves intervencions).

sociedad tiene que considerar a la universidad como una institución absolutamente fundamental y decisiva para que la sociedad con mayor nivel de conocimiento, cada vez más civilizada, culta, por tanto ha de ser consciente que ha de dotar a la universidad de los medios necesarios para cumplir esa misión tan trascendental al servicio de la sociedad. Y, al mismo tiempo la universidad tiene que ser consciente que se debe a la sociedad, que la universidad no puede encerrarse en sí misma y constituir una especie de gueto o ecosistema aislada del resto de la sociedad. Tiene que haber una permanente interacción, una red de comunicación, un feedback entre universidad y sociedad. A ello yo lo he complementado con la empresa porque es evidente que se necesitan mutuamente. Hay una gran cantidad de proyectos de investigación que son de un gran interés para la mejora de la competitividad de nuestras empresas. Y la universidad necesita saber que necesidades tienen las empresas, necesita de los recursos de las empresas para que en el ámbito de la investigación aplicada pueda aumentar esos proyectos, esos estudios, esos trabajos. Por eso digo que entre universidad, sociedad y empresa es muy importante que todo esté bien unido y es fundamental para que una sociedad progrese en conocimiento, en calidad de vida, en cultura, en ciencia, en definitiva en sabiduría.

2. Relació Estat-Universitat, l'EEES creació política o necessitat universitària.

MA: ¿En el ámbito que nos ocupa, el Espacio Europeo de Educación Superior es una creación política o es una necesidad universitaria?

JFD: Yo voy a decir la opinión que tengo y alguna autoridad modestamente puedo tener para opinar en particular porque fui yo en nombre del Gobierno de España firmó en Bolonia, en el aula magna de la universidad de Bolonia, el 19 de junio de 1999 la llamada Declaración de Bolonia. Los trabajos político preparatorios para esa declaración y los subsiguientes trabajos y todo lo que ha llovido des de entonces me permite tener una opinión que en ningún caso es mejor que otras pero que al haber sido la persona que firmó la Declaración sabía cuál era el espíritu y cuál fue la motivación política y la necesidad que llevó a que se firmara esa Declaración. Efectivamente, la Declaración de Bolonia lo que pretende es la creación de un espacio europeo de educación superior, yo creo que ahí está resumido el objetivo político de esa declaración. De donde surge la necesidad de esa declaración y en

definitiva de la creación de ese espacio europeo de educación superior. Bueno pues porque habíamos tenido el Acta Única Europea que suprimía las fronteras interiores en Europa, la creación de un espacio europeo de seguridad, veníamos del año 56 de la creación del Mercado Común y del antecedente acuerdo de la Comunidad Europea del carbón y del acero. Creo que hay que remontarse a esos orígenes para ir viendo como esa realidad política hoy por cierto en un estado manifiestamente mejorable como es la Unión Europea se ha ido creando a raíz del impulso que le dieron en la 2a Guerra Mundial, los llamados padres fundadores de Europa y que se ha ido creando mediante la aplicación de ese trazado “caminante no hay camino, se hace camino al andar”, así se ha construido Europa, haciendo camino al andar. En ocasión no tenía clara la idea por donde avanzar, en ocasiones dando dos pasos adelante y uno atrás, en ocasiones dos pasos atrás y uno adelante, pero siempre al final avanzando hacia la creación de ese ente llamado Unión Europea. Bien, decía que para entender la Declaración de Bolonia hace falta poner en contexto el proceso de construcción de la Unión Europea. Después de la 2a Guerra Mundial, Alemania y Francia se dan cuenta que no pueden seguir luchando unos contra otros matándose por la hegemonía en Europa. Así pues sentamos las bases y llegaron al acuerdo del tratado del carbón y el acero haciendo posible un periodo de paz. El segundo paso fue la creación del Mercado Común y así se fue avanzando hasta llegar al Acta Única Europea, el Tratado de Maastricht. Bien y entonces el mundo político y el mundo académico, universitario y la comunidad científica europea que se había ido avanzando en todos los ámbitos para ir creando esa realidad de la Unión Europea menos en el ámbito de la enseñanza superior. Nos encontrábamos igual que en los años 40 no se había avanzado nada, los estados miembros de la U.E. mantenían una absoluta autonomía, una absoluta soberanía en todos los ámbitos en que se proyecta la enseñanza superior. Qué sentido había en que hubiera libertad de circulación, de mercaderías, de trabajadores, de personas, de capitales, pero resulta que no teníamos libertad de circulación de estudiantes, ni profesores, ni investigadores, quizás que hagamos un esfuerzo para ir hacia la creación de un ámbito de creación europeo de enseñanza superior, eso es la Declaración de Bolonia.

3. Dificultats en el desenvolupament de l'EEES, l'actuació d'Espanya.

MA: ¿A que intereses responde Bolonia? ¿Porque España decide participar del proceso?

JFD: El Ministro de Educación era Mariano Rajoy y yo era el Secretario de Estado de Educación, Universidades y Desarrollo. Por tanto tenía una gran responsabilidad política y yo pude constatar con la CRUE, Conferencia de Rectores de Universidades de España y en el seno del Consejo de Universidades, la gran demanda que había por parte de la comunidad académica española, a través de sus Rectores, que España se sumara a esa Declaración. Era absolutamente imprescindible avanzar en la línea de la formulación política que fuera el objetivo político ambicioso de la creación del espacio europeo de educación superior. Había muchos frenos y había instancias que no estaban muy de acuerdo con esa declaración política, porque entendían o veían quizás los problemas que ahora se están produciendo. Pero lo cierto es que era insostenible que se negara la participación a la Declaración de Bolonia. Por eso llegado a este punto, es conveniente decir que es la Declaración de Bolonia y que no es la Declaración de Bolonia y como está siendo utilizada la Declaración de Bolonia con fines políticos que no tienen nada que ver con el espíritu de la Declaración de Bolonia, en todo caso en absoluto la Declaración de Bolonia no obliga a tomar esas decisiones. En mi experiencia he podido constatar que en muchas ocasiones y de manera muy especial en el ámbito del Ministerio de educación superior se utiliza Europa como coartada para realizar políticas que sin esa coartada no podrían poner en marcha. Es decir, se dice la Declaración de Bolonia nos obliga a esto, no mire usted, no, la Declaración de Bolonia no obliga a esto. La Declaración de Bolonia es una declaración Política que dice lo que dice y luego la concreción de esa voluntad política tiene sus tiempos y tiene sus concreciones. En unos ámbitos se podrá avanzar mucho en otros se podrá avanzar menos y en otros ámbitos no se tiene porque avanzar. Lo que pretende la Declaración de Bolonia es que haya un espacio europeo de educación superior, es decir que haya una razonable homologación entre las titulaciones académicas entre los diferentes países de la Unión, que los estudiantes universitarios puedan circular por toda la Unión, es decir que puedan realizar parte de sus estudios con los créditos homologados en universidades de otros países y que a su vez estudiantes de otros países europeos puedan venir a cursar parte de sus estudios también en universidades españolas. Que la comunidad científica puedan

tener unas facilidades de estudios, de homologación de proyectos de investigación, todo ello está muy bien, es necesario y eso es lo que era la Declaración de Bolonia. Pero la Declaración de Bolonia no obliga por ejemplo a derrumbar el sistema de titulaciones o ciertas titulaciones que tradicionalmente funcionan en nuestro país para ir a un modelo que nada tiene que ver con nuestra cultura, con nuestra tradición y ni siquiera con nuestras necesidades. Si una cosa ha funcionado bien y está muy consolidado como por ejemplo las ingenierías industriales, navales o de puentes y caminos, ... han servido tan bien al progreso del desarrollo económico y social de España que tienen un prestigio nacional e Internacional indudable que es impensable modificar eso. En otros países con otras tradiciones, culturas, experiencias, pues hay otros modelos pues perfectos, a eso no obliga la Declaración de Bolonia en absoluto. Todo lo que signifique facilitar la homologación bien pero la homologación no quiere decir la igualdad, que tengamos que amoldar nuestro sistema a copiar un sistema que no tiene asiento en nuestra tradición y cultura, pero sobre todo si hay una cosa que funciona bien a lo mejor lo que tienen que hacer los otros es homologarse a nosotros y no nosotros a ellos. Por ejemplo nuestra ingeniería tiene dos niveles la técnica y la superior. Me parece un error interpretar homologación con identidad o unificación, he interpretado la Declaración de Bolonia como una declaración que nos obliga a que los países de los estados miembros de la Unión tengamos el mismo catálogo de titulaciones universitarias, el mismo sistema de enseñanza superior unos y otros, no es eso la Declaración de Bolonia. Y es más si alguien me hubiera dicho en aquel entonces que se pretendía eso, des de luego que yo personalmente y el Gobierno en el que yo formaba parte no hubiera firmado la Declaración de Bolonia. Lo hicimos convencidos de que “es lo que es y no es lo que no es”.

MA: ¿Como afirma el Dr. Josep María Bricall, usted también considera que se está perdiendo una gran oportunidad pedagógica? ¿Es un proceso propio que va intrínseco a la naturaleza de la cultura española donde acabamos haciendo la nuestra y perdemos un poco la filosofía o el objetivo inicial?

JFD: En España desgraciadamente, por mi propia experiencia política, los proyectos educativos en ocasiones, sobre todo en los ámbitos procedentes de la izquierda no han sido tanto proyectos pedagógicos sino proyectos ideológicos como por ejemplo la LOGSE. Ahí está la raíz de muchos de los males que estamos padeciendo en el sistema educativo español. Esto se traslada a la enseñanza superior donde se está

utilizando y repito la Declaración de Bolonia como coartada de un proyecto ideológico en contra del proyecto inicial de mejorar la calidad del sistema universitario, mejorar la calidad científica e investigadora y que no favorecen a esta oportunidad que suponía Bolonia y, finalmente se queda en una ocasión perdida.

MA: ¿En el origen de creación del espacio europeo de educación superior, según nos comentó el Dr. J.M. Bricall, hubo unas discrepancias entre las Direcciones políticas en materia de educación y la conferencia europea de rectores entorno al ERASMUS. Usted considera que a raíz de Bolonia hay un cambio sustancial en el sistema de trabajo y de unificar criterios?

JFD: Si, de hecho se empezó a trabajar en esa línea, como hemos visto ahora se empezó a trabajar en el seno del Consejo de Universidades que era la institución que las regula con la ley vigente entonces la Ley de Reforma Universitaria pues tenía diseñada como órgano de encuentro de la administración educativa con la universidad española y ahí empezamos a trabajar efectivamente para que el contenido de la Declaración de Bolonia fuera cada vez una realidad y se empezó a trabajar en la comisión de coordinación universitaria en esa dirección. Y, por supuesto lo que es tan o más importante que lo anterior es que esa filosofía impregnó a la universidad española. Por tanto los Rectores y Directivos de las universidades españolas empezaron a tener consciencia que el motor de avance y de futuro pasaba por ahí. Todos se pusieron el chip en ese paradigma, en ese marco. Las decisiones políticas suponen crear un estado de opinión favorable a la consecución de un determinado objetivo en un momento concreto y determinado de la historia. En el año 1999 a punto de finalizar el segundo milenio, en Europa, donde nace la universidad, los políticos y gobiernos europeos afirman la necesidad de avanzar en sino una universidad europea si por lo menos la existencia de unas universidades que entre si mantienen acciones de coordinación, de cooperación suficientes para garantizar que los universitarios europeos puedan ser identificados como tal. A partir de ahí se empieza a trabajar que según la tendencia política del gobierno se hace hacia una dirección o hacia otra. Los dos aplican presuntamente la Declaración de Bolonia, pero cada uno con su propio espíritu. Ya he comentado anteriormente lo que era y lo que no era la Declaración de Bolonia. Todo lo que sea introducir elementos partidistas o ideológicos en el desarrollo de la universidad española bajo pretexto o

coartada de la Declaración de Bolonia no hace más que poner palos en las ruedas y haciendo que en vez de avanzar se retroceda.

MA: ¿Tal y como consideró el Dr. Bricall, usted también considera que España ha estado demasiado tiempo en pausa y que ahora han venido las prisas y las exigencias y que quizás ello haya propiciado las tensiones existentes en la comunidad académica universitaria?

JFD: No cabe olvidar que el antecedente de la hoy Unión Europea surge de la CECA hace ya 50 años. Durante estos 50 años se ha avanzado muchísimo. Yo me refiero a los orígenes para entender que la UE es un proceso inacabado por ello me referí anteriormente “hacer camino al andar”. Hay que recordar que en año 2005 se somete a referéndum el Tratado constitutivo de la UE llamada Constitución Europea y en mayo de ese año Francia y Holanda, países fundadores de la UE lo rechazan. Es decir todos los avances que presuntamente iban a culminar con la creación de la Constitución Europea de repente se vienen abajo. Europa pasó a un estado de absoluta desorientación. Ni siquiera el Tratado de Lisboa, que pretendía ser un Tratado Constitutivo descafeinado, es decir más simple, con respecto al anterior, ha podido reorientar, solo hay que mirar lo que ha sucedido en Irlanda. Las crisis políticas a las que está sometida en estos momentos Europa están poniendo de manifiesto la fragilidad de Europa. Crisis como la de Georgia este verano ponen en evidencia la endeblez. Otra situación difícil es lo que está sucediendo en las finanzas donde Europa está siguiendo la estela de las decisiones de Estados Unidos. Hoy Europa está en un momento de coyuntura como yo creo que no ha vivida en sus casi 60 años. Con todo ello quiero decir que si Europa en su conjunto, dentro de su proceso de desarrollo y construcción ha avanzado en tantos ámbitos pero pese a todo está un proceso de profunda desorientación, no nos debe sorprender que si durante 50 años no se había avanzado casi nada en la educación superior, esta situación que vive Europa se proyecte también en ella. Yo creo que se están superponiendo los dos procesos. Europa ha de decidir cuando sea mayor, Europa ha perdido el norte, Europa no tiene en estos momentos su identidad conformada, ello no quiere decir que no debemos reflexionar y valorar mucho lo que se ha logrado estos años y hasta el momento. El coste de la no Europa en estos momentos más vale no plantearse. Pero sí que es verdad que Europa ha llegado a un punto que tiene que decidir que quiere ser de mayor. En este proceso donde se superponen las dos situaciones, o se tiene una

cierta altura de miras a la hora de ver por donde avanzar y, ver que quizás es mejor estarse quieto que avanzar en la dirección equivocada recordando aquello de que “en tiempos de turbación mejor no hacer mudanzas”. Pero por el contrario surge otra tendencia de “a río revuelto ganancias de pescadores”, donde hay algunos que están aprovechando estos momentos de incertidumbre general para tirar adelante sus propias iniciativas sin coordinación, sin colaboración y sin orientación. Es lo que está pasando en estos momentos de manera clarísima.

4. Anàlisi i valoració de l'EEES i perspectives de futur.

MA: ¿En el proceso que nos ocupa quizás alguien debería tirar del carro y pedir una pausa constructiva, una moratoria?

JFD: Yo no digo que no, pero es que cuando hablamos de la enseñanza superior, estamos hablando del conocimiento, de la ciencia, de la cultura, de las titulaciones profesionales, estamos hablando de algo que configura la identificación europea, por tanto estamos hablando de algo muy importante. Si Europa no sabe hacia dónde quiere avanzar cuando ha llegado a este punto del desarrollo, es muy difícil avanzar con solidez en un ámbito tan difícil como la enseñanza superior. Y, por tanto yo creo que entre avanzar de manera descoordinada y sin un proyecto claro de hacia dónde se quiere o hacer una pausa de esperar y ver para que se clarifique el panorama, yo creo que sería más prudente tomar una decisión de estas características, es decir, lo que pudiera ser una moratoria porque se corre el riesgo de malograr el impulso de la declaración de Bolonia. Y, creo que el año que viene que se cumplirán 10 años de la firma de la Declaración de Bolonia, es un buen momento para hacer una evaluación del camino recorrido para ver por donde se ha avanzado en la buena dirección y para ver desde la experiencia por donde no se ha avanzado en la buena dirección o por donde nos se ha avanzado nada y conviene avanzar. Es un buen momento para plantear una vuelta en sí y si se quiere también una moratoria, pero esta moratoria acompañada evidentemente de una evaluación del camino recorrido en estos años, hay momento que se debe comparar para tomar impulso.

MA: ¿Una vez el proceso en marcha, donde se han creado muchas instituciones y organismos paralelos y sobre todo, las acciones se han institucionalizado, cree usted que existirá la mencionada pausa y/o moratoria?

JFD: Hay muchos intereses creados, igual que la Declaración de Bolonia fue una declaración política, una iniciativa como la que yo planteo de reflexión debería ser un fruto de una decisión política. Que se han creado muchos órganos, instituciones que van en paralelo al desarrollo de la Declaración de Bolonia es obvio, tenía que ser así, mal hubiera sido de no ser así. Pero es evidente que quien tiene que liberar el proceso son los gobiernos, son los políticos y son los que en todo caso deberían tomar una decisión de estas características, que creo que la prudencia lo aconsejaría y que eso no significaría el desmantelamiento, en absoluto de las instituciones ni de todos los medios que se crearon al servicio de la consecución de los objetivos. Sino lo que tendrían que hacer es colaborar en la evaluación, en la profesión autocrítica y profunda y hasta donde hemos llegado y, a raíz de ello plantear hacia donde queremos ir. Si disociamos este proceso de la enseñanza superior del proceso que está viviendo la UE, estamos absolutamente en la ignorancia. Estos dos procesos no es que vayan paralelos, sino que uno se integra en el otro, el proceso de creación de un espacio europeo de educación superior necesariamente se integra en el proceso global de construcción de la Unión Europea y si la UE no sabe al final lo que tiene que ser, lo otro mal puede avanzar porque los estados son muy recelosos y muy celosos de ceder la soberanía, de la pérdida de competencia en esa materia, porque afecta a su identidad, porque afecta de manera directa a su competitividad y la identidad es lo fundamental de un país, de una nación, de un estado. Y la competitividad en una sociedad como la que estamos viviendo es vital para el país y por ello los países son muy celosos de un ámbito que se proyecta claramente y de manera muy directa en su identidad. En estos momentos como no hay claridad en los objetivos últimos de la UE, esta se tiene que definir hacia donde quiere ir y mientras esto no esté definido, los estados seguirán siendo muy recelosos de ceder estas competencias. Seguir en este punto es avanzar “a palos de ciego”, esta parada es absolutamente indispensable, de no ser así es impensable a la consecución de los objetivos de la Declaración de Bolonia.

MA: ¿A raíz de la firma de la Declaración de Bolonia, el liderazgo y el peso político está un poco perdido ahora que se deben tomar decisiones?

JFD: Vamos a ver, hay que pensar en el principio de autonomía universitaria, es decir, el mundo político está distanciado en parte del mundo universitario por ese principio de autonomía. La universidad es muy celosa de su autonomía y el mundo político por otra parte, tiene un gran recelo de esta autonomía porque se interpreta como absoluta soberanía para definir la política universitaria cuando al final la financiación es pública. Hay un principio que casi me atrevo a decir que es de desconfianza histórica entre el mundo universitario y el mundo político. Esa desconfianza es fruto en parte del desconocimiento mutuo como pasa siempre pero también es fruto de que el modelo de relación quizás no está bien definido. Si las universidades fueran autosuficientes desde un punto de vista económico, financiero, tendría más fácil solución, pero teniendo en cuenta que las universidades públicas se financian con fondos públicos en su inmensa mayoría y que por otra parte las universidades dan unas titulaciones que a su vez habilitan para unas capacitaciones profesionales pues es evidente que el poder político tiene el deber de intervenir. Eso está pasando en general tanto a nivel español como europeos y yo creo que esto es también el origen de la situación en la que nos encontramos en estos momentos. Las universidades tienen su propia visión del proceso y de la situación y quieren avanzar sin contar con el poder político que está en otras cosas. Lo que quiero decir es que en unos momentos de incertidumbre enormes a nivel europeo y que además el momento actual que vivimos lo va acrecentar yo creo que no es solo conveniente sino absolutamente indispensable el que haya una reflexión conjunta de la universidad y de los políticos sobre el modelo de universidad en Europa. Pero no nos engañemos, al final hemos visto que la competitividad de la economía de los países depende en gran parte de su universidad. La investigación, la innovación, es fundamental para que las empresas sean cada vez más competitivas. Por tanto Europa va a ser competitiva frente a Estados Unidos o China en la medida que tenga unas universidades competitivas. O hay una universidad que desarrolla unas enseñanzas y unas titulaciones en el ámbito de las ciencias experimentales, con proyectos de investigación, que tengan también relación con las empresas, de ahí mi citación anterior al triángulo de universidad, sociedad y empresa, que ponga al servicio de la sociedad en general y de la empresa en particular, sus conocimientos, sus investigaciones, sus capacitaciones o por el contrario estaremos convirtiendo la universidad en un gueto, en un ecosistema que se queda ahí quietecito y que deja de

estar al servicio de la sociedad, de los ciudadanos y al final también de las empresas que son las que permiten el desarrollo de los ciudadanos y de las sociedades.

MA: ¿Hacia dónde vamos o hacia donde deberíamos ir?

JFD: Hay que hacer una integración a nivel interno de la universidad con la sociedad y con la empresa. No olvidando que la universidad debe propiciar la búsqueda de la excelencia y que tiene que haber esa interacción permanente entre la universidad, sociedad y la empresa. Este triangulo debe estar perfectamente integrado y ser interactivo permanentemente. Y, ese triangulo, a su vez, debe integrarse en el componente de la UE para que esta esté en el momento actual en una situación identificable y reconocible. Ahora, soy consciente que cuando hablo de este paradigma triangular, este se tiene que definir. Hablar de la política intergubernamental en materia de educación superior va ser siempre muy difícil. Al final todo será como un logotipo o sello propio pero que no llegará al peso o trascendencia de otros procesos europeos tales como el económico, el de seguridad o el de defensa, entre otros. Cabe decir también que en estos momentos de incertidumbre la tendencia va a ser al conservadurismo, es decir, a recuperar competencias y a poner el freno de mano inmediatamente, eso con toda seguridad. Por eso digo que para no perder todo lo avanzado y para que no se malogre esta ocasión, hagamos una especie de moratoria en este momento de incertidumbre y desorientación. Y, al mismo tiempo como se colabora desde la universidad para mejorar ese futuro, porque es una de las cosas que la sociedad, en esa integración a la que nos referíamos, tiene derecho a pedirle en este momento a la universidad.

ANNEXE 3:

Interview Dr. Guy Haug

Entrevista al Sr. Dr. Guy Haug⁷⁴

Expert europeu sobre política d'ensenyament superior en una escena internacional. Administrador de la Direcció General d'Educació per la Comissió Europea, Brussel·les. Va estar implicat en el procés de Bolonya com assessor a l'Associació europea d'Universitats, Ginebra/París/Brussel·les. Fins a 1998 va ser Director General per a Europa del Consell d'Intercanvi Educatiu Internacional, Nova York/París. Treballava per la UE per a l'ERASMUS, TEMPUS i d'enllaç amb Programes d'Àsia. També cooperava amb el Consell d'Europa, el Consell nòrdic de Ministres, OECD, UNESCO i moltes ONG's implicades en l'educació internacional. Posseeix una ampla experiència en l'avaluació d'institucions, sistemes, programes i projectes en l'ensenyament superior, és membre de diverses agències de control de qualitat. Màster en dret (Strasbourg), un MBA (Ottawa) i Doctor en Ciència Política (Tübingen) i Doctor Honoris Causa per HETAC (Irlanda).



MA: ¿Quel a été votre rôle dans le processus?

GH⁷⁵: J'ai été impliqué dans la préparation du processus de Bologne après de la Sorbonne. Il y a un group de travail dans la Sorbonne ; Andris Barblan (CRE), Eric Froment (Conférence Recteurs Français et après Directeur EUA), Adrian Smith (Ancien Recteur Université Strasbourg), lesquels à partir de mon expérience après

⁷⁴ L'entrevista realitzada en francès està transcrita literalment de l'enregistrament.

⁷⁵ GH: Guy Haug (s'utilitzarà la referència HG en el transcurs de l'entrevista per a referir-nos a les seves intervencions).

lancer le programme Erasmus, m'ont demandé d'y participer et faire quelque chose selon les erreurs graves du document de la Déclaration de la Sorbonne.

Il y avait la nécessité de changer le document de la Sorbonne, on a créé un premier document « *The Sorbonne Déclaration : what it does say, what it doesn't* » parce que tout est parti de là. Le vrai père du processus de Bologne est M. Claude Allegre, qui était à l'origine de la déclaration de la Sorbonne avec Eric Froment.

1. Vinculació Universitat-Societat en el moment de la constitució de l'EEES.

MA: L'origine du processus vient de l'Université ou la société?

GH: Le premier document innovant est la déc. Sorbonne, c'est le premier qui mentionne l'EEES, le premier qui parle de la compétitivité de l'Europe dans le monde universitaire, le premier qui veut rendre le système compatible (mais malheureusement a mal utilisé un mauvais mot, harmonisation). C'est le premier document qui touche une vache sacrée européenne, chaque pays est libre de fixer son système éducatif. Par contre Erasmus propose les échanges d'étudiants sans changer le système, il est nécessaire de créer un système lisible et compatible sinon on va perdre la compétitivité. Le problème avec la Sorbonne a été la manière de présenter le message et garder tout ce qui est bon dedans et la mise en œuvre (il n'y a rien dans la Sorbonne) mais il manque un plan d'action (qui est au Trends I).

Les lignes d'action pour Bologne (Trends I et draft déc. Bologne) :

1. La mobilité, Erasmus a été créé mais n'est pas suffisante, la solution est de libérer et de créer un système compatible (idée de base de la Sorbonne).

2. La compétitivité, de l'enseignement supérieur européen à niveau mondial. À partir de 1990-91 le plus grand nombre d'étudiants et de chercheurs internationaux aux États-Unis est supérieur à l'Europe. Durant les 90 certains pays se sont rendu compte que nous sommes en train de perdre des étudiants au bénéfice des États-Unis. Ils ont le système le plus attractif du monde. Bologne a un intérêt spécial sur les États de

renforcer notre image d'attractivité du système d'enseignement. Supérieur. Toutes les initiatives pour l'excellence, la reconnaissance, le talent, ... existent pour cela.

3. L'inefficacité du système européenne, plus marqué dans des pays que d'autres, pour exemple les étudiants en l'Italie sortent avec une moyen de trois ans de retard (la moyen est 8 ans pour finir les études), il est nécessaire de réfléchir et d'étudier les choses dont on n'a pas besoin. C'est unes des raisons pour lequel l'Italie veut le processus.

4. Le marche de travail. Il y a un marché européen de travail. Tu as le droit comme citoyen européen de te déplacer et d'aller où vous voulez pour travailler. Et ça n'est pas reconnu par l'université qui reste encore dedans les systèmes nationaux. Le droit de travailler dans tous les pays européens (mobilité) est un principe de base du Traité de Rome, mais le problème c'est que comme Rome n'enclure pas l'éducation ça ne marche pas. Si tu te déplaces dans un autre pays peut être que l'autre pays ne reconnaît pas ton diplôme.

D'où vient Erasmus ?? La UE n'a pas de compétences (aucun pouvoir) dans l'éducation, jusqu'en 1992, mais par contre à le domaine (quelque pouvoir) de la formation professionnel. Avant Erasmus il y avait certains étudiant qui sont allés travailler et se formés dans d'autres pays mais a ne reconnaissent pas leurs diplômes, Arrêt Gravier (1985). Sans l'arrêt Gravier l'UE n'aurait pas pu entrer dans le domaine de l'éducation et en particulier nous n'aurions pas jamais eut Erasmus. L'arrêt gravier dit que l'enseignement. Sup. puis qu'il donne accès au marche de travail est assimilable a la formation professionnel. Une porte Gigantesque s'ouvre à l'UE. C'est de cela que partent tous les programmes de l'éducation supérieur : Erasmus, Comett,... déjà aux articles 127-128 du traité de Roma est indiqué la coopération dans la formation professionnel. En ce moment la commission présente deux programmes Erasmus, coopération entre universités et Comett, coopération universités et entreprises. Comett a été accepté sans problème (87) parce qu'il y a la base juridique du Traité. Erasmus il y a des obstacles, n'y a pas de base juridique on ne peut faire ça, et a partir de l'arrêt gravier c'est la base juridique pour pouvoir le faire (88). C'était une question juridique, Erasmus était ou non constitutionnel, c'était son principal problème.

2. Relació Estat-Universitat, l'EEES creació política o necessitat universitària.

MA: L'EEES est-elle une nécessité, est-elle une création politique?

GH: Moi je pense que c'est le contexte, l'Europe a avancé beaucoup plus vite dans certains domaines, pour exemple on a construit le marché européen du travail, la monnaie en commun, la coopération industrielle,... mais aucune collaboration dans l'enseignement supérieur. Avant Erasmus il n'y avait rien et après Erasmus il n'y avait aucune garantie entre le diplôme et le marché du travail. Il n'y avait aucune mesure pour rendre l'Europe compréhensible et permettre aux étudiants de favoriser la mobilité.

Dans aucun document ni de la Sorbonne ni de Bologne, on ne parle pas de diplôme, on parle toujours de qualifications (qui est l'utilisation du diplôme, l'action marché du travail). La Sorbonne et celle de Bologne ne sont pas des documents universitaires, ce sont des documents politiques sur l'angle de l'enseignement supérieur. La préoccupation principale de la Sorbonne n'est pas le développement des universités c'est d'avantage l'action au marché du travail européen, la reconnaissance mutuelle, l'Europe comment puissance intellectuelle, innovatrice,... Au final les universités ne sont pas au centre de la déc. Sorbonne. Elles ont été un instrument.

Les universités n'ont pas beaucoup participé à la préparation de la Sorbonne, et aux idées de base de la déc. Bologne elles ont été préparées pour le Comité de Liaison de Conférence des Recteurs Européens dans un contexte intergouvernemental.

Tous les textes postérieurs ont été politiques, avec la participation des universités. L'important est de trouver la convergence, la reconnaissance des diplômes et aider à faciliter la mobilité. Il n'est pas nécessaire de substituer les diplômes nationaux, il faut trouver la compatibilité entre eux. On ne cherche pas l'uniformité, ni à remplacer les diplômes nationaux, comme j'affirme dans Trends I et qu'apparaît aussi dans la déc. De Bologne.

Dans un contexte de compétitivité mondial, sans cesse à la recherche de la performance et du développement économique, social,... il est important de situer le

rôle de l'université dans la société. Le message de l'UE à tous les pays c'est que « le train, il est en train de partir et les conditions sont bonnes pour monter, est-ce que vous montez ? » Juste avant de Bologne on ne sait pas comment se passera la réunion, on ne savait pas combien de pays allaient venir. Finalement les pays sont venus en suivant leurs voisins. La plupart ont signé sans bien savoir l'engagement, c'était un acte politique. Tout le processus n'est pas un processus universitaire, c'est politique !!! Pour exemple C. Allegre n'a pas invité à la Commission Européenne à la réunion de la déc. de la Sorbonne, laquelle a été informé indirectement de la réunion de la Sorbonne (la Sorbonne a été une réunion intergouvernemental). Pendant la réunion de la déc. de Bologne, Allegre a été ennuyeux avec la présence de la commission (Domenico Lenarduzzi) selon lui ca n'est pas une mesure qui doit appartenir à la CE. C'est pour cela que c'est un processus indépendant, les pays défendent leur processus. C'est pour cela que plusieurs pays ont signé, parce que Allegre a dit que c'est une initiative « entre nous » (Ministres) et pas de l'UE. Finalement, à Praga (2001) avec la pression de plusieurs pays et parce que la CE a soutenu les rapports, et apporté beaucoup d'idées, et d'autres,... Finalement entre la Commission, entre dans le débat parce que les pays ont besoin d'elle. A Prague la Commission va été invité à avoir un rôle formel dans le débat, mais seulement à Prague !!

Par contre la commission a joué très intelligemment, parce que malgré les incidents diplomatiques, elle a su obtenir un rôle (Domenico Lenarduzzi) d'appuyer le processus. Pour exemple, la CE a payé le Trends I et d'autres documents et réunions de préparation de Bologne et d'autres. Et grâce à la contribution d'idées et d'aide économique de la commission sans elle Bologne n'a été possible.

C'est un combat de pouvoir entre la commission, les ministres et les universités. Au début ça a joué un rôle très positif parce qu'il y a eu plusieurs moteurs. Ça a duré pendant 4 ou 5 ans. Après Bergen (2005) il n'y a rien de neuf. La question est pourquoi « la machine » marche encore ??? Parce que les gouvernements veulent préserver leur « bébé ». Pour exemple cette situation a été évidente à la dernière réunion à Vienne-Budapest où le seul motif a été la préservation de leur bébé. Il n'y a aucun idée nouvelle!!

L'université 2015-20 c'est un message politique. L'unique idée nouvelle s'est passé pendant la déc. de Louvain, où on a eu pour intention de doubler la mobilité à 20%, mais c'est tout. Moi j'estime qu'après la contribution de la réunion de Londres la contribution d'idées a été presque inexistante. Et les réunions ministérielles continuent pour faire acte de présence. Elles invitent en plus des américains, et d'autres pays, cet devient en un acte diplomatique. Il n'y a plus de réformes par rapport à ce qu'il y a eu dans les premières années. La machine globale n'avance plus !!!

MA: Quel est le rôle de l'université et de la CRE ?

GH: En 2001, il s'est passé trois choses très importantes. En premier, les étudiants ont été formellement associés ESIB (maintenant ESU) dans le processus. En 2^{ème} la déclaration de Salamanca, est la dernière contribution du côté universitaire, à mon avis c'est le plus important document vraiment universitaire. Le texte dit que les universités européennes acceptent leur responsabilité de donner à leurs étudiants les diplômes qui sont utilisables et reconnus dans tous l'espace européen. C'est une révolution surtout parce que l'université devient responsable de l'avenir de ses étudiants, de leur réentrée sur marché du travail et de la reconnaissance de leur diplôme dans l'espace européen. Ça c'est le document de Salamanca. En 3^{ème} il faut savoir que avant 2001 l'université était représenté de deux manières différentes, il y avait la CRE, qui était une association des universités et de l'autre côté, il avait créé à l'initiative de la CE, une fédération des associations nationaux de recteurs (comité de liaison). Mais en 2001, les deux ont fusionné pour devenir la EUA, le status est à Salamanca 2001.

A partir de 2001 il y a une voix pour l'EUA (les autorités universitaires) et il y a une voix pour les étudiants universitaires ESIB/ESU. L'EUA c'est universitaire mais c'est accompagné par des institutions non universitaires comme EURASHE. L'enseignement supérieur est représenté par ces trois organisations : EUA, ESIB et EURASHE.

Après Bologne, Eric Froment a accepté qu'à la Sorbonne et à Bologne, il y ait des universités et les Ministres qui travaillent ensemble et ça ne peut pas continuer comme ça. Les Ministres ont signé pour se revoir à Prague et que si les Universités

veulent faire quelque chose d'important il faut qu'elles se rencontrent séparément et avant de la réunion des Ministres. C'est pour ça que Salamanca était la première réunion des Instituts d'enseignement supérieur. Ça devient un model qui se répète à Graz, Göteborg, Glasgow... à partir de ce moment les institutions d'enseignement supérieur ont décidé de se réunir en convection avant la réunion de Ministres et à chaque fois envoyer un rapport a cette réunion. La structure qui est mise en place en 2001 BFGU, est composé des États et de la Commission Européenne qui sont « full membres » ainsi que d'autres consultants; le Conseil de l'Europe, l'UNESCO, et les trois associations universitaires. Par conséquent les universités assistent mais non pas accès au vote. Mais la contribution des Universités a été très importante, pour exemple avant la réunion de Ministres à Prague il y eu Salamanca où l'université a été réunifié et a envoyé un message très important aux Ministres: l'université veut s'integrer à l'espace decisionel de l'enseignement supérieur, nous voulons développer notre rôle.

L'université participe de deux manières principales, en tant qu'invité (pas comment membre) au BFGU et en envoyant des documents, dés la réunion (pour exemple de Salamanca, Graz,..) et le rapport Trends, les deux modes de participation ont été financés par la Commission Européenne.

L'avenir des Programmes, « curriculums » est de construire des cursus, projets de recherche en équipe. Maintenant le système fonctionne, mais seul, pour lui pas pour la société.

3. Dificultats en el desenvolupament de l'EEES, l'actuació d'Espanya.

MA: Quel est l'origen des premiers obstacles?

GH: Erreurs de la D. Sorbonne. L'engagement n'est pas bon, le terme d'harmonisation est inacceptable, le Traité Européen dit clairement qu'on n'harmonisera pas. On est parti d'un analyse de la déclaration de la Sorbonne et a partir de là je fais une proposition, le Trends I pour avancer et la direction à suivi. Mon rôle a été absolument déterminant puisque j'essayé de sauver. Trends I a été le

document de base pour la Déclaration de Bologne et le premier draft de Bologne a été désigné dans mon ordinateur.

Claude Allegre au 1997 a demandé un rapport à Mr. Attali sur l'enseignement supérieur en Europe. Il y avait une intention précise, il veut améliorer la liaison entre les grandes écoles françaises et les universités françaises. Mais ce document n'est pas bon, ils inventent des convergences que n'existent pas, pour exemple M. Attali affirme qu'en Europe il y a un système de diplôme 3+2+3 (3-5-8). C'est une invention.

C. Allegre est le père de l'EEES mais ce n'était pas son objectif principal, sinon que L'objectif d'Allegre n'est pas tellement de créer un EEES sinon a été de donner à qui veut changer leur système d'enseignement supérieur chez eux la possibilité de changer. C'est l'excuse européenne pour le faire. Allegre a trouvé des alliés M. Ministre allemand, M. Ministre italien, et les trois sont allés chercher la ministre britannique, entre les quatre ont donné la déclaration de la Sorbonne. Finalement la déc. Ça ne semblait pas à ce que voulaient les auteurs, parce que les auteurs se sont appuyés sur le rapport de M. Attali avec le système 3-5-8. La Sorbonne c'est excellent avec ses intentions, rendre l'Europe plus compétitive, rendre l'Europe plus compatible, lisible. Mais il y a des erreurs graves dans le vocabulaire, par exemple harmoniser l'espace européen n'est pas possible. Le Traité de l'UE dit expressément qu'on n'harmonisera pas le système éducatif. Et des autres incohérences.

En plus la Sorbonne a créé de très fortes critiques et opposition des autres pays, comment est-ce possible que seulement 4 pays ont signé la déclaration et pourquoi n'avez-vous envoyé pas d'invitation aux autres pays. Tous refusent que les 4 grands nous imposent la règle. La situation est bloquée, pour ça ils ont venu me voir et faire avancer. L'objectif c'est élever les faibles de la Sorbonne y tracer un chemin. Trends I est confirmer que n'y a pas de convergence européenne fermer 4-5-8 il y a mais c'est plus flexible que cela. L'objectif est de montrer aux pays que l'idée est bonne mais pas l'imposer. Sur la base de trends I on peut réfléchir ensemble et construire une autre chose.

A mon avis tout commence aussi avec l'histoire Erasmus, mais c'est vrai qu'au moment où la Commission à proposer ce programme il y a eu un incident parce qu'il

y a des pays que ne veulent pas faire ça. La Commission a accepté le programme Comett mais a mis des obstacles pour Erasmus (87-88). Au même temps il y avait la réunion de la CMU qui na rien à voir avec Erasmus et l'EEES. La CMU est un document de modernisation de l'université et qui a été créer dans un moment critique, Erasmus a été accepté finalement juste avant de la signature de la CMU. Mais ne sont pas le même l'un n'a rien à voir avec l'autre. Erasmus a été ce qui a déclenché la mobilité, la coopération, qui a permis d'utiliser certains outils pour les ECTS, le double diplôme,... c'est d'ici qu'ont a sorti l'idée de l'EEES qui n'est pas mentionné dans la CMU (c'est est un document d'affirmation et des droits de l'université).

Erasmus a une répercussion, à former, à collaborer ensemble, malgré toutes les différences, entre les universités face à la mobilité des étudiants. Tout change, le système de notes, le système de diplôme, l'organisation de la pédagogie, les examens,... le laboratoire d'apprentissage a été Erasmus.

A ce moment intervient C. Allegre qui dit que n'est pas suffisant, il se rend compte que le système européenne est absolument illisible et incompressible. Sans Erasmus Bologne n'existe pas !!

MA: Pourquoi des résistances ?

GH: Parce qu'il y a de « catedratico » qui va perdre, il y a encore des professeurs qui enseignent le même domaine et de la même manière depuis 20 ans sans rien changer, sans faire aucun effort, il vient faite son cours et s'en va. En Espagne, au début les universités ne voulaient pas rien savoir. Aussi il y a une autre chose en Espagne qui a compliqué beaucoup les choses, c'est la structure du système fédéral et aussi les résistances de la CRUE. La structure fédérale et locale, l'Espagne est le seul pays dont la loi dit et exige que le Recteur soit issu de l'Université, quand dans d'autres pays c'est possible mais n'est pas la meilleure solution et il y d'autres pays ou le recteur vient d'ailleurs. Les étudiants ont été instrumentalisés pour les profs, et pour le doyen, pour le recteur, et aussi les étudiants ne disposent d'aucun syndicat national. Il y a des syndicats très politisés et les étudiants espagnols, dans un premier temps de Bologne ont été inexistant. Problème de la structure de base du système d'Espagne : l'énorme pouvoir des « catedraticos » et la structure fédéraliste. La

distance entre l'idée de l'université compétitive mondiale et l'université traditionnelle est beaucoup plus forte en Espagne, la distance est plus grande non comment en allemande, denmak, suisse, ... En Espagne les grandes et bonnes universités sont fières de dire qu'elles sont mieux que d'autres universités espagnoles, le problème est que l'université est très politique. En Espagne chaque parti veut le contraire de l'autre. En Espagne, est nécessaire une législation plus moderne qui permet aux universités de faire des choses nécessaires. Je n'ai absolument aucun doute, concernant le fait, qu'on trouvera en Espagne une vingtaine d'universités qui iront de façon rapide, délibérée et très bonne dans le sens des objectifs de l'EEES. Le système espagnol s'impose et est horriblement régulé. Il emprisonne les universités et protège des intérêts acquis internes. Là où la réforme a été mise en place, le processus a été bien fait dans des pays où le Ministre n'est pas un Recteur. En Espagne les principaux responsables politiques sont également chefs universitaires. Comme référence vous pouvez voir les pays du nord, aussi l'Autriche, la Suisse, pour exemple au Portugal le Ministre Mr. Mariano Gago, est universitaire mais pas Recteur, ni son passé ni son avenir dépende d'être Recteur, et il a pris des mesures au Portugal beaucoup plus radicale que ce qui a été fait en Espagne. Ça permet d'éviter les mesures traditionnelles et des faveurs des amitiés. Le profil typique c'est un recteur élu par ses collègues pour protéger l'université de tout contacte visible avec le réseau de la société.

Le rêve de l'Amérique latine c'est l'Europe et/ou les EEUU, Espagne et les universités espagnoles n'ont pas réussi le rôle fabuleux que l'Espagne pouvait faire comme lien entre l'Amérique latine et l'UE. Mais l'Espagne a accepté la demande de l'Amérique latine mais leur dit que les rapports s'arrêtent en Espagne. Ça n'est pas l'objectif!. Aussi si l'Espagne avait modernisé ses cursus il y aurait eu une plus grande modernité aussi en Amérique latine. L'Amérique latine accumule beaucoup de retard dans son processus de modernisation, et une part de responsabilité incombe à l'Espagne, parce qu'elle ne s'est pas modernisée.

- le système américain a été copié du système allemand et il y a beaucoup de liaisons et coopérations entre les EEUU et l'Europe. Mais le problème c'est que l'Europe a perdu son poids, pour exemple aux EEUU le 80% des étrangers viennent d'Asie, pour les chinois l'Europe n'est pas visible. En Espagne aussi il y a le problème des

concepts, il existe « la licenciatura » qui en Espagne c'est comme un Master, mais après les espagnols qui vont à l'étranger pour se former font un Master, c'est contradictoire et en plus « la licenciatura » n'a pas de reconnaissance dans d'autres pays. Ici il y a un problème, l'Europe n'est pas compréhensible pour le reste du monde. Un autre exemple, le doctorat dans la plupart des pays de l'Est n'est pas un diplôme universitaire, l'équivalent est délivré par des académies de sciences mais pas par l'université.

MA: Pourquoi Bologne a été tellement compliqué ?

GH: c'est très simple. Bologne indique la recherche de l'utilisation on des crédits ECTS, le structure des diplômes, le supplément au diplôme et un système de qualité. Elle dit aussi on va s'arranger pour un espace de mobilité et d'employabilité. C'est un message stratégique et simple mais sans en expliquer la concrétisation. C'est à partir de la déc. Prague où commence à se préciser.

Tuning a tout à fait justifié, de dire aux universités vous allez réviser votre curriculum pour vous rendre compatible avec Bologne. Fait-le intelligemment. Profiter pour repenser vos cursus en les faisant correspondre à des besoins et demande des étudiants. A des études que se trouveront déplacées pour la société et notamment sur le marché du travail. Ça c'est l'idée de tuning.

Le premier problème c'est la dimension sociale du processus de Bologne, personne sait ce que ça veut dire. L'autre facteur c'est que compliqué Bologne a été une course politique énorme pour inclure tous les pays du conseil de l'Europe, parce que le conseil de l'Europe était membre du groupe de suivi. Ils ont fait son travail politique pour essayer d'inclure tous les états membres dans le processus de Bologne. Et ça a compliqué énormément les choses, ça baisse la crédibilité du processus de Bologne. La reconnaissance des diplômes n'est pas possible entre tous les pays, il y a plusieurs pays qui possèdent un système d'enseignement supérieur très faible. Et puis, à chaque réunion il y a quelques qui entrent et qui abordaient le processus avec beaucoup d'années de retard. L'extension géographique trop rapide et trop facile dans le processus de Bologne, on n'exige rien aux nouveaux Etats membres.

- Tous les groupes qui suivent le processus sont politiques, ils ont des objectifs politiques, on se connaît tous. Pour exemple dans le domaine de la qualité, la commission européenne a créé (1998) un réseau des agences de qualité – ENQA, qui n'est pas un groupe appartenant à l'enseignement supérieur mais de la CE, il est complètement financé par la CE. A mon avis l'Agence de qualité, a été surdimensionné. Déjà pour exemple au Trend I, il y avait un projet plus ambitieux, qui contenait la manière de fonctionnement, mais en ce moment les Ministres avaient peur. Finalement on a réalisé un document présenté à Bergen qui a été approuvé par les Ministres. La qualité devient une question politique. Mais pour moi c'est un signal d'alerte, pour exemple avant Bergen la commission a reçu des informations que ce document était très minimaliste et qui ne contemple pas la reconnaissance des diplômes et des agences de qualité européenne seulement les nationaux. Finalement la Commission (avec moi) nous sommes intervenus et on a fait changer le registre et le discours avant la réunion !!! Finalement la CE a fait une résolution sur l'assurance de la qualité et a fait la recommandation sur la création d'un registre des bonnes agences de qualité. Elle demande aux états membres de reconnaître les décisions prises par d'autres agences de qualité que la leur. Ce sont des décisions politiques qu'ENQA ne voulait pas prendre. Ces mesures de prévention de la CE sont destinées à éviter que les Ministres aillent contre l'Europe. Après cette recommandation, ENQA ne peut plus rien dire, mais il voulait dire une autre chose.

4. Anàlisi i valoració de l'EEES i perspectives de futur.

MA: Quel est le bénéfice du processus?

GH: Bologne a commencé à poser des questions à l'université, vous faites ça, mais attention on peut l'améliorer. Pour certains pays, le processus de Bologne, a été reçu très positivement et pour d'autres il a été perçu comme une agression. L'EEES est une idée qui a été récupéré par l'UE, dans la stratégie de Lisbonne. Après Prague la Commission m'a contracté pour créer une stratégie de Modernisation (mot que apparait a partir de 2001). Dans le cadre de Lisbonne l'UE prend conscience de la nécessité de moderniser les universités européennes, au niveau de la recherche, la formation et la formation continue. La Commission m'a demandé de concevoir la stratégie de l'UE pour créer l'EEES. On ne parle pas d'espace universitaire, mais

plutôt d'enseignement supérieur. Une autre tâche importante était de déterminer comment lier Bologne et l'action de l'UE. Très simple, la réalisation de l'objectif de Bologne est un prérequis pour la construction d'un espace européen des universités. La Commission appuie tout le processus de Bologne.

La base de la stratégie de l'UE pour développer ses universités, du côté de la recherche, création de l'Espace Européen de Recherche avec un objectif qui a été fixé à Barcelone (2002) : arriver au 3% de PIB dans la recherche au niveau national. Et du côté de la université, pas d'enseignement, c'est l'agenda de modernisation : changer-améliorer la gouvernance, changer le financement (plus d'argent et mieux utilisé) 2% minimum pour l'enseignement supérieur, qui permettra la construction de l'espace européen de la connaissance. Et la différenciation, c'est un peu l'objectif du « lifelong learning » c'est éviter qu'on offre un seul menu aux étudiants. Par exemple, en Espagne pour étudier quelque chose vous avez seulement un seul programme, toutes les universités vous proposent le même menu d'apprentissage. Il faut offrir plus de diversité avec des menus différents, que chaque université propose son programme. Pour exemple on peut apprendre la physique par le biais de 50 méthodologies et programmes différents. Beaucoup plus de différences et de liberté, le but est d'éviter que les étudiants aient un seul menu, parce que si ce menu ne te convient pas... différenciation aussi pour entrer au système au différent niveau ; formation continue, master, etc.... L'EEES c'est tous les programmes de mobilité, l'agenda de Lisbonne et l'agenda de Bologne.

ANNEXE 4:

Interview Dr. Eric Froment

Entrevista al Sr. Dr. Eric Froment⁷⁶

Eric Froment és assessor de Relacions Internacionals a l'AERES (Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) des de setembre de 2007. També és vicepresident de la Universitat de Lió 2 (2006) i President de la Fundació Científica de Lió i el sud-est (2007). Graduat de l'IEP de Lió (1964), Doctor en Economia (París, 1), medallista a la Universitat de Frankfurt (1996) i Doctor Honoris Causa per la Universitat Metropolitana de Londres (2003). Professor d'economia a Lió 2 des de 1973, va ser President de la mateixa universitat entre 1991 i 1996. Eric Froment va ser consultor de la missió de recerca del Departament d'Educació Superior (1984-1986) i Cap de Missió de la ruta de la universitat (1996-1998). Tresorer de la Conferència de Rectors Europeus, CRE (1994 - 1998) i President Fundador de l'Associació Europea d'Universitats (EUA) entre el 2001 i 2005, i Tresorer de la Conferència de rectors Europeue. També es va exercir com a Cap de Missió d'Europa i d'Afers Internacionals de la DGES (2005 - agost de 2007).



⁷⁶ L'entrevista realitzada en francès està transcrita literalment de l'enregistrament.

MA: ¿Quel a été votre rôle dans le processus?

EF⁷⁷: Entre 1994-98 j'étais le secrétaire économique de la CRE avec la Présidence de Dr. Bricall, où j'avais l'opportunité de travailler sur le problème de l'enseignement supérieur.

Entre 1998-01, j'ai été Déléguée General des Universités françaises, l'équivalence du CRUE à l'Espagne. J'ai été là au moment où la déclaration de la Sorbonne a été lancée et j'ai été un peu impliqué. Et après surtout dans le période Sorbonne-Bologne, parce que j'ai représenté le Président Français, je suivi le pré-Bologne. Le point de départ du processus a été la Sorbonne. (J'ai participé dans quelque réunion avant la Sorbonne en tant que collaborateur d'Allegre entre Sorbonne et Bologne, qui a été l'image politique du processus, ce qui a fait que les universités et les politiques travaillent ensemble).

1. Vinculació Universitat-Societat en el momeent de la constitució de l'EEES.

MA: Le rôle de l'Université dans la société ??

EF: Il y a deux rôles. Un rôle présent, qui se joue autour de la connaissance, de la création de la connaissance, la diffusion de la connaissance, la formation permanent et l'articulation avec la société,... c'est à dire qui contribue à la formation, à l'ouverture d'esprit, à la connaissance,. Et un deuxième rôle qui n'est pas actuellement présente c'est la formation du citoyen européen, le rôle de l'université dans un nouvel espace politique. Il y a une responsabilité des universités dans la formation d'un esprit européen. Ça c'est une autre dimension européenne qui n'a pas maintenant de volonté politique pour son développer « l'Europe social ».

⁷⁷ EF: Eric Froment (s'utilitzarà la referència EF en el transcurs de l'entrevista per a referir-nos a les seves intervencions).

2. Relació Estat-Universitat, l'EEES creació política o necessitat universitària.

MA: L'EEES est une création politique ?? ou académique ???

EF: C'est peut être une nécessité politique en face d'un monde qui s'internationalise qui devient un monde plus ouvert qu'avant. C'est le besoin de poser l'EEES dans le contexte mondial, et lui donner une dimension européenne, selon Allegre il faut qu'on soit présent, on a besoin d'être visible, lisible, sur la compétition mondiale. Au fond c'est une question politique de compétitivité d'un modèle économique-social dans le monde. Il y a aussi une question très importante concernant la recherche par opposition aux Etats Unis. On a besoin de faire diffuser l'Europe dans les pays émergents et de devenir un autre modèle contre les Etats unis. C'est dans une logique surtout de formation plus que recherche. Pour Allegre l'Université c'est « formation » et « recherche » mais il priorise la formation de cadre dans la compétition mondiale et son influence comme futur acteur de production européen, plus qu'autre chose.

Il y a trois acteurs qui participent dans la construction de l'EEES, il y a la Commission, les universités et les ministres de l'enseignement supérieur :

Erasmus c'est la CE avec les Universités

Charta Magna c'est des universités essentiellement

Sorbonne – Bologne ce sont les Ministres avec les universités contre la CE

Le processus est intergouvernemental et la CE n'a pas de compétences. Mais à mon avis c'est le fait que la CE ne soit pas dans le jeu et que les Universités y soient, ça a donné une dynamique au processus. Les acteurs du terrain ont été impliqués et les Ministres les font participer et les écoutent. Dans le processus il y a de différents moments selon le rôle de ces trois acteurs, quelque fois les trois, quelque fois deux,... Mais chacun a eu un rôle différent selon le moment.

MA: Et les compétences dans l'éducation ?

EF: Le seul processus qui a tenu vivant pendant dix ans et qui a fait changer les choses c'est Bologne en matière d'enseignement supérieur, après Erasmus (c'est clair qu'Erasmus a fait changer les choses). Bologne a fait bûcher les universités et

la société concernant l'enseignement supérieur. A partir d'elle on a favorisé la formation tout au long de la vie, la formation professionnelle et la recherche.

1. Le processus de Bologne a été capable d'articuler l'EE de la Recherche, a été capable de transférer le dynamisme de Bologne à la recherche. La recherche a-t-elle un problème essentiel, elle travaille avec les grands scientifiques et ne travaille pas avec les institutions universitaires, mais c'est très important d'articuler la recherche à l'université parce que c'est où se forment les futurs chercheurs, et Bologne a joué un rôle très positif dans cet espace.

2. Bologne ne veut pas seulement la formation initiale, elle propose la formation tout au long de la vie.

3. Bologne et la formation professionnelle, l'erreur qui a mis la CE a été qu'elle a fait un lieu de discussion avec les syndicats, avec les entreprises mais a exclu l'université. L'erreur de la CE est de ne pas faire comprendre à ces universités qu'elles ont une responsabilité dans la formation professionnelle, n'est pas leurs travail mais elles ont une responsabilité. Pour exemple les ECTS sont appliqués pour les « vocationnels trainings ».

Pour moi Bologne c'est fini. Le processus n'est pas terminé mais c'est très difficile de faire continuer à tout le monde parce que n'y a pas rien de nouveau. Les gens qui a connus Erasmus sont qui ont aimés véritablement le processus mais la plupart des Ministères ont changés de responsables et de méthodologie de travail, car n'a rien à voir avec le début. Au début ils se connaissaient tous, certains sont partir, ont changé, ou sont à la retraite,... leur rôle a disparu. Et d'autre part n'y a pas de volonté politique qui veut continuer. Pour moi, Bologne a été la chance de l'Europe, qui a permis dans le domaine de l'enseignement supérieur de toucher la recherche, la formation professionnel, la formation tout au long de la vie, mais maintenant c'est devenu une machine artificiel qui marche seule. Erasmus aussi a été une grande chance pour l'Europe mais maintenant c'est devenu très routinier et c'est un travail de fou pour déplacer un pourcentage minimal d'étudiants. C'est un travail gigantesque pour finalement très peu d'étudiants.

Finalement le dernier point du rôle de l'université à partir de Bologne se sont les « rankings », les américains, australiens, canadiens,... qui visitent l'Europe. Et viennent parce que c'est Bologne, il y a quelque chose qui c'est passé, c'est très

extraordinaire et dans un monde de la compétitivité ça fait peur, ils ont peur de l'Europe. C'est une transformation importante.

C'est le rôle des universités, pas de l'enseignement supérieur. C'est pour ça que c'est une chance pour l'EUA c'est que Bologne permettait de mettre au centre du dispositif des universités la formation professionnelle, la formation tout au long de la vie et la recherche. L'EUA a compris que pour faire bouger un système national ou international il y a besoin d'un acteur principal que ce sont les universités, pas les syndicats d'étudiants, des enseignants, ce n'est pas les grands scientifiques, ce sont vraiment les universités. Grâce à Bologne et à l'implication des universités qu'on a une EEES, pour ça le premier Communication de la CE au 2003 « le rôle des universités ».

Le processus n'arrive pas de manière naturelle dans la construction européenne, l'université c'est l'articulation entre la science, la formation, leurs disciplines,... l'université se sont des gens qui pensent ensemble vers la société. Bologne a fait naître quelque chose peut être plus vite mais il a été un grand succès pour l'Europe.

3. Dificultats en el desenvolupament de l'EEES, l'actuació d'Espanya.

MA: Quels ont été les obstacles ??

EF: Pour moi la diversité de structures et de systèmes d'Enseignement supérieur (4+1 ou 3+2) ça complique, mais pour moi l'important est si on accepte l'autre, la reconnaissance mutuelle.

Bologne a de très grandes bonnes intentions, mais après chaque pays et chaque université l'ont développé selon son critère. A partir du moment que on a dit que l'étudiant a le droit d'être candidat au Master mais l'université a le droit de refuser un étudiant de Master qui a une licence. C'est l'autonomie des universités. Après qui décide des nouveaux chemins ne sont pas les cursus sino d'où tu viens ; Oxford, Paris,... vous n'êtes pas traités de la même façon. Aussi un autre problème c'est le monde du travail, surtout les candidats fonctionnaires qui n'ont pas le même diplôme. Bologne a fait changer beaucoup de choses mais n'a pas résolu tous les

problèmes. Cela ou a partir de 2010 ont besoin de continuer mais il faudrait un vrai esprit européen pour aller plus loin, mais n'y a pas et on s'arrête à mi-chemin.

Maintenant il y a beaucoup de blocages, les comités des universités et les Ministères restent finalement nationaux ou régionaux, ils sont derrière Bologne intellectuellement mais sans l'effort ou l'esprit européen. Ils sont contents parce que son espace national a évolué et est devenu un peu européen. Et maintenant il y a un autre problème c'est l'internationalisation et non pas l'euro-péisation, comme l'Espagne avec son réseau en Amérique latine, tous les états cherchent à améliorer l'internationalisation, pour les états c'est plus facile de faire international avant l'Europe, parce qu'il y a le problème des langues.

Les institutions qui participent du processus :

De point de vue des institutions qu'on compte il y a deux, l'EUA et ESIB. D'un part il y a la volonté de communications entre les deux et les étudiants sont écoutés par les Ministres. Pour des raisons doubles, parce que c'est une situation très sérieuse, les étudiants sont dans l'opposition mais ils savent de quoi ils parlent, se sont de gens extrêmement sensibles. Ils participent dans les réunions en amont avec les des Ministres et apportent leurs rapports de grande qualité. Le problème c'est que des étudiants du sud de l'Europe n'ont pas participé (seulement les Balkans), c'est une situation pareille au rôle des universités, au sud elles ont été plus absentes. Mais il y a des autorités comme M. Rubiralta qui est très sensible à la thématique et que je pensais qu'il pourrait faire quelque chose pour revenir l'Espagne.

ENQA, c'est un peu différent, c'est une association qui était créée pour la CE, c'est un réseau d'agence de qualité, laquelle au bord de Bologne devient l'interlocuteur fondamental de Ministres sur le système de qualité. Ils sont très défendus pour les Ministres parce qu'ils sont formés par des agences nationales comme ANECA en Espagne. Elle a un certain rôle mais petit à petit ont perdu son importance parce que si on veut que le système de qualité se développe bien il faut d'abord les insérer dans les universités. Mais petit à petit elle est entrée en conflit parce qu'elle évalue l'université mais ce ne sont pas les agences de qualité qui doivent diriger les universités. Les universités sont elles-mêmes responsables vous devriez surveiller

que tout marche. Le groupe qui devient puissance c'est E4 : ENQA, EUA, ESIB, EURHSIBE et ça devenait une identité commune, c'est le groupe qui a mis en place le registre d'assurance qualité qui n'est pas piloté par les Ministres sinon par ce group de quatre. Qui est aussi reconnu pour le BFGU. Le seul problème s'est valider, vérifier qu'il y a un système de procédure transparent, clair, et de reconnaissance. 2005-07 à Bergen et Londres se consolide le registre de l'assurance de la qualité.

MA: Alors, quels on été les erreurs ?

EF: Il y a eu un fait entre 1999-2000, on a discute dans le cadre de l'accord «wat» du commerce mondiale, ont discute beaucoup de la libéralisation des services, la commercialisation des activités de l'enseignement supérieur, dans ce contexte les gens ont mélangés Bologne avec la marchandisation des grands groupes internationaux, tout a été mélangé surtout à un niveau superficiel. Les gens ont restés dans un niveau insuffisant d'information et tout a été confondue. Il y avait une hostilité à Bologne, selon quelqu'un Bologne c'est la destruction de l'enseignement national, de l'enseignement supérieur. Il y a eu le fait que les universités ont été peu intéressés pour la construction européenne et préfèrent l'espace national. Alors ils ont fait leurs possibles pour faire tomber les obligations des reformes. Les Ministres aussi ont parlés de l'Europe quand leurs pays ont la responsabilité de leader l'Europe mais avant et/ou après on ne parle pas. On faute beaucoup d'information et de formation sur le processus.

4. Anàlisi i valoració de l'EEES i perspectives de futur.

MA: Quel est l'avenir ?

EF: Pour être positif il nous manque la volonte politique, un leader pareil à Jacques Delors,... on ne cherche pas à fermer sino à réouvrir le dossier de l'enseignement supérieur dans un cadre plus large. Nous sommes dans un grand moment et après avoir fait un projet historique, ont a besoin d'une nouvelle idée, mais nous manque travailler mieux et améliorer sa participation : les universités et la jeunesse.

ANNEXE 5:

Interview Dr. Domenico Lenarduzzi

Entrevista al Sr. Domenico Lenarduzzi⁷⁸

Cap del departament « Coopération européenne dans le domaine de l'éducation, programmes Erasmus et Lingua » del 1982 al 1993. Director General de la Direcció General d'Educació, Joventut i Cultura de la Comissió Europea del 1981 al 2001. Director general honorari de la D.G., a partir del 2001. Dr. Honoris causa per les Universitats de KU Leuven (2002) i Ramon Llull (2004) i co-redactor dell llibre blanc «Une société cognitive». Llicenciat en Ciències Polítiques i Socials per l'Université Catholique de Louvain.



MA: Quel a été votre rôle dans le processus?

DL⁷⁹: En 1982 la Commission Européenne m'a demandé de prendre la responsabilité de la division en charge de l'éducation, au sein de la Direction Générale de l'Éducation de la Commission Européenne. J'ai créé la taskforce sur l'éducation et pour la première fois dans la CE il y a vraiment eu une structure au service de l'éducation en Europe.

Le Traité de Rome ne comportait aucune prévision sur le rôle de la CE pour l'éducation. La condition « sine qua non » pour créer un nouveau domaine de

⁷⁸ L'entrevista realitzada en francès està transcrita literalment de l'enregistrament.

⁷⁹ DL: Domenico Lenarduzzi (s'utilitzarà la referència DL en el transcurs de l'entrevista per a referir-nos a les seves intervencions).

compétence non prévu pour le Traité, était d'avoir un accord unanime de tous les états membres. Cependant, les états membres étaient réfractaires à l'idée de confier cette compétence à la CE. De plus, ils étaient convaincus qu'il était impossible de créer un programme scolaire valable pour tous ; puisqu'en effet on ne peut pas enseigner pédagogiquement de la même manière au sein de chaque état membre.

Ma première bataille a été faire comprendre aux états membres l'importance d'apprendre à se connaître pour mettre au point un réseau. C'est pour ça qu'on a commencé sans se préoccuper de la base juridique. Il était nécessaire que chaque pays ait une réflexion sur sa propre formation afin de la faire partager aux autres puisque l'objectif est la formation des futurs citoyens européens. Par conséquent, il est nécessaire de commencer à former une dimension européenne. Le professeur qui ne travaille pas cette dimension, n'est pas digne de sa profession et d'être professeur, les professeurs ne sont pas seulement là pour enseigner tout ce qui s'est passé mais ils sont là aussi pour former les futurs citoyens européens actifs.

1. Vinculació Universitat-Societat en el moment de la constitució de l'EEES.
2. Relació Estat-Universitat, l'EEES creació política o necessitat universitària.
3. Dificultats en el desenvolupament de l'EEES, l'actuació d'Espanya.
4. Anàlisi i valoració de l'EEES i perspectives de futur.

1. Vinculació Universitat-Societat en el moment de la constitució de l'EEES.

MA: Qu'est-ce que l'Université ??

DL : L'université était un peu renfermée sur elle-même tout comme le secteur éducatif en général, contrairement à la formation professionnelle, qui par nécessité avait besoin d'une certaine ouverture. L'éducation a perdu à un certain moment le contact avec la société parce qu'elle n'en était plus partie intégrante, elle en était isolée. En effet, elle a commencé à être répétitive et il y avait une grande différence entre l'éducation et le monde socioéconomique. L'éducation a besoin de s'ouvrir au monde et de s'adapter à la réalité. Dès lors, la CE a commencé à parler de la nécessité d'entrer dans la société de la Connaissance. Le rôle de l'université est fondamental pour la société, son problème était de préparer les étudiants à leur intégration dans la vie active. Elle avait par conséquent peur du monde productif. Il y

a un important apprentissage théorique mais aucune expérience du monde réel. Il y a aussi une absence de « l'esprit de stage », d'où la difficulté d'accès à l'emploi.

Au niveau européen, c'est à partir de 1984 lors de la réunion des Chefs d'Etats, qu'il y eut cette ouverture, cette reconnaissance du monde de l'éducation, du monde de l'université. C'est aussi avec le Président Mitterrand qu'ils se rendirent compte que le progrès de la construction européenne a surtout été économique. Il ajouta que nous avons fait l'Europe des marchands et non l'Europe des citoyens. A partir de là on commença à mettre en place des « actions » pour la citoyenneté et sa pertinence européenne. On a créé le rapport « l'Europe des citoyens ».

Dans cette Europe des citoyens, la première chose que nous avons fait a été de mettre en œuvre les symboles de pertinence, c'est-à-dire, le drapeau, l'hymne... Jusque là, le Traité de Rome parlait des employeurs mais non des citoyens. A partir de ce moment, avec aussi la création de l'espace Schengen, les citoyens commencent à se déplacer. Se consolidait aussi l'idée des programmes de coopération et de mobilité, tels qu'Erasmus, Comett, Leonardo... La philosophie et le but d'Erasmus sont la coopération des universités et l'ouverture aux autres, la reconnaissance mutuelle de la formation et l'accessibilité aux études.

L'arrêt Gravier :

L'éducation et la formation à l'Université n'étaient pas reconnues, le Traité de Rome reconnaissait seulement la formation professionnelle. L'arrêt Gravier représentait le premier pas pour leur reconnaissance. C'est le cas d'une étudiante française partie en Belgique pour poursuivre sa formation, mais dont son statut personnel et académique n'a pas été reconnu. Finalement la Cour de Justice a reconnu que l'université était aussi un centre de formation professionnel parce que l'étudiant se forme pour une profession. Il y a un enseignement culturel mais aussi professionnel. C'est finalement l'arrêt Gravier qui permis de prendre conscience que l'université à un contenu professionnel, et propose une base juridique pour la reconnaissance.

2. Relació Estat-Universitat, l'EEES creació política o necessitat universitària.

MA : EEES processus politique académique, naturel, est-il nécessaire ??

DL : Tout part de la nécessité de faciliter la mobilité. Pour se faire, la première étape est la coopération interuniversitaires et la reconnaissance mutuelle de la formation. Initialement l'université ne voulait pas reconnaître la formation d'une autre université mais souhaitait valoriser la mobilité. Il y avait une forte compétitivité entre universités pour faire partie des établissements les plus prestigieux. Il fallut attendre la Magna Charta Universitatum pour voir apparaître des collaborations entre universités. La MCU est bonne, parce que c'est une expression académique sur les changements, mais ce fut la CE qui apporta toute la partie financière.

Pour moi, 1984 marqua le début de la prise de conscience des autorités politiques pour construire une Europe des citoyens. Pour se faire, il fallait notamment instaurer un dialogue avec les jeunes. C'était alors une nécessité que tout jeune en formation dans les années 80 puisse acquérir cette dimension européenne, c'est-à-dire ne pas être limité à connaître et à se former dans sa ville, sa région... Il fallait prendre conscience de la dimension de l'UE. Nous (CE) voulons construire l'Europe à partir des citoyens, des personnes.

Le rôle de la Commission Européenne n'est pas seulement d'accompagner, elle a eu un rôle fondamental de encourager le processus et y aller chaque fois plus loin, d'entraîner, d'obliger les états membres a entreprendre ensemble le processus. La bataille n'était pas sur le contenu mais sur le budget. Sur les contenus on a travaillé avec les universités, on a rien a imposer aux universités, chaque fois, par exemple, avant de tenir la réunion des Ministres, nous avons la réunion de la Conférence des Recteurs Européens, où la CE montre aux universités qu'elle ne veut rien imposer mais qu'elles acceptent que la CE les aide sans participer sous la pression politique. Finalement ce seront les universités qui demanderont aux Ministres de faciliter les mesures pour faire sauter des obstacles juridiques.

3. Dificultats en el desenvolupament de l'EEES, l'actuació d'Espanya.

MA : Qui a les competències en educació ?

DL : La formation professionnelle et l'emploi sont des mesures de l'UE mais les compétences en éducation restent des compétences nationales. A partir de ça, il y a un grand obstacle qui était que les états n'acceptaient pas les principes de subsidiarité et tous les pays se cachaient les uns derrière les autres et aussi il y avait des pays comme l'Espagne qui n'ont rien fait pendant 5 ans. Et la CE a dit clairement qu'elle ne veut pas toucher les compétences des pays. Au début c'était comme une course où tous font un sprint pour y arriver et finalement il y a eu un effet domino entre les états. Le processus a commencé avec l'appui de la CE à des pays qui voulaient avancer et qui travaillent correctement avec les universités. Il est très important de dire que les premiers accords se sont établis entre la CE et les universités pour le présenter aux politiques (Ministères), sans la validation des universités le processus ne serait pas possible. Nous avons construit l'Europe a travers des hommes, pas a travers de base juridique. Quand on veut on peut faire des miracles et sauter les plus durs obstacles.

Il faut que les universités aient des acquis, des formations pas similaires (pas copie), mais équivalentes. Parce que dans le domaine du travail tous ont les mêmes opportunités. La CE ne jamais a dit qu'elle veut faire un programme unique universitaire, mais faciliter la mobilité avec des programmes équivalents peut être avec des modalités de formation différentes. Jamais on ne parle pas d'harmonisation.

Il n'y pas eu seulement des avancées dans l'éducation, l'intégration européenne s'est faite aussi dans d'autres domaines. En 1984 il y a eu la libre circulation des travailleurs, mais pas des citoyens, le principal obstacle de la mobilité était la reconnaissance de la formation reçue pour se former ou travailler dans un autre pays de l'UE, ça devient une nécessité. Il faut de construire une certaine convergence mais jamais d'harmonisation. La recherche de la reconnaissance des diplômes, une structure convergente est une nécessité. On ne peut pas rester en dehors d'un système d'intégration européenne qui se consolide dans d'autres aspects. On ne peut pas avancer seulement dans l'aspect de l'éducation et la formation. Il est important de travailler de façon responsable pour éviter la discrimination dans la recherche

d'emploi après la formation, que tous peuvent avoir les mêmes opportunités avec une formation équivalente. Ça était l'engagement pour construire l'espace européen universitaire vers la convergence. Et l'Espagne et d'autres pays ne peuvent pas être enfermés sur eux-mêmes, ils doivent s'intégrer aux principes communs. Ils ont besoin d'intégrer tous nos étudiants dans le monde actif. Les universités ont une responsabilité vis à vis de leurs élèves, elles doivent se préoccuper des étudiants qui en sortent. Elles ont la responsabilité morale de savoir si leurs formations ont permis dans un pourcentage normal de s'intégrer au monde du travail. A partir de cela, toutes les universités se sont dotées d'un service pour suivre cela et se préoccupe de ce que sont devenus leurs étudiants.

Il y eu une évolution extraordinaire d'intégration européenne, grâce à la crise, elle a aider à la conscience, a permis de faire ce que jamais avait été fait avant. Par exemple maintenant c'est la première fois que les budgets d'états doivent être présentés avant au Parlement du pays avant de le présenter au Parlement Européen pour les coordonner et prendre connaissance politique économique de tous les états membres. Nous sommes en train de commencer à constituer une politique industrielle communautaire, parce que avec la politique économique n'est pas suffisant. Finalement tous les pays ont compris que tout seuls ils ne sont rien et que besoin de l'Europe.

Maintenant ce message européen s'est transmis a d'autres endroits comme l'Amérique latine qui a comme miroir l'Europe. Il est important de dire que ce processus de construction européenne et surtout l'EEES est nécessaire et possible. Ces pays veulent faire comme l'Europe, mais c'est nécessaire de faire attention dans le détail. Cette réalisation a été possible grâce à l'engagement de plusieurs domaines ; citoyenneté, mobilité, marche commun,... et par conséquent l'EEES ne peut se développer seul, c'est un processus plus complexe que besoin d'autres domaines. Il y a une situation contextuelle, une structure qui accompagne et que li permet.

MA : Le nombre des Institutions EEES, c'est un problème ?

DL : Au début il y avait trois moteurs ; la CE, les universités et les Ministères, mais à chaque réunion on incrémentait les institutions participantes. Maintenant il y a des directions communautaires et de plus en plus d'orientations politiques; formation 2010/2015/2020, chaque fois cela comprend un acte d'intégration, mais tout avance ensemble et impliquent tous les secteurs.

Après il y a des situations plus particulières. Par exemple dans l'encadrement de l'évaluation de l'enseignement. Dans cette évaluation ils se sont rendus compte que chaque pays se dote d'un instrument pour évaluer, mais après ils se sont rendus compte que ses instruments n'ont pas tous le même objectif, le même critère. Il faut préciser des critères communs, à nouveau la convergence mais toujours sans éléments juridiques.

L'important est de vouloir voir le verre moitié vide ou moitié plein. Jamais tout est d'une seule manière, il faut toujours donner de la valeur aux choses qu'on a faites. Pour moi, le verre n'est pas plein mais est en train de se remplir, il est à moitié plein. Il faut essayer maintenant de mieux cultiver et pour avoir un produit au service des citoyens.

4. Anàlisi i valoració de l'EEES i perspectives de futur.

MA : Quel est l'avenir ?

DL : Il faut prendre vraiment conscience que c'est dans l'intérêt de tous, d'aller dans tous les matières en convergence, c'est-à-dire, le sens de faire « block » d'aller tous ensemble qui nous aidera dans les nouveaux chapitres mondiaux, dans tous les secteurs. Aujourd'hui plus que jamais, il y a la nécessité de faire bloc, on parle des états unis, la chine, brésil,... et on besoin d'être.

Il y a encore beaucoup à faire, malgré tout le chemin n'est pas fait, on a parcouru un long chemin, mais il reste encore beaucoup à faire. Par exemple dans les accords on a un objectif commun d'avoir les mêmes critères et systèmes communs d'évaluation

pour 2011-2013. Recommandation de la CE sur les acquis. Nous allons de plus en plus ensemble.

MA : est-ce que nous suivons le modèle anglo-saxon ??

DL : Je n'ai pas cette impression, parce que c'est l'Amérique qui essaye de nous copier. Jamais on a voulu copier le système américain, nous avons pris seulement des États-Unis certains centres d'excellence, mais nous sommes beaucoup plus solidaires, nous n'avons pas accepté que l'excellence devienne compétitive par toutes les universités. Ici quand une université avance, des autres construisent des ponts pour la suivre et améliorer ensemble et cet esprit n'est pas présent aux États-Unis. Ils n'ont pas de reconnaissance entre les états et leur système n'est pas bien consolidé et structuré comme en Europe. Chez nous, on ne veut pas de créer des situations de discrimination entre les citoyens, on veut donner les mêmes opportunités à tous les citoyens. Aux États-Unis chacun essaie d'être le meilleur. L'Europe ne peut pas accepter par principe qu'un citoyen de catégories a, b, c, ... l'objectif est-ce que tout le monde, à long temps, arrive à l'enseignement supérieur.

Maintenant, on progresse, on profite de chaque obstacle pour se rendre compte que l'obstacle peut être surmonté ensemble, ça c'est le grand changement européen !! Même à contre cœur on doit avancer, La société de la connaissance ne s'arrête pas!!

On n'avance pas avec de juridisme, c'est l'illusion de travailler ensemble, ce n'est pas avec la constant création des règlements, sinon on n'avance pas.

ANNEXE 6:

Entrevista Dr. Màrius Rubiralta

Entrevista al Sr. Dr. Màrius Rubiralta

Doctor en Ciències Químiques i Catedràtic de Química Orgànica de la Facultat de Farmàcia de la Universitat de Barcelona. Ha estat Director del Departament de Farmacologia i Química Terapèutica, Vicepresident de la Divisió de Ciències de la Salut i Vicerector d'Investigació de la Universitat de Barcelona, així com Director General del Parque Científico de Barcelona. Ha estat Rector de la Universitat de Barcelona, i Vicepresident Primer de la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles. El 2009 ha estat nomenat membre de l'Observatori de la Magna Charta Universitatum (Bolonya). Des de L'abril de 2008 ha exercit el lloc de Secretari General d'Universitats de l'Estat.



1. Vinculació Universitat-Societat en el moment de la constitució de l'EEES.

MA: Quin és l'origen de l'EEES, moment, persona i document??

MR⁸⁰: Qui realment va desenvolupar i està desenvolupant els avenços és l'antiga CRE (Conferència de Rectors Europeus) que ara és la EUA. Què és la que està marcant els passos dels propers 10 anys. És veritat que la CRE en el moment que troba un conjunt de gent amb una projecció europeista molt important, entre ells Bricall i Froment, i amb una experiència per càrrecs de Rectors, es donen compte que l'Europa no només pot passar per la moneda, la lliure circulació de mercaderies, ...

⁸⁰ MR: Domenico Lenarduzzi (s'utilitzarà la referència MR en el transcurs de l'entrevista per a referir-nos a les seves intervencions).

totes les actes europees no parlen d'educació i la primera parla d'educació però sense universitat. Per tant hi havia un oblit de l'àmbit de la lliure circulació de coneixement. En aquí la CRE articula en les reunions anuals, un missatge que es constitueix a Salamanca i nomen la Sorbonne com a propera reunió i estudiar paper. En aquest impàs s'havia dinamitat una mica la Magna Charta Universitatum, però finalment es va recuperar com un reconstitució. La gent parla de Bolonya però s'obliden de la constitució (Magna Charta), que també és constitució de Bolonya. En principi hauríem d'haver agafat els 4 principis de la Magna Charta més un cinquè principi que és la lliure circulació del coneixement i a partir d'aquí construir el model de l'EEES. El que passa és que com que la Comissió Europea necessita continguts per justificar activitat, absorbeixen ràpidament les idees i les transformen en paquet doctrinari europeu i esdevé més burocràtic. Per un costat positiu està bé perquè es normativitza a nivell europeu però per contra el problema és que ho desenvolupen sense comptar amb tots els actors. Cosa que si ho hagués mantingut els rectors, ho haurien anat obrint a tots els col·lectius. Per tant va esdevenir un treball des d'un punt de vista molt elitista, que és com el programa marc que és molt elitista. Però l'error és que el programa marc tots els estats donen diners per crear l'àrea europea de competitivitat comuna mentre que l'EEES regula però no hi ha diners per la mobilitat. Potser motivat perquè Erasmus és molt potent i els seus buròcrates no van deixar que es reconvertís en l'Erasmus que haguéssim necessitat. Certament l'EEES va ser una gran iniciativa però que les lluites de poder, on tothom s'ho volia quedar a fet que es diluís. El problema de les competències dels actors és clau, però hi havia una solució que existia però que no es va fer, era que la Comissió europea no crees només el marc sinó també el programa. El programa de mobilitat europea, que és la clau, no el volen posar. Si volguessin es podria fer com el programa Marc on tots posaríem diners en funció de rentes i altres... però no s'ha fet. Ells diuen que com que cada estat té la seva competència (la seva protecció), han de ser ells qui ho facin. Llavors els estats plantegen la portabilitat de les beques, però la bidireccionalitat és molt difícil perquè hi ha un desequilibri claríssim. Hi ha més a més apareix el proteccionisme dels estats per no deixar sortir el seu capital humà a d'altres estats, tenen la sensació de que aporten els diners a d'altres estats. Quan el que s'hauria de fer és posar diners a fons perdut, en benefici comú, i que la lliure competitivitat sigui qui marqui les tendències i no que nosaltres posem les barreres "proteccionisme" que alhora és anar contracorrent del projecte d'Europa. La única solució per vèncer el

proteccionisme era fer un programa comú de mobilitat que no s'ha fet hi ha originat una gran debilitat. Ara per exemple hi ha una altra corrent intel·lectual de "joventud en movimiento" que segueix els mateixos passos però amb el mateix error. En aquests moments no hi ha ningú que expliqui res. A més a més també va haver-hi un interès inicial d'alguns estats en voler aprofitar aquesta iniciativa europea per trobar solucions internes i interessos del seu país, fet que també ha fet debilitar la iniciativa.

2. Relació Estat-Universitat, l'EEES creació política o necessitat universitària.

MA: vinculació entre estats i universitats?

MR: A nivell espanyol hi ha hagut una clara voluntat d'obrir a Europa. Si obviem el problema de la oferta i obviem diferents punts com la llengua, entre d'altres, Espanya sap que som un lloc d'interès en l'ensenyament superior europeu. Per tant sortiríem guanyant si tinguéssim un sistema més competitiu. Totes les reunions que s'han fet a nivell europeu, han defensat el concepte de la dimensió social de l'EEES. Segurament els seus impulsors, que es sentien molt democràtics perquè venien del model de la Magna Charta, la qual no tenia discussió però els hi mancava la dimensió social. Sense ella s'ha donat un format elitista i ha estat el millor motiu de protesta pels estudiants. No ha estat fins la trobada de Lovaina (2009), on es posa sobre la taula la dimensió social, com a resultat d'una protesta dels antibolonya al 2008 que va posar de manifest els errors de comunicació del discurs de l'EEES que eren: cap discurs de dimensió europea, un idealisme en la mobilitat sense veure que s'estava promovent una desigualtat i la intervenció del model pròxim al mercat que esta essent una etapa massa lliberal, era una situació de dependència. A Lovaina es visualitza el problema i a la següent reunió de Viena, la dimensió social, també és un altre element important del discurs i això tapa una mica la manca de discurs en aquest tema i que havien agafat els estudiants i que passa perquè els rectors havien perdut el control envers la Comissió. Es perd la connexió l'EEES és una qüestió dels col·lectius universitaris i passa a mans dels polítics abans d'haver-se consolidat com un projecte. Per exemple a Espanya fins al 2006/07 ningú en va sentir a parlar de l'EEES, no en teníem ni idea. No només vàrem estar adormits molt temps sinó que tampoc estàvem preparant el canvi de l'estructura universitària. A Espanya l'únic marc que és realitza són els llibres blancs (cada dos anys), que tenen de referència els

moviments que s'estan produint a Europa i on les úniques indicacions polítiques que els estudis vagin una estudi en relació al marc de referència europea i alguns ho fan bé i d'altres no. De tal manera que quan s'estructura el 4+1 els llibres blancs desapareixen perquè s'havien fet sense recomanació i per tant tenen diferents visions i queden arraconats. Tot això és bastant fort perquè tens un procés de deu anys on tres no fas res, dos que fas llibres blancs i en el sisè els anul·les (llibres blancs), és un error molt greu, una pèrdua de temps brutal, quan havies de posar tot el sistema en marxa s'estava jugant amb proves pilot d'estructures errònies, aquí el tema més greu va ser el tema de l'estructuració que ningú es va atrevir a tocar i va ser pel tema professional. I com que ningú es va atrevir a negociar amb els entorns professionals, les seves atribucions, que eren les que marcaven les estructures. Aquí es va perdre molt temps esperant a que sortís la normativa europea. Per exemple, si mires la llei de serveis professionals del 2005, tens un any per fer la transferència del marc europeu al nacional, però com que fer-ho ningú sabia com realitzar-ho i era una "patata caliente" i també va coincidir amb processos electorals, finalment no es va fer. Amb l'entrada dels socialistes al govern, és David Begara qui decideix que les accions Europees esdevinguin prioritàries i que aquesta adaptació donarà peu al marc de les titulacions universitàries. Com que quan ho vol començar no pot fer-ho, per motius diversos, passa tan temps que l'únic que poden fer és la LOM-LOU que introdueix el tema de l'EEES com un element, i ha de començar a fer el Decret sense tenir la normativa adaptada. Fins el 2008, passen tot el temps discutint amb els enginyers, perquè no havia sortit la normativa, fet que ho hauria agilitzat i resolt tot. El missatge que sels diu als enginyers es que si no s'arriba a un acord, l'EEES s'enfonsa perquè no arribarem. Aleshores, "in extremis" es va arribar a un acord de "trànsit" amb el Director General en Felipe Petri i en Federico, que ara és el President de la CRUE. A partir d'aquell moment, es torna a obrir un marc que no va quedar ben tancat i s'anuncia la llei de serveis professionals, que ara està sobre la taula i en breu sortirà. Per tant la qüestió era un motiu de resistència però el procés normal hauria estat: primer mirar la directiva, després les professions i quines competències necessiten i quan temps necessitem per assolir-les (acoblem els crèdits en els anys) i al final només quedarà la part d'especialització del Màster. Clar, quan tardes tant pràcticament estàs en el límit i en el límit es tanquen les coses com es poden com va ser la incoherència de tancar els Màsters abans dels Graus "de jutjat de guàrdia".

El procés de modernització no es pot fer des d'un sol eix i l'EEES es va voler fer des de l'eix de l'estructura acadèmica i no es va treballar el tema de la participació, la dimensió social, la governança,.. i llavors arriba un moment on es fa tot des d'un punt de vista molt elitista. Ara hem de treballar perquè la reconstrucció del 2010-20 es faci bé, on la peça clau és que s'ha d'assolir amb la participació dels estudiants. Per tant no podem aprovar res estratègic sense el consens i la participació dels estudiants. A nivell europeu ha existit una participació d'estudiants ESIB, però no ha estat representatiu d'aquí, per tant no ha servit de res per nosaltres. No es pot fer un canvi estructural d'un model sense la participació d'una part important dels actors. Un dels majors errors no és només la comunicació, sinó que no s'han tingut eines de participació i si no els tenim tornarem a tenir el mateix problema.

Un altre error greu ha estat el Doctorat, tota la EUA està d'acord que l'error més gran pel grup de Rectors va ser que es van oblidar del Doctorat. El Doctorat sempre ha estat la peça clau de identificació del sistema europeu. I per exemple a Espanya tenim tres decrets de doctorats que no lliguen amb ningú.

MA: Principis i fonaments?

MR: els fonaments i principis que han permès l'EEES han estat la mobilitat i el reconeixement, són la base. Coincideix la estratègia de Lisboa (2000) amb el procés de Bolonya (1999) i són dos processos paral·lels. L'estratègia de Lisboa té el seu primer "sotrac" quan Cook fa l'informe (2003) i desmunta tots els indicadors, on no parla dels problemes d'adaptació de l'EEES sinó que parla només del document on descriu la universitat com un element essencial de l'Europa del coneixement. Estaria bé poder fer un bon estudi i del paral·lisme al respecte. El tema venia donat específicament perquè la gent que va promoure d'una manera ideal tot el tema de l'Erasmus es va adonar que el punt feble perquè això pogués tirar endavant era el reconeixement, per un costat, i per l'altre la mobilitat. En reconstruir-ho van voler prendre l'Erasmus, però el seu pes buròcrata no ho permetia. Volien fer un canvi sense instruments.

Un altre problema a nivell nacional ha estat l'elitisme del BFUG (Grup de seguiment de Bolonya). Després de tres anys de Rector i en arribar a la Secretaria General

d'Universitats, no sabia que era. Era un grup d'experts autònom que estava prenent decisions entorn a Bolonya quan teníem als estudiants al carrer. En aquest moment, a partir de finals de 2008, es crea una comissió permanent de seguiment, amb la incorporació també d'estudiants i sindicats, on s'elaboren informes del que està succeint per tal de prendre decisions. Calia poder donar resposta a la situació del país envers l'EEES però no des d'un punt de vista elitista.

3. Dificultats en el desenvolupament de l'EEES, l'actuació d'Espanya.

MA: Dificultats del procés i les seves fases?

MR: Jo crec que quan ara expliquem el desenvolupament de últim i els problemes que tenim ara, ja una sensació d'eufòria per haver arribat a la verificació i la transformació de tota la oferta que fem. en aquesta primera etapa sabem el que ens hem deixat enrere. El arribar-hi suposava perdre una part de profunditat que s'havien d'haver assolit en el propis plantejaments dels Plans d'estudis. Alguns dels elements que s'han perdut durant el camí, degut a aquesta pressa final, han estat:

1. major exigència i comprovació de tot el que és el tema de la participació dels sectors no universitaris en el disseny dels plans d'estudis. Pot haver-hi un títol verifica ton la participació hagi estat nul·la o petita.

2. La incorporació als plans d'estudis de les competències transversals que eren necessàries i que no estaven lligades a un entorn de coneixement i interès concret. Un dels aspectes importants de Bolonya era acompanyar els coneixements importants amb competències tant directes com transversals. Les transversals han tingut menys defensa i per tant s'han perdut. Fins i tot les competències vinculades a la internacionalització han desaparegut als plans d'estudis. No ha sigut fins després de tot el procés de verificació que s'estan revisant aquests aspectes com la realització de practiques externes, quan hauria d'haver sigut al revés. Quan parlem de competències transversals ens referim a les personals, aquelles no curriculars, s'han explicat però a l'hora de la veritat se li ha donat menys importància. Per això no hi ha hagut diferenciació en els plans d'estudis de diferents universitats, en no contemplar les competències de la pròpia institució. Són les competències induïdes, les competències transversals més les institucionals. L'entorn, els valors, els objectius,...

són determinants i diferenciadors depenent d'on reps la formació. Evidentment no és el mateix estar en un lloc o en un altre.

3. Una certa racionalització de l'estructura espanyola lligada a les excepcionalitats que han vingut provocades per les atribucions professionals. Es va començar amb un dogma de fe de 4 + 1 o +2, i al final aquesta excepcionalitat de 4 ha sigut tan gran que el mapa final es podia haver contemplat de maneres diferents. Crec que és fonamental que una part de l'anàlisi ha d'estar lligat a les atribucions professionals a Espanya, perquè sinó no s'entén. El primer que es va discutir va ser el cas de les enginyeries, tema cabdal per veure com s'acaba pactant les formacions tècniques i superiors a un grau o màster.

Per tant el tema de l'estructura acadèmica docent lligada a les competències és una, i la seva vinculació a les atribucions professionals com a segon. S'havia fet que qualsevol persona que tingués el grau pogués entrar en l'àmbit professional, excepte en els entorns que estiguin regulats i al final acaba sent una altra pressió del propi sistema perquè la part Professional no està en el grau sinó en el màster. Per tant en el fons no em fet gaire cosa. Per tant l'entorn de les atribucions professionals no s'ha treballat i ha generat distorsions.

El problema d'Espanya, no han estat les fases teòriques (Sorbona, Bolonya,...) sinó la seva aplicació. La data d'inici real a Espanya fou al 2007. Per tant del 07 al 10 passa tot. I ara el que hem de fer és parlar del que hem de fer a partir d'ara un cop analitzat les debilitats, les coses assolides,...

El problema vers els actors, va venir per la norma, si la norma ja ho hagués manat, no hi hauria hagut cap problema però com que la norma va aparèixer en un moment on hi havia un voluntarisme molt gran de tots els actors es va donar per suposat que això passaria. Però amb l'arribada de la crisi, aquesta ha tapat diversos objectius teòrics dels plans d'estudis. Hi han hagut diverses crítiques de diversos actors; estudiants, professors, empreses, sector privats,... però ha estat per una qüestió d'ambigüitat on no s'ha determinat (norma) la participació. Per exemple quan els estudiants criticaven la intervenció del sector empresarial en l'àmbit de la definició dels plans d'estudis, era negativa perquè coartava l'autonomia de centre

universitària. Això s'havia arribat a vèncer amb una idea de que l'empresa no té el poder de decidir que es farà o que no es farà, sinó que quan la universitat per la seva pròpia autonomia decideix ofertar una titulació determinada, aquesta si que pot escoltar al sector per acoblar des de la seva llibertat (no des de la seva dependència).

Aquesta situació no va funcionar per la por de que hi hagués una crítica clara des de l'origen de que el sector privat s'incorporava en el canvi. I no es va trobar un mecanisme, on mantenint el dret i el funcionament a l'autonomia universitària mantenir també la vinculació, comunicació i el diàleg. Aquest és un tema que ara es visualitza i que a la vegada serà com un bumerang quan no funcioni perquè com no hi ha hagut la obligatorietat. Quan una titulació no funcioni el sector podrà dir que no han participat, que està mal plantejat i que ha estat un fracàs.

MA. Potser encara no som conscients de tot el que s'ha assolit i el que ha suposat?

MR: En aquests moments, la política més europea és la de l'EEES, el seu paper de cohesió és el que sustenta Europa en aquests moments. Però sempre hi han interpretacions col·laterals que no ajuden, per exemple un periodista em va preguntar per la situació de la Merkel que demana gent que hi vagi i en aquí hi ha qui posa el crit en el cel perquè enginyers espanyols van a treballar en allà. Jo li vaig respondre tot preguntant-li si ell sabia que era l'EEES, perquè nosaltres estem enviant estudiants a fer practiques en empreses externes i això és Europa, perquè estem construint Europa i no podem permetre l'Espanya tancada, Espanya pertany a un projecte Europeu que volem ser una regió global i competitiva on Espanya tingui un paper. I si tots ens enriqueim farem l'Europa molt més forta i rica. Però aquesta idea proteccionista que torna a sortir en moments com els d'ara de tancar els mercats i posar barreres, això en l'àmbit del coneixement és un error estratègic on els mitjans està caient i alhora creen una corrent en contra del Projecte Europeu.

MA: Potser cal fer una pausa?

MR: En aquí no podem fer pausa perquè ni tan sols ho tenim consolidat. Fins que no acabi la primera generació. A nivell espanyol cal fer un cronograma perquè és molt important el "tempus". Tu no podràs fer grans coses fins que no tinguis un conjunt de generacions dels nous titulats. Això si es produeix pels primers títols que es van

aprovar al 2009, vol dir que fins el 2012-13 (ara estem a la meitat) no podrem mirar els resultats i començar a veure que és el que passa. I, també t'hauràs d'esperar al primer any experiencial dels primers titulats per saber com ha anat, per tant cal esperar al 14. Per això l'estat ha creat l'horitzó 2015 per veure com ha anat el procés d'adaptació i com s'ha dut a terme. Si arribes al 15 i t'adones que t'has equivocat, aleshores arribes tard per això hi ha una comissió especial amb una metodologia de seguiment per tal d'anar revisant any a any la implementació. Per exemple la mobilitat i reconeixement de títols, fins que no surtin els primers estudiants de grau i vagin fora no podrem analitzar-ho.

Solució, seria traspasar a través del grup de seguiment de Bolonya (BFUG) un cert mimetisme del que està passant a fora i traslladar-ho al model nacional espanyol encara que no tinguem tota la seqüència finalitzada. Si ja veiem desviacions, corregir-les i no tenir que esperar al final, perquè sinó serà molt difícil. I si es detecten coses, s'hauria d'intentar ser flexibles des del model espanyol, perquè la rigidesa va ser un error. A més a més també s'hauria d'intentar apropar les dues velocitats existents.

MA: I a nivell Europeu?

MR: el problema que nosaltres tenim a nivell europeu, és la manca d'oferta europea. És a dir si tu tens un sistema de mobilitat europeu de coneixement, però després no tens oferta acadèmica. La qüestió és que o Espanya fa alguna cosa amb urgència, perquè només està treballant de cara endins, quan realment s'està fent un sistema que el que afavoreix és anar cap a l'exterior. Per exemple tenim un percentatge molt baix de mobilitat cap a Espanya, per exemple l'estadística que planteja (<http://www.universidad.es/>) és de (8%), dels quals si treus el percentatge dels d'Amèrica llatina, el percentatge europeu és molt petit. En el moment que comencem, s'ha d'entendre l'EEES, com que podem fer pels nostres estudiants per a que puguin anar fora per millorar els seus estudis, a treballar, a que els reconeguin la seva titulació (passaport europeu). Això és la fletxa cap a fora, però les resistències i obstacles estan amb la fletxa cap a dins, per exemple no tenim oferta per competir i per tant aquesta oferta hauria de ser un dels punts estratègics del pròxims anys. El segon problema és que no hem fet realment un esforç per canviar la oferta en funció del projecte sinó que hem adaptat al que ja teníem i hem inflacionat el sistema del

màster. Els Màsters que hem fet són per cuina interna i el nombre d'internacional per exemple a Catalunya arribava al 1 o 2%. Per tant estem fora del joc, no podem competir perquè no tenim oferta, però són barreres voluntàries que ens les hem posat nosaltres mateixos. L'objectiu d'Europa era la barreja de gent, la lliure circulació, una realitat del coneixement sense fronteres. És un problema greu perquè no ofertem i no generem interès en l'arribada exterior.

MA: I Amèrica?

MR: La mobilitat mundial arrel de l'EEES aplicat a d'altres parts del món, es de difícil construcció perquè per exemple la cultura de la qualitat a Amèrica llatina encara li queden molts anys per millorar així com el sistema africà (LMD) on per tal de treballar de tu a tu amb l'uropeu encara han de treballar molt, hi ha forces diferències. Aquesta voluntat de crear un marc homogeni més ampli, fora de l'uropeu, és molt difícil. Es va contemplar en el seu moment com una cosa molt idealista, però en l'actual situació de proteccionisme, difícilment sortirem de les barreres de nacionals europees. Sobre l'Espai iberoamericà de coneixement, que seria l'equivalent a l'EEES, no es podrà posar en marxa perquè per exemple no es posen ni d'acord amb el programa Erasmus iberoamericà (Pablo Neruda). Ells han obtingut el suport dels estats per a la seva creació però no li han donat suport econòmic i per tant s'ha quedat en una experiència voluntària (prova pilot), però no està funcionant per una qüestió de finançament.

MA: necessitem millors eines de comunicació?

MR: les dos coses que es van dir a la reunió de Viena van ser dos aspectes: primer, el fracàs de comunicació a tota Europa del valor del model (on hi ha una certa unanimitat general), i la segona que un dels primers ítems que es van posar per l'EEES que va ser la mobilitat, en veritat no hi ha hagut cap política de mobilitat forta. Si dels estudis però no de la mobilitat. Un dels problemes del Projecte Europa és la portabilitat de les beques de mobilitat d'un estat a un altre, quan s'hauria de crear un espai únic de mobilitat. Si cada país protegeix els seus becaris per a que estudiïn en el seu territori, el que estan fent és proteccionisme pur i dur. Si volguéssim fer espai europeu, jo dono a una persona amb necessitats econòmiques i amb un bon currículum, una beca per a que per exemple comenci els estudis de dret a Barcelona però el pugui continuar a Paris i finalitzar a Munich. La beca no pot ser només quan

està a Barcelona i quan passa els Pirineus li trec. Aquesta situació i més en el moment de crisi que ens trobem no s'ha solucionat i no hi ha indicis d'assoliment, i això pot ser una forta crítica i crisi al model europeu.

4. Anàlisi i valoració de l'EEES i perspectives de futur.

MA: Perspectives de futur?

MR: Quan es realitza el primer model, Europa està vivint una situació daurada de creixement econòmic. "Joventud en movimiento" que està vinculat a l'EEES. Però perquè la gent es pugui moure necessita millorar alguns elements que estaven a la teoria però no desenvolupats. La primera que tot el que faci qualsevol persona a nivell europeu, li serveixi pels sistemes de validació de competències de l'experiència o acadèmiques. Aquest és un element clau dels elements formals i els informals. Element número dos, aquesta joventut en moviment implica donar valor al talent de la joventut i d'alguna manera lligar una mica més el caràcter de mobilitat al caràcter de rendiment acadèmic. La mobilitat està lligat a la portabilitat de les beques com a element clau i en aquest moments s'està fent molt d'èmfasi en les practiques a l'exterior dins de l'àmbit empresarial europeu. El reconeixement de crèdits, de les experiències, de competències adquirides és un marc on les universitats tenen les competències d'acreditar-ho, no són pas les agències.

El repte nacional són dos línies, la primera que les universitats sàpiguen gestionar el grau de llibertat que tenen i segon les atribucions professionals, en breu l'estat aprovarà una llei de serveis Professional, que obre el meló de totes les carreres de professions regulades, entre elles els enginyers. És un meló que s'aturarà pel context de les eleccions. Aquesta llei pren una directiva europea que desregula els col·legis professionals i per tant el control de les atribucions Professional per part dels col·legis. per tant tots els col·legis que ara tenen una pressió molt forta en les professions estan lluitant a mort perquè això no succeeixi. El que passarà és que per exemple els enginyer posaran sobre la taula una reflexió sobre la seva titulació i a partir d'aquí aniran caient totes les altres.

L'ordre d'Espanya eren, decidir quines eres les atribucions professionals i dir quins són els estudis universitaris que donen les competències per assolir les atribucions. Aquí hem fet una caixa de competències amb una estructura determinada i les atribucions professionals, les que tenien directiva (medicina, farmàcia,..) han anat per lliure. Però quan ara quan es tornin a obrir el meló s'haurà de replantejar tot i farà posar en crisi tot el sector per tal de replantejar les atribucions i tancar més el mercat.

A nivell europeu, el principal repte són les equivalències al màster i dels graus de 3 a 4. Els ECTS no estan funcionant excessivament. No tots els estats els estan reconeixent. Quan et ve algú de fora amb un grau de 3 i vol fer un màster, tu l'has d'admetre perquè ja ha fet el primer bloc (grau), per tant té dret a l'accés, però la trampa ve en l'admissió on allà determines unes competències on si l'estudiant no pot demostrar-les no el deixes entrar. I al revés també succeeix si tu tens 4 en aquí i vols fer un màster fora no et convaliden el 4 any d'aquí com el primer de màster allà. Si el 95% de la gent fes el grau i màster junt ja t'enfonsen el sistema. En principi estava pensat per fer-ho en dos moments un primer de formació inicial, després entrar en el mercat i posteriorment l'especialització, però ha fallat en el càlcul perquè per exemple el model de 3+2 estava contemplat per tal d'inserir-se ràpidament al mercat, però com que ara està aturat, s'està replantejant. El problema conceptual és que no es veu clar que amb el grau habiliti pel mercat de treball. Degut a que totes les professions són molt tancades i volen fer tenir el control i per tant ja no només demanen el grau sinó també l'especialització (grau + màster). Al final estem tergiversant el grau que era un títol que volíem potenciar per habilitar el mercat de treball iniciàtic i que amb posterioritat, una vegada dins poguessis especialitzar-te. Si ara diuen que no pots entrar perquè és massa baix o inapropiat, trenques l'objectiu del model.

MA: I l'Erasmus?

MR: Erasmus, va ser l'èxit d'un model intel·lectual del model d'Europa i en aquests moments és l'element que debilita el procés per dos raons: primera, perquè l'espai europeu es realitza amb mobilitat d'estades llargues on es realitzen unitats d'estudis anuals i oficials. En aquest moments la mobilitat és una barrera social i ideològica molt important en els propis països. I aquest és un tema d'una importància altíssima,

si la mobilitat és un dret en l'àmbit de la construcció europea si ha de posar un esforç. En el meu àmbit tinc Erasmus, és a dir l'organisme autònom està sota el meu paraigua, però l'àmbit burocràtic que han creat allà dins és una cosa desmesurada pels diners que dona. Perquè el que més em preocupa és que per obtenir per exemple 10 milions d'euros d'Erasmus, tinc una burocràcia increïble i a l'estat espanyol em costa 63. Aquestes condicions suposen una gran barrera on només hi tindrien cabuda unes classes determinades. Quan el que volem és obrir, ampliar el dret a la internacionalització de l'EEES. I per fer això s'han posat molts diners perquè la gent pugui sortir. Però el gran repte és obrir la llarga durada, sinó ho tindrem difícil. Si ho féssim molt bé hauríem d'assolir la portabilitat de les beques però com que tenim por a que els nostres estudiants se'n vagin a d'altres estats aleshores fem proteccionisme i com que Europa està dividida en dos blocs, una de països a favor de la portabilitat de les beques (per exemple Anglaterra que és receptor nat) i un altre que no està d'acord (per exemple Espanya, Itàlia,..) països que tenen por de ser donador, on perds gent del teu sistema.

L'EEES és una idea d'unes mentalitats obertes, d'unes mentalitats de construcció d'espai únic i per tant trencar i superar barreres. I en aquest cas el proteccionisme que hi havia abans en l'àmbit econòmic, ara el tenim en l'àmbit del coneixement. Si aquesta por proteccionista espanyola no canvia i no veu tota la possibilitats serà l'equivocació més gran perquè hi ha provocarà l'aïllament i el tancament. I, a més a més arribarem a l'absurd, només podem tenir titulacions que tinguin demanda al mercat a curt termini provocant un sistema endogen i condicionat a curt termini i a necessitats que no poden ser bones. Per tant les distorsions i en aquí estic d'acord amb els antibolonya. Al posar-ho tot en el valor del mercat té problemes de distorsions dels sistema educatiu, el més clar de tots és la distorsió que s'ha produït en l'àmbit del sector de formació Professional, per exemple en la construcció i el turisme. Quan no hi va haver un acord del sector per dir que no agafarem gent que no tingui la titulació. Perquè el que estem fent és una destrucció de la formació, quan els tinguem ocupats i els vulguem treure aquesta gent estarà sense possibilitats de recuperar-se. En molts casos es duïen els joves al mercat de treball abans de la finalització dels estudis però quan acaba aquesta època gloriosa, ens trobem amb un altíssim índex d'atur que no han estat expulsat per un sistema educatiu dolent sinó d'un mal equilibri i insostenibilitat del sistema productiu i formatiu. És la bombolla!

Els mercants han de participar per indicar les necessitats però no pot influir tant com per marcar les polítiques. I aquest és un exemple per a comprendre que tampoc és bo que tot el pla d'estudis estigues a disposició de les necessitats a curt termini perquè suposaria una gran distorsió i un gran fracàs. Ara però el que sí que ha faltat és una major participació i corresponsabilitat perquè en un moment donat, les correccions haguessin estat conjuntes i en canvi ara la tentació i la crítica fàcil de dir com que no en saben és per culpa de la governança. Aquest discurs és perillós i genera moltes distorsions.

A nivell espanyol, el retardar tant el procés d'implantació de Bolonya i al coincidir la seva implantació amb el moment de crisi econòmica, per tant de reducció de la inversió pública, s'està fent en el moment de menor competitivitat, és el moment més advers. I això té dos referències que cal fer: primera, donar molt més valor a Espanya que ho ha assolit amb molt menys temps amb un voluntarisme extraordinari i a pesar de que molts professors han abandonat, s'han jubilat o s'han inhibit (sector antibolonya). I l'altre punt és que el procés de Bolonya tenia tres parts: estructural (verificació de titulacions), la implantació metodològica (racionalització del professorat) i el tercer nivell, el canvi dels espais (reconversió i innovació). Tot plegat no s'ha pogut fer i això suposarà un retrocés respecte altres països.

La percepció de canvi entre coneixement i competències, i d'altres tipus d'habilitats, aquest equilibri final sí tu no el valors. Segurament tenim menys coneixement del que teníem abans però en el seu conjunt de formació és millor. També per un altre costat està la demanda d'Amèrica llatina que va condicionar l'estructura del 4+1, era una demanda d'un format formatiu de llarga durada.

ANNEXE 7:

Grup d'Experts

Grup d'experts compost per diferents professionals que per la seva formació i projecció fossin coneixedors de la realitat que ens proposàvem investigar.

Professors Universitaris:

Universitat Internacional de Catalunya; Dr. Miquel Bastons, Dr. Josep Argemí.

Universitat Oberta de Catalunya; Sr. John Zvereff, Dr. Jose Diego Vargas, Dra. Eulàlia Hernandez;

Universitat Ramon Llull; Dr. Jordi Riera.

Universitat Autònoma de Catalunya; Dr. Enric Roca.

Université Catholique de Mons: Sara Croché.

Université Toulouse III; Bruno Roussel.

Université Paris VIII; Roser Cussó.

Université Picardie Jules Verne; Josette Lefevre, Claudia Milea, Gilles Mairesse.

Experts en polítiques educatives i la recerca educativa:

Sra. M^a Victòria Gómez Serés

Dr. Joan Josep Escoda.

Dr. Joaquim Prats.

Dr. Valentí Feixas.

Sr. Pere Darder.

Dr. Endika Bengoetxea

Dr. Laureano González

