

ACE 40

Electronic offprint

Separata electrónica

MOVILIDAD Y DIMENSIÓN SOCIAL: FUNDAMENTOS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PROCESO DE BOLONIA

Montserrat Palma i Muñoz

Cómo citar este artículo: PALMA I MUÑOZ, M. *Movilidad y dimensión social: fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior y el proceso de Bolonia* [en línea] Fecha de consulta: dd-mm-aa. En: ACE: Architecture, City and Environment, 14 (40): 231-246, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5821/ace.14.40.6770> ISSN: 1886-4805.

ACE

Architecture, City, and Environment
Arquitectura, Ciudad y Entorno

C

ACE 40

Electronic offprint

Separata electrónica

MOBILITY AND SOCIAL DIMENSION: FUNDAMENTALS OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA AND THE BOLOGNA PROCESS

Key words: Bologna; University residence; Erasmus

Structured abstract

Objective

From the systematic analysis of the content of the documents of the Bologna Declaration (1999) and of the biennial ministerial summits (2001-2015) as well as the revision of European and Spanish university policy documents, it examines the evolution of the Bologna Declaration over two decades, with particular emphasis on the social dimension and mobility.

Methodology

The methodology used has been a comparative analysis of the policies followed in the 2008-2011 period with those followed in 2017.

Conclusions

The analysis shows that twenty years after the Bologna Declaration and the beginning of the process of building the EHEA, it is necessary to continue insisting on overcoming obstacles for effective mobility, especially in the social dimension, understanding that university policies for improving the living conditions of students, among which university housing, require an increase in public spending and a system of scholarships and grants that guarantee equity and equality in access.

Originality

The proposed analysis aims to place access to university housing as an essential element to address the challenges raised by the European Union regarding Higher Education in relation to mobility (recognition of degrees, homologation, cultural and linguistic exchange, ...) and the social dimension (equity, access, equal opportunities, scholarships and grants, ...)

ACE

Architecture, City, and Environment
Arquitectura, Ciudad y Entorno

C

MOVILIDAD Y DIMENSIÓN SOCIAL: FUNDAMENTOS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PROCESO DE BOLONIA

PALMA I MUÑOZ, Montserrat¹

Remisión inicial: 19-12-2018

Remisión final: 14-03-2019

Aceptación Inicial: 07-02-2019

Aceptación definitiva: 06-06-2019

Palabras clave: Bolonia; alojamiento universitario; Erasmus

Resumen estructurado

Objetivos

Identificar y analizar las claves del modelo de educación universitaria del Espacio Europeo de Educación Superior y el proceso de Bolonia, para contribuir al análisis de la situación del alojamiento universitario en el marco de las posibles y necesarias nuevas políticas universitarias.

Metodología

A partir del análisis sistemático de contenido de los documentos de la Declaración de Bolonia (1999) y de las cumbres ministeriales bienales (2001-2015) así como la revisión de documentos de política universitaria europea y española, se identifica y se describe la evolución de los ejes de la Declaración de Bolonia a lo largo de dos décadas, enfatizando especialmente la dimensión social y la movilidad.

Conclusiones

Del análisis se desprende que veinte años después de la Declaración de Bolonia y del inicio del proceso de construcción del EEES, hay que seguir insistiendo en la superación de obstáculos para la movilidad efectiva y especialmente en la dimensión social, entendiendo que las políticas universitarias para la mejora de las condiciones de vida de los estudiantes, entre las que se encuentra el acceso al alojamiento universitario, requieren el incremento del gasto público en educación superior y un sistema de becas y ayudas que garantice la equidad y la igualdad en el acceso.

Originalidad

Del análisis planteado se pretende situar el *acceso al alojamiento universitario* como un elemento indispensable para afrontar los retos que el Espacio Europeo de Educación Superior plantea en relación con la *movilidad* (reconocimiento de títulos, homologación, intercambio cultural y lingüístico, construcción europea, ...) y la *dimensión social* (equidad, acceso, igualdad de oportunidades, becas y ayudas, ...).

¹ Doctora en Psicología. Profesora Titular de Universidad de Psicología de la Educación. Universitat de Girona. Correo electrónico: montserrat.palma@udg.edu

1. Del programa Erasmus al proceso de Bolonia; de Bolonia al EEES; del EEES a Erasmus+ y el cuarto pilar de la agenda social europea

Los líderes de la Unión Europea (UE) celebraron en noviembre de 2017 una *cumbre social en Gotemburgo*, la primera en veinte años que trató sobre empleo justo y crecimiento y en la que las tres instituciones europeas - Comisión, Consejo y Parlamento- así como los veintiocho países miembros proclamaron el "*Pilar Europeo de Derechos Sociales*". Suecia desde la presidencia de turno y la Comisión Europea (CE), impulsaron la reunión para devolver la agenda social a la UE. La declaración resultante contiene 20 principios y derechos repartidos en diversos capítulos: igualdad de oportunidades y acceso al mercado laboral; condiciones de trabajo justas, y protección social e inclusión. "Todo el mundo tiene derecho a una educación de calidad", arranca el texto pactado por los jefes de Estado y de Gobierno de la Unión en la cumbre en una lista que incluye "la igualdad de oportunidades", "la inclusión social" y "un salario justo que permita condiciones de vida decentes".

Previa a la cumbre de Gotemburgo, en marzo de 2017, otra cumbre en Roma celebró los *60 años de la UE* en medio de un ambiente no demasiado favorable. El Brexit, la crisis de los refugiados, la crisis económica y las medidas de austeridad, la amenaza de los atentados terroristas, el avance de los populismos, representan, entre otros, una acumulación de problemas para la UE sin precedentes en los 60 años recorridos desde la firma del Tratado de Roma, marcados por la paz duradera y el trabajo conjunto en base a objetivos comunes para el mayor bienestar de los ciudadanos.

Así mismo, se acaban de cumplir, también en 2017, los 30 años del programa europeo de becas *Erasmus*. Nueve millones de estudiantes se han beneficiado de estas becas. En 1987 solo accedieron a las becas Erasmus 3000 estudiantes de 11 países. En 2016 fueron 678.000 estudiantes de 33 países. Muchas voces han afirmado durante estos últimos años que Erasmus es la acción comunitaria que más ha contribuido a la construcción europea, gracias al conocimiento mutuo de realidades socioculturales, al intercambio cultural, al aprendizaje de idiomas y a la apertura que conlleva viajar, conocer y compartir.

En 2017, el presupuesto para el programa llamado ahora *Erasmus+*, se aumentó a 2.500 millones de euros, lo que representa un 13% más de financiación en comparación con el año anterior. Sin embargo, dada la alta demanda y las bajas tasas de éxito en algunas acciones de *Erasmus +*, debido básicamente a problemas burocráticos, ineficiencias y desajustes entre países en las políticas de ayudas que hay que ir corrigiendo, esto no solo es bienvenido sino necesario.

Y finalmente, para completar esta introducción, he de señalar también que en 2018 se cumplen los 20 años de la firma de la *Declaración de la Sorbona*, antesala de la *Declaración de Bolonia* en 1999 y arranque real de los procesos de Bolonia y construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior*.

Sirvan estos datos introductorios para recordar decisiones recientes en el proceso de construcción europea y en particular aquellas cuestiones que tienen que ver con la movilidad y la dimensión social de la educación superior en Europa durante las últimas décadas, con el objetivo de enmarcar e interpretar mejor este artículo que pretende aportar al estudio del

alojamiento universitario, como una de las preocupaciones de los estudiantes en el momento de acceder o avanzar en sus estudios, las claves del modelo de educación universitaria propio de nuestro entorno social, económico y cultural.

De acuerdo con Merlin (2006), si el alojamiento para los estudiantes universitarios es una piedra angular de las políticas universitarias, que puede tener prioridades distintas según el modelo (universidad educadora, desplazamientos lejos del hogar familiar, universidad de masas, ...), las opciones, decisiones y circunstancias a las que puede enfrentarse el estudiante universitario pueden limitar y condicionar sus posibilidades de acceso, permanencia y éxito en la educación superior.

En este sentido, el *acceso al alojamiento universitario* debe ser planteado como un elemento indispensable para afrontar los retos que el Espacio Europeo de Educación Superior plantea en relación con la *movilidad* (reconocimiento de títulos, homologación, intercambio cultural y lingüístico, construcción europea, ...) y la *dimensión social* (equidad, acceso, igualdad de oportunidades, becas y ayudas, ...).

El alojamiento universitario es una necesidad que cualquier estudiante debe resolver cuando se plantea seguir estudios universitarios en algún lugar alejado de su vivienda familiar o habitual. Esta necesidad puede plantearse de forma ordinaria y permanente durante los estudios de grado y de postgrado, o bien de forma puntual para estancias vinculadas a los programas de movilidad académica, regional, nacional o internacional. Pero, sorprendentemente, esta preocupación básica, fundamental, vital, ha tardado –y está tardando– mucho tiempo en formar parte de los factores a analizar para conocer las condiciones de vida de los estudiantes y cuales son los obstáculos a superar para alcanzar uno los objetivos fundamentales del marco europeo de estado de bienestar o modelo de bienestar europeo: la concepción de la educación superior como un servicio público que genera cohesión y bienestar así como la necesidad de garantizar la equidad e igualdad de oportunidades en el acceso, participación y éxito en la educación superior. Como expondremos más adelante, la preocupación por las condiciones de vida de los estudiantes no formó parte de los primeros pasos del proceso de Bolonia y construcción del EEES. Paradójicamente, la movilidad que necesariamente conlleva el acceso a un lugar donde vivir y que, en buena parte, fue el elemento propulsor del desarrollo de medidas, acuerdos y proyectos para construir y organizar un espacio de educación superior común, no estuvo asociada de inicio a la dimensión social como elemento clave para la igualdad de oportunidades (Ariño Villarroya, 2014; Gálvez, Fernández Díaz y Galán, 2014).

En cuanto a las universidades españolas, desde finales del siglo pasado se han visto inmersas en procesos de cambio de distinto orden, magnitud y procedencia. Por una parte, el propio proceso de implantación y desarrollo del EEES; por otra, la necesaria incorporación de cambios de paradigma social y económico (demografía, sociedad del conocimiento, demandas mercado laboral, ...). La demanda de residencias y alojamientos para universitarios se ha visto incrementada debido básicamente a dos razones:

- La diversificación de la oferta universitaria de grado y postgrado en las universidades españolas con la implantación de Bolonia y el EEES, que ofrece titulaciones diseñadas por las propias universidades con perfiles singulares, especializados y exclusivos,
- La movilidad nacional e internacional promovida no solo por los programas que tienen como objetivo facilitar el intercambio y la movilidad como el programa Erasmus, sino también por el reconocimiento y homologación curricular y de títulos que ha permitido el EEES.

Así pues, para contribuir al análisis de la situación del alojamiento universitario en el marco de las posibles y necesarias nuevas políticas universitarias, en este artículo analizaremos:

1. Las razones del proceso de Bolonia.
2. Los ejes de la Declaración de Bolonia.
3. Las declaraciones ministeriales entre 1999 y 2015 y el desarrollo de los seis ejes.
4. Bolonia, 20 años después: movilidad y dimensión social.

2. Las razones del proceso de Bolonia

Uno de los principios inspiradores de la Declaración de Bolonia, sino el principal, se fundamenta en la eliminación de cuantos impedimentos dificulten la libre circulación de estudiantes, así como conseguir la equivalencia y compatibilidad de los sistemas de enseñanza en el espacio europeo, garantizando el libre acceso al estudio, a la formación y al perfeccionamiento profesional tanto a estudiantes como a profesores.

En realidad, los puntos de partida del proceso de Bolonia podemos agruparlos en torno a tres grandes ejes: los programas de movilidad, especialmente *Erasmus*, la agenda de Bolonia (Sorbona 1998-Bolonia 1999) y la agenda de Lisboa 2000 (Haug, 2011).

Existe amplio consenso en atribuir buena parte del origen del proceso de Bolonia al programa *Erasmus*. “Sin Erasmus Bolonia no existiría” afirma Guy Haug (Comas Parra, M.A. 2011: 263). El sistema europeo era ilegible e incomprensible y era necesario compatibilizar y mejorar el reconocimiento de títulos, no solo dentro de la UE sino también fuera, como puso de manifiesto el Convenio de Lisboa de 1997. *Erasmus (European Community Actyon Scheme for the Mobility of University Students)* se puso en marcha en 1987 para el intercambio, cooperación y movilidad de estudiantes entre universidades europeas. El programa impulsó de entrada tres grandes líneas de actuación. En primer lugar, el establecimiento de una red de universidades europeas, consideradas entidades autónomas sobre las que recae la responsabilidad del reconocimiento mutuo del valor académico de las estancias de los estudiantes. La segunda línea, el programa de becas para financiar de forma directa las estancias de los estudiantes participantes y la tercera un sistema incipiente de convalidación de estudios denominado ECTS (*European Community Course Credit Transfer System*) como base del sistema de reconocimiento mutuo que posteriormente se incorporaría a la Declaración de Bolonia y que constituiría el núcleo principal del proceso de construcción del EEES (Bricall, 2017).

Desde muy pronto, el programa *Erasmus* pondría en evidencia algunas cuestiones fundamentales para su correcto funcionamiento como la necesidad de mejorar la formación, de colaborar para cambiar el sistema de cualificaciones, la metodología docente o la evaluación. Así mismo, el propio programa llevaba implícita la creación de un espacio común europeo de enseñanza superior, concretamente en el artículo 1.2 de la *Decisión del Consejo de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*, se especifica que el término “universidad” se utilizará de forma amplia poniendo las bases para la concepción integrada de instituciones de educación superior (IES), universitarias y no universitarias, cualquiera que sea su denominación respectiva en los Estados miembros. Erasmus actuó como laboratorio de aprendizaje para el posterior desarrollo del EEES y el proceso de Bolonia.

Por su parte, las universidades, en ningún caso ajenas a la evolución del proyecto europeo común, en la conmemoración del noveno centenario de la creación de la Universidad de Bolonia, el 18 de septiembre de 1988, un año después de la puesta en marcha de *Erasmus*, suscribieron la *Magna Charta Universitatum* en la que reafirmaron su papel como instituciones seculares, centros de cultura, conocimiento e investigación, a quienes corresponde la misión de generar y transmitir conocimientos a las futuras generaciones y a la sociedad en general y que contribuyen a la creación de riqueza y dinamismo económico, bajo los principios fundamentales de autonomía, libertad, indisociabilidad de la docencia y la investigación, así como del humanismo europeo y el saber universal².

En los noventa se constató la pérdida de capacidad de atracción de las universidades europeas a favor de las universidades norteamericanas (Salaburu, 2006) y tanto en la declaración de la Sorbona como en la de Bolonia, se pondría especial énfasis en la capacidad de atracción de las universidades europeas. Por otra parte, en el marco de grandes cambios que se auguraban con el nuevo milenio, de nuevas dinámicas a nivel mundial y de nuevos retos, durante los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI confluyeron las voces en defensa de la modernización y relanzamiento de las universidades como instituciones centrales en el desarrollo económico, social y cultural, con las que reclamaban la ampliación y fortalecimiento de la causa europeísta. Más allá de la moneda única y la consolidación del Espacio Económico Europeo, empezó a apuntarse la necesidad de impulsar la dimensión social, humanista, cultural y cívica de la UE.

“La Europa del conocimiento no se hará sin las universidades. Ellas lo saben...” afirmaría en el año 2000 Claude Allègre, ministro de Educación, Investigación y Tecnología del Gobierno francés y uno de los principales impulsores de la Declaración de La Sorbona en 1998, suscrita por Francia, Alemania, Italia y Reino Unido³.

Sin embargo, la Comisión Europea no participó directamente en la gestación de las declaraciones de *Sorbona 1998* y *Bolonia 1999*, que surgieron de reuniones intergubernamentales y con universidades. El *proceso de Bolonia* se presentó como un acuerdo político basado en la cooperación entre Gobiernos, pero sin efectos jurídicos vinculantes sobre los mismos ya que la educación sigue siendo considerada una responsabilidad nacional, exclusiva de los Estados miembros, incluso protegida en los propios tratados y documentos europeos de cualquier intento de armonización, dejando un margen de actuación muy reducido para las instituciones y poderes europeos (Haug, 2008). Por su parte, la UE sí asumió, simultánea y paralelamente, construir una estrategia para crear el *EEES* vinculándolo estrecha y necesariamente a la consecución de los objetivos de Bolonia.

En el Consejo Europeo de 2000, la UE incorporó la idea del EEES a la *Agenda de Lisboa* a través del compromiso de las instituciones europeas con el impulso a la modernización de las universidades europeas, la investigación, la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida. La Agenda de Lisboa desarrollada posteriormente en diversos tratados, documentos y cumbres, estableció los vínculos entre las prioridades económicas de la UE y un programa detallado para la consecución de objetivos en educación, formación y modernización de las instituciones educativas.

² Observatorio de Magna Charta Universitatum, Disponible en: <<http://www.magna-charta.org/>>

³ Claude Allègre escribe estas reflexiones en el prólogo de la obra *La Universidad española hacia Europa*, de F. Michavila y B. Calvo, Premio Alfonso Martín Escudero 1999.

En el documento de Lisboa 2000 se vinculó por primera vez la economía con el conocimiento, el crecimiento económico con la cohesión social, la formación y el avance científico. (Michavila, 2008). Previamente, en 1999 la elaboración del primer informe *Trends I* (Haug y Kirstein, 1999) por encargo de la UE propuso un plan de acción para el impulso del proceso de Bolonia, entendido como una iniciativa entre países, un proceso intergubernamental en el que las declaraciones serían textos políticos que, con la participación de las universidades, pretendían la convergencia, el reconocimiento de títulos y diplomas y facilitar la movilidad, en ningún caso la uniformidad, ni cambios obligados en los sistemas nacionales, aunque éstos se irían produciendo para disponer de los marcos legislativos y administrativos adecuados para implementar las medidas acordadas.

3. Los ejes de la Declaración de Bolonia

La *Declaración de Bolonia*, 1999, no es un tratado que vincule a las partes sino una declaración de intenciones en la búsqueda de un espacio común para la educación superior en Europa. En su confección, a diferencia del año anterior en París, participaron agentes diversos (algunos países – Alemania, Italia, Gran Bretaña, Austria y Finlandia-, representantes de la UE, expertos de las conferencias de rectores europeos y asociaciones de universidades) y el proceso de debate se extendió desde diciembre de 1998 hasta junio de 1999. El 19 de junio de 1999, veintinueve ministros europeos firmaron en Bolonia la declaración que impulsaría el proceso del mismo nombre para completar la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior en 2010. La movilidad de los universitarios, ya impulsada por el programa Erasmus, debía ser propiciada y facilitada por procedimientos voluntarios compartidos que permitieran la comparación y compatibilidad de los itinerarios académicos.

¿Qué dice en realidad la Declaración de Bolonia? Más allá de lo que en los últimos años “se le ha hecho decir a Bolonia”, el texto de la Declaración tiene una extensión de dos páginas (incluidas las firmas) y establece seis ejes sobre los que los firmantes se comprometen a trabajar. Estos seis ejes, reflejados en la Tabla 1, fueron definidos a partir de un análisis sistemático de contenido y se utilizaron como punto de partida para estudiar, en nuestro caso (Palma, 2012)⁴, el desarrollo posterior en las cumbres ministeriales bienales y su relación con el debate público suscitado hasta 2010 en el ámbito político y académico español.

A partir de estos seis ejes se identifican los objetivos formulados a lo largo del texto:

- Adoptar un sistema de títulos inteligible y fácil de comparar.
- Implementar un sistema de educación superior basado en dos ciclos (Grado y Máster).
- Establecer un sistema de créditos homogéneo (ECTS).
- Apoyar la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.
- Promover la cooperación europea en los temas de control de la calidad.
- Promover la dimensión europea en la educación superior (en relación con el desarrollo curricular y la cooperación interinstitucional).
- Encauzar el desarrollo de los estudios en relación con el mercado laboral.
- Fomentar la independencia y la autonomía de las instituciones europeas de educación superior (IES).

⁴ Palma Muñoz, M. (2012) El Espacio Europeo de Educación Superior en España: análisis de los debates parlamentarios 1999-2010. Disponible en: <www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/112126/tm_pm.pdf;sequence=2>

Tabla 1. Ejes de la Declaración de Bolonia

Ejes de la Declaración de Bolonia	
Títulos Comprensibles Y Comparables	Suplemento Europeo al Título
	Empleabilidad
Estructura Titulaciones: Dos Ciclos	Primer ciclo: mínimo tres años y cualificación para acceso al trabajo
	Segundo ciclo: título final o doctorado
Créditos ECTS	Movilidad de estudiantes
	Aprendizaje permanente, reconocimiento fuera del sistema de educación superior
Movilidad	Estudiantes: acceso a oportunidades de estudio y a servicios
	Profesores, investigadores y personal de administración: reconocimiento y valoración
Garantía De La Calidad	Cooperación europea
	Criterios y metodologías comparables
Dimensión Europea	Programas de estudios, de movilidad y programas integrados de estudios e investigación

Fuente: Elaboración propia (Palma, 2012)

Como se puede observar, la movilidad constituyó de entrada un eje específico de Bolonia, definido no como algo valioso en sí mismo, sino que debería estar vinculado, por una parte, a facilitar el acceso de los estudiantes a oportunidades de estudio y servicios y, por otra, como algo que debería ser reconocido y valorado por y para todos los miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, PDI y PAS). Así mismo, la movilidad constituye desde el inicio una cuestión central para otros ejes de Bolonia, como la comparabilidad y comprensibilidad de los títulos, absolutamente necesarias para una movilidad efectiva para lo que se propone como medida el establecimiento del “Suplemento Europeo al Título”, un documento que debería contener la información de los resultados de aprendizaje del estudiante en términos que permitan la comprensión, comparación y homologación. También en el eje sobre el crédito ECTS (European Credit Transfer System), los firmantes se proponían “poner a punto” el sistema de créditos ECTS ya ensayado con el programa Erasmus y consolidarlo como unidad de medida homologable para el reconocimiento mutuo.

Si la movilidad tuvo un protagonismo esencial desde el inicio del proceso de Bolonia no ocurrió lo mismo con la dimensión social, que no fue ni siquiera formalmente mencionada. Aunque de forma implícita, en las declaraciones, en los trabajos y textos de las reuniones sí se puede apreciar la voluntad de promover el acceso a los estudios superiores y de mejorar las condiciones para la igualdad de oportunidades y la equidad.

Desde 1999, se realizaron reuniones ministeriales bienales de seguimiento en las que no solo se llevó a cabo la necesaria evaluación, sino que, progresivamente, se fueron reformulando y ampliando los objetivos, medidas y acciones del programa, así como los instrumentos para el desarrollo e implementación de este. De los compromisos adquiridos en cada cumbre ministerial, después, cada gobierno de cada estado ha llevado -o no- a la práctica medidas y acciones para su cumplimiento. Al final, la implantación del proceso de Bolonia en cada uno de los países miembros ha sido responsabilidad exclusiva de las políticas universitarias que cada estado ha querido o ha sido capaz de impulsar.

4. Las declaraciones ministeriales 1999-2015 y el desarrollo de los ejes

Con el *Comunicado de Praga* de 2001, se aceptó la adhesión de tres países más, y se identificaron las prioridades y medidas a impulsar en los años siguientes. En este comunicado se puso el acento en:

- La promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.
- La participación de los estudiantes y las instituciones de educación superior.
- La dimensión social de la movilidad y de acuerdo con los estudiantes.

La mención a la dimensión social se hizo a instancias de los estudiantes y vinculada al papel central de la movilidad.

Asimismo, en *Praga 2001* se organizó un grupo de trabajo de especial relevancia para el funcionamiento del proceso, el *Bologna Follow-up Group* (BFUG), que se encargaría de dar continuidad a los temas en los períodos entre reuniones y de llevar a cabo las tareas de seguimiento y preparación de las cumbres ministeriales, con un mínimo de dos reuniones anuales. En el BFUG participan de forma muy activa no solo los países firmantes sino también consultores institucionales del Consejo de Europa, UNESCO, EUA (European University Association), ESU (European Students' Union), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education), ENQA (European Association Quality Assurance Higher Education), EQAR (European Quality Assurance Register), *Education International* y *BusinessEurope*.

La siguiente conferencia ministerial se celebró en *Berlín 2003* con la presencia de 40 países. En esta reunión el *BFUG* ya aportó una evaluación del progreso y la puesta en práctica de las prioridades establecidas en la conferencia anterior, con vistas a la siguiente. Se marcaron como nuevas prioridades:

- El desarrollo de mecanismos de control de calidad institucional, nacional e internacional.
- Iniciar la implantación del sistema de ciclos (grado y postgrado).
- El reconocimiento de grados y períodos de estudio.
- La elaboración de un marco de cualificaciones para el EEES.
- La inclusión del nivel de doctorado como tercer ciclo.
- Potenciar las relaciones entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI).

Las alusiones a la dimensión social fueron más precisas e incorporaron concreciones relacionadas con la necesidad de tener en cuenta las condiciones de estudio, vida y socioeconómicas de los estudiantes o de tener especialmente en cuenta el acceso a becas y préstamos para superar los obstáculos a la movilidad (Ariño, 2014)

El *Comunicado de Bergen*, de 2005, lo firmaron 45 países. En la reunión de Bergen se presentó el informe del *BFUG* con los logros alcanzados y se fijaron las prioridades para el 2007:

- Reforzar la dimensión social y eliminar obstáculos a la movilidad.
- Implementar los patrones y pautas para garantizar la calidad como la propuesta en el informe de ENQA.
- Implementar los marcos nacionales de las cualificaciones.
- Concesión y reconocimiento de grados conjuntos.
- Flexibilizar y hacer más accesibles los itinerarios de aprendizaje de la educación superior, incluyendo protocolos para el reconocimiento de aprendizajes previos.

En el comunicado de *Bergen 2005* la dimensión social pasa a ser formalmente prioridad del EEES dedicándole un epígrafe completo como aspecto fundamental del proceso de Bolonia (Egido Gálvez, Fernández Díaz y Galán, 2014).

Con el *Comunicado de Londres, de 2007*, el número de países participantes se amplió a 46. En la reunión de Londres se llevó a cabo una evaluación de los progresos realizados desde 1999, en relación con la movilidad, la estructura de los estudios, el reconocimiento mutuo, los marcos de cualificaciones (europeo y nacionales), el aprendizaje permanente, la garantía de calidad y la dimensión social del proceso. Las prioridades para el 2009 se marcaron especialmente en relación con:

- La movilidad y la superación de obstáculos para la misma.
- La dimensión social.
- La necesidad de disponer de bases de datos e instrumentos de información adecuados sobre el desarrollo y los avances del EEES o a la empleabilidad.

Hay una definición explícita de la dimensión social y alusiones precisas a la educación superior como factor fundamental para la cohesión social, la reducción de desigualdades, la supresión de obstáculos vinculados al origen socioeconómico o la participación equitativa de los estudiantes (Ariño, 2014).

En definitiva, la reunión de *Londres 2007* puso el acento en continuar con las prioridades permanentes sobre implantación de estructura en tres ciclos, garantía de calidad y reconocimiento de títulos, pero se hizo especial énfasis en compartir información a través de redes de expertos nacionales y en mejorar los sistemas de información, de recopilación de datos e indicadores comparables y contrastados que permitieran conocer el grado de implementación de las medidas y estrategias nacionales, especialmente aquellas relacionadas con la movilidad y la superación de obstáculos contrarios a la portabilidad de las becas y ayudas.

En la reunión de *Louvain / Louvain-la-Neuve 2009*, se informó de forma muy detallada sobre como se estaba desarrollando el proceso en los países firmantes y se debatió sobre:

- La necesidad de que todos los participantes tuvieran su marco de cualificaciones antes de finales de 2012.
- Se consideró la posibilidad de establecer la auto-certificación dentro del Marco de cualificaciones del EEES (EEES FQ).
- Se insistió en el reconocimiento del aprendizaje formal e informal a lo largo de la vida.
- Se estableció como objetivo para el 2020, que al menos el 20% de los estudiantes que se gradúen haya tenido un periodo de estudios o formación en el extranjero.

En el *Comunicado de Lovaina 2009* se reflejaron los temas prioritarios con el compromiso de presentar avances en la reunión de 2012:

- Evaluación cuantitativa y seguimiento de la movilidad y de la dimensión social del proceso.
- Evaluación y seguimiento de los flujos de movilidad entre este y oeste de Europa.
- Desarrollo de instrumentos e indicadores de transparencia multidimensional.
- Divulgación y promoción de los objetivos y resultados del proceso de Bolonia más allá del EEES.
- Reconocimiento de las titulaciones.

La siguiente Conferencia Ministerial tuvo lugar un año después, en marzo de 2010 en *Budapest-Viena* y en ella se celebraron los diez años del proceso, con la presentación de un informe conmemorativo titulado *Focus on Higher Education 2010. The impact of the Bologna Process*. Se formularon las propuestas y expectativas de una nueva etapa del proceso, marcada por la aceptación y consolidación general del *Espacio Europeo de Educación Superior*, aunque conscientes de que no se habían logrado todos los objetivos.

Además de las conferencias ministeriales, a partir de 2009, se organizaron, paralelamente a las conferencias ministeriales, los encuentros del *Bologna Policy Forum*, una estructura más allá de los miembros de Bolonia y que cuenta con la participación de un número considerable de representantes de terceros países, así como organizaciones no gubernamentales o asociaciones de universidades, entre otros.

Si para el año 2010 el objetivo principal del proceso de Bolonia era poner en marcha el Espacio Europeo de Educación Superior, las principales prioridades para la siguiente década como se indicaba en *Louvain / Louvain-la-Neuve 2009*, se centran en: Dimensión social, aprendizaje permanente, empleabilidad, el estudiante como centro del aprendizaje, movilidad, bases de datos y herramientas de transparencia y financiación. En esta línea, se acordó que el BFUG estableciera diversos grupos de trabajo para el período 2009-2012 (dimensión social, marcos de cualificaciones, apertura internacional, movilidad, reconocimiento, informes sobre la implementación del proceso, mecanismos de transparencia) así como potenciar las redes de seguimiento: *EHEA Information and Promotion Network*, *Network for Experts in Student Support in Europe-NESSIR*, *Network for National Qualifications Frameworks Correspondents*.

Así mismo se dio un toque de alerta respecto a la necesidad de reducir las diferencias de implementación en los países que conforman el espacio de Bolonia, diferencias que empezaban a ser muy evidentes y a generar algunas dudas sobre la viabilidad del propio proyecto. A esto había que añadir los efectos de la grave crisis económica que sin ninguna duda afectarían a la financiación de las universidades europeas como pondría de manifiesto la EUA en sus documentos de 2008 y 2012⁵.

El siguiente hito se marcó en la Conferencia Ministerial que tuvo lugar en *Bucarest*, en abril de 2012 coincidiendo con el Tercer *Bologna Policy Forum* al que asistieron las delegaciones de los 47 países del EEES y 19 países más, junto con representantes de organizaciones internacionales del ámbito de la educación superior. El debate se planteó en torno al documento: "Más allá del proceso de Bolonia: Creación y conexión de los espacios educativos nacional, regional y mundial". Los cuatro temas principales para el debate fueron:

- Responsabilidad pública y educación superior en el contexto nacional y regional.
- Movilidad global académica: incentivos y obstáculos, equilibrios y desequilibrios.
- Enfoques globales y regionales para mejorar la calidad de la educación superior.
- Contribución de las reformas en educación superior a la mejora de la empleabilidad de los graduados.

El comunicado de *Bucharest 2012* resume con claridad la preocupación de los países europeos integrantes del proceso de Bolonia en relación con el futuro de la educación superior. Los

⁵ EUA (2012): *Universities in the European Higher Education Area and the contribution of EUA*, Disponible en: <<http://www.eua.be/publications/eua-policy-positions.aspx>>

países miembros manifiestan encontrarse ante un gran dilema: cómo impulsar el proyecto de mejora y modernización de la educación superior en sus países y en el entorno internacional en un momento en el que la crisis ha azotado con fuerza el mantenimiento de los servicios públicos, entre ellos la educación. Durante doce años han tejido un modelo compartido de educación superior y han formulado compromisos reflejados en los comunicados de las reuniones ministeriales cada dos años. Sin embargo, después de este laborioso trayecto, las dificultades son evidentes en algunas cuestiones fundamentales, como el reconocimiento automático de cualificaciones para acceder a niveles de la educación superior en cualquier país del EEES. Buena parte de los objetivos trazados y desarrollados entre 1999 y 2012 (movilidad, comprensibilidad, comparabilidad, reconocimiento académico y profesional, dimensión social, accesibilidad, ...) dependen de esta cuestión fundamental y por ello, el acuerdo y compromiso principal de *Bucharest 2012* fue trabajar intensamente en esta dirección.

La siguiente cumbre sería ya al cabo de tres años, *Yerevan 2015*, celebrada simultáneamente con el Cuarto *Bologna Policy Forum*. Quince años después de la Declaración de Bolonia y cinco años después del cierre formal del ciclo de reformas acordadas, los países participantes reconocieron en *Yerevan 2015* los importantes logros del proceso de construcción del EEES, especialmente la movilidad de estudiantes y graduados a partir del reconocimiento de cualificaciones, la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias para la formación permanente y la incorporación al mercado laboral. En particular, se destacó la consolidación del proceso de Bolonia y EEES como un modelo estructurado de cooperación que también ha facilitado el diálogo abierto con otras regiones del mundo. Sin embargo, la conferencia de *Yerevan 2015* reconoció y puso de manifiesto las dificultades y déficits en la consecución de los objetivos marcados. La implementación de las reformas estructurales es incompleta y desigual entre países. Así mismo, las herramientas o instrumentos para la implementación de las reformas se utilizan de forma inadecuada, superficial o excesivamente burocrática. Probablemente, el resultado más visible de la conferencia sea el documento *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, producto de la revisión de los criterios introducidos en Bergen 2005 para el aseguramiento de la calidad y llevada a cabo por los grupos de interés (*stakeholders*) adheridos al BFUG (Bologna Follow Up Group) y que conforman el EEES: EUA, EURASHE, ESU, ENQA, *Bussines Europe, Education International* y EQAR⁶.

Este planteamiento centrado en asumir unas normas y directrices comunes en la garantía de calidad tiene cierta vocación de convertirse en el instrumento principal para el seguimiento y evaluación de los progresos del programa global ya que incluye indicadores muy diversos. Habrá que esperar un tiempo para comprobar como evoluciona y como se materializa. Otros objetivos planteados tienen que ver con la pertinencia de la enseñanza y el aprendizaje como principal misión del EEES, el fomento de la empleabilidad de los graduados, profundizar en la dimensión social teniendo en cuenta la diversificación progresiva de la población, la inmigración y los cambios demográficos, seguir trabajando en elementos fundamentales para la movilidad como la estructura y reconocimiento de los estudios o las normas y directrices de garantía de calidad.

⁶ *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Disponible en: <http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf> Recuperado 08/04/18

De Bolonia 1999 a Yerevan 2015 han surgido diversos cambios en la estructura de los procesos; ya sea con respecto a la movilidad, la dimensión social, los factores económicos. los visados, empleabilidad, permisos de trabajo u obstáculos. El resumen de dichas conferencias y reuniones se sintetiza en la tabla 2.

Tabla 2. De Bolonia 1999 a Yerevan 2015

1999 Declaración de Bolonia	2001 Comunicado de Praga	2003 Comunicado de Berlín	2005 Comunicado de Bergen	2007 Comunicado de Londres	2009 Comunicado de Lovaina	Bucarest 2012	Yerevan 2015
Movilidad de estudiantes docentes, investigadores y personal de administración	Dimensión social de la movilidad	Portabilidad de préstamos y becas. Mejora de los datos sobre movilidad	Atención a los visados y permisos de trabajo	El reto de los visados y permisos de trabajo, del sistema de pensiones y de los reconocimientos	Objetivo para el 2020: 20% de movilidad estudiantil	Incentivos y obstáculos, equilibrios y desequilibrios	Empleabilidad graduados
Titulaciones fácilmente comprensibles y comparables	Reconocimiento equiparable. Desarrollo de titulaciones conjuntas reconocidas	Inclusión del nivel de doctorado en el tercer ciclo	Adopción del MEC y del EEES puesta en marcha de los Marcos Nacionales de Cualificaciones	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2010	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2012	Superar obstáculos para el reconocimiento automáticos de las cualificaciones	Atender diversificación progresiva de la población (inmigración, cambios demográficos)
	Dimensión social	Igualdad de acceso	Refuerzo de la dimensión social	Compromiso de elaborar planes nacionales de acción con un seguimiento eficaz	Objetivos Nacionales de la dimensión social medidos para el 2020	Responsabilidad pública y educación superior	Combatir la burocratización de procedimientos
	Aprendizaje permanente (AP)	Coordinar las políticas nacionales AP. Reconocimiento del aprendizaje previo	Itinerarios formativos flexibles en la educación superior	El papel de la educación superior en el aprendizaje permanente. Acuerdos de colaboración para mejorar la empleabilidad	El aprendizaje permanente como responsabilidad pública que exige acuerdos de colaboración sólidos. Llamamiento para trabajar en favor de la empleabilidad	Mejoras en ES y empleabilidad graduados	Mejorar en reconocimiento de estudios y dimensión social
Sistema de créditos (ECTS)	ECTS y suplemento al Título (ST)	ECTS para la acumulación de créditos		Necesidad de un uso coherente de las herramientas y las prácticas de reconocimiento	Continuar con la implantación de las herramientas de Bolonia	Insistir en la implantación total de herramientas Bolonia (ECTS y SET)	Superar implantación incompleta y desigual entre países de las reformas estructurales
Cooperación europea en materia de garantía de calidad	Cooperación entre los profesionales de la garantía de calidad y del reconocimiento	Garantía de calidad a nivel institucional, nacional y europeo	Adopción de los Estándares y Directrices Europeos de garantía de calidad	Creación del Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR)	La calidad como principio vertebrado del EEES	Enfoques globales y regionales para mejora de la calidad	Normas y directrices comunes para garantía de calidad
La dimensión europea de la educación superior	El espacio Europeo de Educación Superior como un espacio atractivo	Vínculos entre la educación superior y la investigación	Cooperación internacional basada en los valores y el desarrollo sostenible	Adopción de una estrategia para mejorar la dimensión social del Proceso de Bolonia	Fomentar el diálogo sobre política global a través de los Foros sobre Política de Bolonia	Más allá del proceso de Bolonia: conexión espacios educativos nacional, regional, mundial	Bolonia y EEES: consolidación de modelo estructurado de cooperación. Enseñanza y aprendizaje: principal misión EEES.

Fuente: Elaboración propia.

5. Bolonia, 20 años después: movilidad y dimensión social

«La dimensión social del Proceso de Bolonia es parte integrante del EEES y una condición necesaria para el atractivo y la competitividad del EEES. [...] La dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio.» (Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2005, p. 4).

Veinte años después de la Declaración de Bolonia, en la cumbre de la UE de Göteborg en noviembre de 2017 y en el marco del intento de recuperación de la agenda social europea, la Comisión Europea propuso dar un paso más allá del espacio común de educación superior y alcanzar la movilidad real, con un reconocimiento mutuo real de titulaciones y programas de estudio coordinados. Una vez más Erasmus es el referente. Si entre 2014 y 2020 el presupuesto de Erasmus con 14.700 millones de euros habrá permitido beneficiarse del programa al 3'7% de los jóvenes europeos, la propuesta de la CE es duplicar tanto el presupuesto como los beneficiarios entre 2021 y 2027, alcanzando los 29.400 millones de euros y el 7'5% de estudiantes europeos. Este esfuerzo comunitario debería ir acompañado del incremento del gasto público en educación y, por consiguiente, en becas y ayudas al estudio por parte de los estados miembros a los que se les propuso alcanzar una inversión mínima en educación del 5% del PIB. España ocupó en 2015 el quinto lugar por la cola con un 4'1% y la previsión del Programa de Estabilidad 2017-2020 remitido a Bruselas prevé un descenso hasta el 3'7%. La media europea es del 4'9%. Los países de cabeza en gasto público en educación son Dinamarca (7%), Suecia (6'5%), Bélgica (6'4%), Finlandia (6'2%), Estonia (6'1%), Letonia y Portugal (6%)⁷

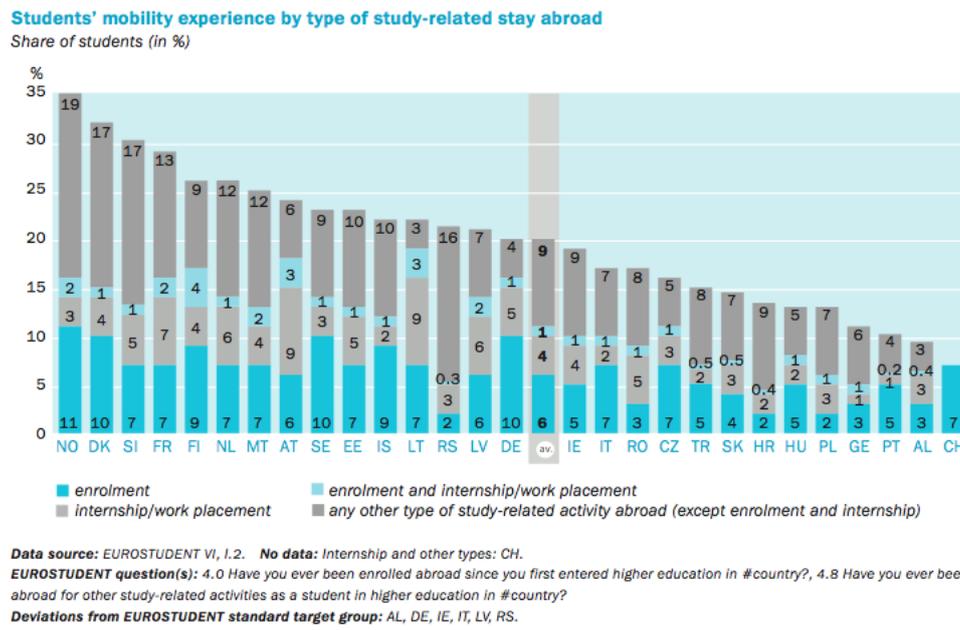
Por otra parte, los datos sobre movilidad y dimensión social del último informe *Eurostudent VI 2016-2018 Social and Economic Conditions of Student Life in Europe* (**Figura 1**), revelan con claridad una estrecha relación entre el acceso a la movilidad en los estudios superiores y los recursos financieros necesarios para sufragar los períodos de formación fuera del propio país, más allá de los programas de ayudas y becas existentes, tanto europeos como nacionales. Hay que decir que, desgraciadamente, desde 2012 España no forma parte de esta macroencuesta europea que se realiza cada dos años y que aporta interesantes datos sobre las condiciones económicas y sociales de los estudiantes europeos.

Según los datos de Eurostudent VI 2016-2018, en más de la mitad de los países un 20% de los estudiantes han realizado alguna experiencia de movilidad internacional. Los países con más estudiantes matriculados fuera son Dinamarca, Alemania, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia, con un 10% o más. Pero además de la modalidad de matrícula por períodos completos y estables de formación académica (grado o postgrado) fuera del propio país, se contabilizan otros tipos de movilidad o asociados a la movilidad académica como las prácticas profesionales, los contratos en prácticas o bien otras actividades formativas temporales y puntuales como los cursos de idiomas, las escuelas de verano o las estancias de investigación.

⁷ Datos Eurostat 2017

En general, se observa que mayoritariamente tienden a acceder más a la movilidad aquellos estudiantes con entornos familiares y sociales con nivel superior de estudios (“*higher education background*”) y que los condicionantes económicos son determinantes para decidirse a realizar una estancia en el extranjero, aunque estas diferencias varían según los países. Un factor importante es la existencia de programas de ayudas y becas nacionales que complementen los programas europeos, ya que a falta de estos son las familias las que mayoritariamente aportan los recursos necesarios para financiar una estancia de estudios en el extranjero⁸.

Figura 1. Experiencia de movilidad estudiantil según tipo de estudio-estancia



Fuente: Eurostudent VI 2016-2018. Synopsis of Indicators. p. 223

Veinte años después de la Declaración de Bolonia hay que seguir insistiendo en la necesidad de superar obstáculos para la movilidad, para que sea absolutamente normal estudiar, aprender, formarse o trabajar en cualquier estado miembro que no sea el propio, así como en favorecer el reconocimiento de títulos que, a pesar de estar en el origen del proceso de Bolonia, sigue siendo una dificultad objetiva. En Göteborg los responsables de la CE propusieron una nueva versión del SET (Suplemento Europeo al Título) para la homologación, vistas las dificultades evidentes para el reconocimiento mutuo y la aceptación entre instituciones de educación superior. La *EU Student eCard*, propuesta en Göteborg 2017, es una tarjeta electrónica comunitaria con la información académica del estudiante y que debería permitir solicitar y facilitar el acceso a cualquier institución académica europea. La constatación de dificultades ha llevado a la CE a proponer abordar este tema para, en un plazo de dos años, superar las limitaciones de admisión y alcanzar el reconocimiento automático general en toda Europa. La última conferencia ministerial del proceso de Bolonia celebrada en París en mayo

⁸ German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW) (2018) Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT VI 2016–2018. Synopsis of Indicators. Disponible en: <http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VI_Synopsis_of_Indicators.pdf> Recuperado el 01/05/2018.

de 2018, recoge y suscribe estas propuestas. En el comunicado final de *París 2018*, los miembros del proceso de Bolonia han concentrado buena parte de sus conclusiones en los aspectos que tienen que ver con la movilidad real y efectiva en el EEES, llamando especialmente la atención sobre los obstáculos todavía persistentes para el reconocimiento académico de los títulos y proponiendo medidas como la plena implantación del ECTS (European Credit Transfer System) o la revisión del SET, insistiendo en la adopción de versiones idénticas entre países e incorporando también soluciones digitales interoperables que faciliten la transparencia y la eficiencia en el reconocimiento para mejorar la movilidad. En cuanto a la dimensión social, solo una referencia general a la necesidad de promover el programa Erasmus+ nos demuestra que las medidas de apoyo al estudio y a los servicios universitarios, entre ellos el alojamiento, deberán todavía ser motivo de estudio, análisis y propuestas para profundizar en la equidad del sistema.

Bibliografía

ARIÑO VILLARROYA, A. *La dimensión social de la educación superior*. RASE, 2014, vol. 7, núm. 1, p. 17-41.

BRICALL, J. M. *Una certa distància. Assaig de memòries*. Barcelona: Edicions La Magrana. 2017.

COMAS PARRA, M. A. *L'Espai Europeu d'Ensenyament Superior: origen, construcció i fonaments*. (Tesi doctoral, Universitat Internacional de Catalunya, 2011). En: tesisenred.net [en línea]. 2011 [Fecha de consulta: 03 de noviembre de 2012]. Disponible en: <<https://www.tesisenred.net/handle/10803/41404>>

Consejo de la Unión Europea, Diario Oficial n° L 166 de 25/06/1987 p. 0020, 87/327/CEE: *Decisión del Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*, 1987.

EGIDO GÁLVEZ, I.; FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. Y GALÁN, A. *La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas*. Educación XX1, 2014, 17 (2), p. 57-81. En: [UNED. Facultad de Educación](http://www.uned.es), [en línea]. 2014. [Fecha de consulta: 03 de marzo de 2015]. Disponible en: <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11479>>

European Students' Union- ESU. *Bologna with Student Eyes*. Education and Culture DG. En: [Ond.vlaanderen](http://www.ond.vlaanderen.be), [en línea]. 2009 [Fecha de consulta: 03 de noviembre de 2012]. Disponible en: <[http://www.ond.vlaanderen](http://www.ond.vlaanderen.be)>

European University Association-EUA. *Statement by the European University Association in response to the European Commission Consultation on the Modernisation of Higher Education in Europe*. En: [European University Association](http://www.eua.be), [en línea]. mayo 2011. [Fecha de consulta: 03 de noviembre de 2012]. Disponible en: <<http://www.eua.be>>

HAUG, G. *Legislación europea y legislaciones nacionales*. Revista de Educación, 2008, número extraordinario, *Tiempos de cambio universitario en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008, pp. 285-305.

HAUG, G. y KIRSTEN, J. (1999). Trends and issues in European Higher Education. Confederation of European Union Rectors' Conference.

MERLIN, P. ¿Campus o regreso a la Ciudad? Las relaciones espaciales Ciudad-Universidad. En C. BELLET y J. GANAU, eds., *Ciudad y universidad. Ciudades universitarias y campus urbanos*, Lleida, Milenio, 2006.

MICHAVILA, F. *La Universidad, corazón de Europa*. Madrid: Tecnos, 2008.

MICHAVILA, F. Y CALVO, B. *La universidad española hacia Europa*. Premio Alfonso Martín Escudero 1999. Madrid: Mundi-Prensa, 2000.

PALMA, M. *El contrato de la Universidad con la sociedad*. En MICHAVILA, F., RIPOLLÉS, M. Y ESTEVE, F. (ed), *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos- Universitat Jaume I, 2011.

PALMA MUÑOZ, M. *El Espacio Europeo de Educación Superior en España: análisis de los debates parlamentarios 1999-2010*. Tesis doctoral no publicada. En: Tdx.cat [en línea]. 2012. [Fecha de consulta: 03 de noviembre de 2013]. Disponible en: <www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/112126/tmpm.pdf;sequence=2>

SALABURU, P. *La Universidad en la encrucijada: Europa y EEUU*. Madrid: Delegación Española de la Academia de Ciencias y Artes. 2007.