

LA BÚSQUEDA DE EUROPA

Visiones en contraste



BBVA



ROBIN SHIELDS es profesor en la Universidad de Bath, donde también dirige el programa de doctorado en Administración de Empresas en Gestión de Enseñanza Superior. Obtuvo su doctorado en la Universidad de California. Su análisis de la circulación global de estudiantes internacionales obtuvo el Premio George Bereday para el artículo más destacado en la revista *Comparative Education Review* en 2013. Ha sido investigador principal en proyectos financiados por la Higher Education Academy, la Leadership Foundation for Higher Education y el Ministerio de Asuntos Exteriores holandés.

Este ensayo examina las iniciativas políticas que persiguen coordinar e integrar la educación superior en Europa, centrándose en la movilidad de estudiantes. Desde una perspectiva interregional, una de las prioridades ha sido desarrollar y mantener la preeminencia de la educación superior europea con respecto a América del Norte y Asia oriental. Las prioridades intrarregionales se centran en actuaciones de apoyo al Espacio Económico Europeo. Se analizan estas dinámicas a través de tres iniciativas políticas: el programa de movilidad estudiantil Erasmus+, el programa de movilidad de posgrado Erasmus Mundus y el Espacio Europeo de Educación Superior.

DE LA REGIÓN “IMAGINADA” A LA “POSBUROCRÁTICA”: LA BÚSQUEDA DE EUROPA EN LA POLÍTICA DE ENSEÑANZA SUPERIOR

En este capítulo estudiamos cómo la movilidad internacional de los estudiantes universitarios se pone al servicio de la construcción europea, en un sentido tanto geográfico como ideológico. Para ello analizamos tres políticas, distintas pero interrelacionadas: el programa Erasmus de movilidad de estudiantes, el programa Erasmus Mundus de movilidad en los estudios de posgrado, y el Espacio Europeo de Educación Superior. En mi opinión, una de las principales inquietudes y metas de la movilidad universitaria internacional ha sido la búsqueda de Europa. Sin embargo, en los últimos años, esa búsqueda ha provocado dos transformaciones paralelas: en primer lugar, hemos pasado de una Europa inserta en el imaginario

UNA DE LAS PRINCIPALES INQUIETUDES Y METAS DE LA MOVILIDAD UNIVERSITARIA HA SIDO LA BÚSQUEDA DE EUROPA

colectivo, similar a lo que Anderson (1983) llama “comunidad imaginada” en su análisis del surgimiento de los Estados nación, a una sociedad cuyo motor son la autonomía y la flexibilidad, más parecida a lo que Heckshcher (1994) tilda de “organización posburocrática”, cuyos rasgos definitorios son la flexibilidad, la autonomía y un constante diálogo interno. La segunda evolución tiene que ver con un mayor hincapié en las relaciones de Europa con el resto del mundo, una creciente definición de la construcción europea a través de la interacción entre europeos y no europeos. A partir de los datos de los flujos de movilidad internacional de los estudiantes se pone de manifiesto que sus beneficios se derivan, ante todo, de los flujos interregionales¹ aunque tanto este tipo de movilidad como la intrarregional han experimentado un rápido crecimiento.

El artículo comienza con una exposición de los programas de movilidad universitaria Erasmus, Erasmus Mundus y Espacio Europeo de Educación

¹ En el ámbito de la UE, el término “región” se refiere al área geopolítica y supranacional que comprende todos los países europeos. Así, “interregional” hace referencia a zonas o relaciones más allá de Europa, e “intrarregional” a aquellas entre los países del ámbito geográfico europeo o euroasiático.

Superior. A continuación, se presentan brevemente las tendencias de los flujos internacionales de estudiantes y se comparan los programas entre sí para mostrar que estos datos dan testimonio de la transformación en la construcción europea por medio de la política de enseñanza superior. El artículo concluye vinculando esta evolución a la naturaleza cambiante de la búsqueda europea, tanto en la política de enseñanza superior como en un sentido más general.

Erasmus y Erasmus+

El programa Erasmus de movilidad de estudiantes es la política universitaria más antigua a escala europea. Desde sus inicios en 1987, más de tres millones de alumnos y 350.000 docentes y auxiliares universitarios han participado en la movilidad financiada por el programa (Comisión Europea, 2014a). En ese mismo periodo, el programa ha pasado de once a treinta y tres países participantes, y su presupuesto ha crecido desde 13 hasta 550 millones de euros (Comisión Europea, 2014b). Este sostenido incremento lleva a Papatsiba (2006, pág. 98) a tildar el programa Erasmus de “el elemento más fructífero de la política europea”, opinión corroborada por la renovación del programa para 2014-2020 en forma de Erasmus+, que amplía la “marca” Erasmus para incluir a todos los programas de educación, formación, juventud y deportes.

EL PROGRAMA ERASMUS SIRVE PARA DESARROLLAR UNA FUERZA DE TRABAJO CON EXPERIENCIA EN ACTUAR FUERA DE LAS FRONTERAS NACIONALES

En esencia, el programa Erasmus financia el intercambio de estudiantes entre universidades europeas, sobre todo ofreciendo a los alumnos becas para sufragar la movilidad internacional dentro de Europa, y permite que las universidades europeas se asocien mediante acuerdos bilaterales por los que sus alumnos pueden emprender intercambios de uno o dos semestres lectivos. Puesto que los sistemas nacionales de créditos pueden variar, la formación recibida dentro del intercambio se mide por el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos o ECTS (*European Credit Transfer System*), que permite convertir en créditos nacionales los obtenidos en el país de acogida una vez terminado el intercambio. Así, la movilidad Erasmus suele denominarse “movilidad de intercambio” o “dentro de ciclo”, por oposición a la “movilidad de grado”, que hace referencia a la obtención de una titulación entera en el extranjero.

Desde su creación, el programa Erasmus ha combinado de forma simultánea y homogénea objetivos tanto socioculturales como económicos. Al exponer los motivos de esta iniciativa, en 1987, el Consejo de Ministros habla de los objetivos de “consolidar el concepto de una Europa de los ciudadanos” y formar “personal con una experiencia directa de la vida económica y social de otros Estados miembros”. Con respecto a su faceta sociocultural, la investigación ha mostrado el uso del programa Erasmus como medio de construir y alimentar la identidad europea mediante la formación de “ciudadanos que se sienten europeos”, que respaldarán la integración europea en el futuro (Mitchell, 2012, pág. 494). No obstante, los datos hasta la fecha muestran un panorama muy desigual en cuanto a su éxito en estos objetivos, y los estudios presentan resultados divergentes en la cuestión de si participar en un Erasmus aumenta el sentimiento de identidad europea (por ejemplo Siglas, 2010; Mitchell, 2012).

Además de sus objetivos sociales y culturales, es fácil percibir otra meta: la integración económica europea y, concretamente, el surgimiento de una mano de obra europea móvil y plenamente integrada. En este aspecto, el programa Erasmus sirve para desarrollar una fuerza de trabajo con experiencia en actuar fuera de las fronteras nacionales dentro del continente, familiarizada con múltiples culturas y quizá competente en varias lenguas europeas. En torno a este desarrollo de mano de obra existen menos datos; cabe mencionar el trabajo de Parey y Waldinger (2010), según el cual la participación en el programa Erasmus incrementa la movilidad futura en el mercado laboral.

Los procesos de construcción de la identidad e integración económica, entrelazados e inseparables, recuerdan mucho al mecanismo de formación de los Estados nación que describe Anderson (1993) en *Comunidades imaginadas*. Según el autor, los Estados nación son “comunidades imaginadas” porque sus miembros “no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (pág. 23). Aunque hay que reconocer las limitaciones inherentes a toda comparación directa entre la construcción de Europa y la de un Estado nación (Decker, 2002; Siglas, 2010), el concepto de comunidad imaginada se aplica muy bien a los razonamientos articulados para el programa Erasmus. Al igual que la llegada de los sistemas de educación masiva fue esencial para crear la comunidad imaginada del Estado nación, el programa Erasmus nació con la intención de crear una identidad europea imaginada, que facilitase la integración económica y social. El atractivo ideológico de la enseñanza superior –y sobre todo su fundamentación en la búsqueda del conocimiento universal– hace del programa un medio ideal para construir identidades que reclamen para sí una consideración igual o superior a la de la nacionalidad.

Con respecto a la construcción de Europa por medio de la política universitaria, tres claves del programa Erasmus son: a) centrarse en formar Europa sobre todo desde el punto de vista intrarregional (es decir, estimular y fomentar un sentido de identidad europea en la juventud del continente); b) dar preeminencia a una identidad europea común mediante un imaginario compartido; y c) partir de un fuerte apoyo institucional, con la Comisión Europea comprometida a seguir financiando la movilidad Erasmus sin esperar que desarrolle en el futuro ningún mecanismo autosuficiente de financiación o de mercado. Como analizamos más adelante, estos tres rasgos del programa son un buen punto de partida para estudiar los posteriores cambios en la política de movilidad. La larga historia del programa Erasmus, junto con su reconocido éxito, ha establecido un sólido cimiento para la política europea de enseñanza superior en otros ámbitos, como puede ser la movilidad interregional mediante el programa Erasmus Mundus.

Erasmus Mundus

A diferencia del Erasmus, el programa Erasmus Mundus pone el acento en la movilidad entre los países europeos y los no europeos. Más en concreto, financia y facilita la creación de títulos conjuntos de másteres Erasmus Mundus, concebidos e impartidos por consorcios de tres o más universidades europeas. Estos programas se costean mediante becas (normalmente, de 13 a 20 por máster) y aportaciones para conferenciantes y profesores visitantes. Las becas sufragan la movilidad de los alumnos procedentes de terceros países, y gran parte de los fondos están reservados para estudiantes de “países asociados” (esto es, los que reciben financiación de los programas de desarrollo de la UE).

Al garantizar un flujo de alumnos de posgrado bien preparados y con financiación plena, el programa Erasmus Mundus básicamente abona el terreno para los másteres conjuntos, que darán la posibilidad de contar con cada vez más estudiantes autofinanciados en el futuro. El programa se inició en 2004 y fue renovado en 2009, y en estos momentos es asociado del programa Erasmus+, de mayor alcance, destinado a la educación, juventud, formación y deportes en el periodo 2014-2020. En 2013, el programa Erasmus Mundus había financiado un total de 285 títulos conjuntos, y ofrecía 180 para el curso 2014/15 (Comisión Europea, 2014a). Además ha financiado unas 13.957 becas desde 2004, en las que los principales países de origen son India (1.519), China (1.339) y Brasil (578) (Comisión Europea, 2013).

En lugar de construir Europa por medio de la movilidad interna, el programa Erasmus Mundus se centra claramente en la relación entre Europa y el resto del mundo. Así, más allá de construir un imaginario compartido,

el compromiso con terceros países (esto es, interregionalismo) se convierte en el espejo que refleja la visión de Europa. La europeidad se define no tanto por la interacción entre los países del continente, sino por cómo se compromete Europa con el resto del planeta. Aunque la integración intrarregional europea sí se fomenta por medio de los programas conjuntos de másteres –con la consiguiente colaboración transnacional–, esta cooperación interna deja de ser un fin en sí misma, y pasa a convertirse en un medio para mejorar el atractivo de la enseñanza superior europea desde una perspectiva exterior. Al enfatizar la necesidad de atraer alumnos de todo el mundo, el programa Erasmus Mundus crea un interés por impulsar el éxito de la enseñanza universitaria europea en un entorno competitivo mundial.

El Espacio Europeo de Educación Superior

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es una iniciativa de cuarenta y siete ministerios de enseñanza superior, que tiene por objetivo reformar los sistemas universitarios nacionales para mejorar la comparabilidad y compatibilidad de las titulaciones que en ellos se imparten. Su pistoletazo de salida fue la Declaración de Bolonia, en 1999, en la cual veintinueve países europeos iniciaron un largo proceso de conferencias interministeriales, que duró una década, orientadas al recíproco reconocimiento de titulaciones y créditos. El “proceso de Bolonia” culminó en la creación del EEES en 2010, fecha en que esta iniciativa había crecido hasta comprender a cuarenta y siete países y había superado con creces las fronteras de la UE incluyendo a países como Turquía, Kazajistán o Azerbaiyán.

Aunque es cierto que el EEES entraña una serie de cambios profundos que incrementan la comparabilidad y compatibilidad entre los centros de tercer ciclo, Papatsiba observa que “el fomento de la movilidad es claramente el objetivo más concreto, comprensible e incontrovertible” del EEES. La movilidad se considera en una doble perspectiva: en primer lugar, mantener e impulsar a Europa como destino para alumnos de fuera del EEES (movilidad interregional), sobre todo respecto de destinos rivales como Norteamérica, Australia y, cada vez más, Asia oriental (Teichler, 2012; Croché, 2009). En segundo lugar, fomentar la movilidad interna; el ya arraigado objetivo para el que nació el programa Erasmus en 1987. Sin embargo, en lugar de financiar esta movilidad de manera directa, el EEES la alimenta suavizando los obstáculos e incrementando la compatibilidad: propone un sistema de titulaciones en tres ciclos (grado, máster y doctorado) con un sistema compartido tanto de créditos como de duración de los estudios. El razonamiento de base es que estos rasgos comunes deberían fomentar

la movilidad tanto dentro de los ciclos (es decir, la posibilidad de estudiar fuera o de cambiar en medio de una carrera) como entre ellos (estudiar grados o másteres en distintos países).

A diferencia de la movilidad fomentada por los programas Erasmus y Erasmus Mundus, el Espacio Europeo de Educación Superior no es una iniciativa de la Comisión Europea, aunque esta institución ha participado directamente y la ha apoyado desde su creación (Keeling, 2006). En su lugar está coordinado por una secretaría y una presidencia ejecutiva que se ejercen por turnos, y la adhesión al programa de trabajo, así como su aplicación, se delega sobre todo en los ministerios de enseñanza superior de los países miembros. Tal y como observa Papatsiba (2006), el EEES no es un acuerdo vinculante y, por lo tanto, la materialización de sus reformas depende de que sus miembros compartan intereses en grado suficiente como para impulsarlas.

**EL EEES TIENE POR OBJETIVO REFORMAR
LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS NACIONALES
PARA MEJORAR LA COMPARABILIDAD
Y COMPATIBILIDAD DE LAS TITULACIONES**

La investigación ha señalado la similitud entre el EEES y el proyecto de integración económica europea (es decir, la Comunidad Económica Europea y la eurozona), con una divisa común (el crédito ECTS) y con la libre circulación de las personas (Wachter, 2004). No obstante, el mismo interés presentan las diferencias entre el EEES y las demás iniciativas de integración europea, sobre todo a la hora de comprender sus métodos para conseguir la construcción europea. Por ejemplo, el modelo organizativo del EEES es muy distinto del de la Unión Europea. Mientras que en esta última las riendas están en manos de una institución relativamente fuerte (la Comisión Europea), con una autoridad delegada por los Estados miembros, la organización del EEES es mucho más flexible y ambivalente. A diferencia de la Comisión Europea, que tiene importantes competencias sobre las políticas nacionales por medio de sus directivas y reglamentos, el EEES solo funciona a partir del acuerdo y compromiso de sus miembros para con unos principios de armonización –como por ejemplo el reconocimiento de los créditos ECTS, el acuerdo sobre el sistema de titulaciones en tres ciclos, grados, másteres y doctorados, y el correspondiente número de créditos– que deben ser llevados a la práctica por cada uno de los países.

Jayasuriya (2008) y Robertson (2010) utilizan la expresión “enfoque regulatorio supranacional” (en inglés, *Regulatory Regionalism*) para describir el modelo de gobernanza flexible y poco institucionalizado del EEES.

En palabras de Jayasuriya, :

El enfoque depende más de la participación activa de los organismos nacionales en las prácticas regulatorias que de tratados u organizaciones internacionales formales [...] un rasgo característico de estas nuevas formas de gobernanza [...] es la dependencia de la aplicación o asimilación nacional de unas normas formuladas internacionalmente (Jayasuriya, 2008, pág. 22).

Más que llevar las funciones tradicionales del Estado nación (en este caso, la política universitaria) a una escala europea, el enfoque regulatorio supranacional integra en la propia función legisladora nacional sus objetivos regionales. Esta forma de gobernanza tiene como elemento clave lo que Jayasuriya (2010) llama comunidades, procesos y formas de interacción responsables, que garantizan que un país cumpla y respete a escala nacional las prioridades supranacionales.

Esta perspectiva de la organización supranacional también tiene que ver con lo que Heckscher (1994) llama el tipo posburocrático, en el que la autoridad y el control no corren a cargo de las autoridades jerárquicas centrales, sino que se ejercen mediante un diálogo continuado, estructuras de red y pautas sistémicas de preferencia y actuación. Diversos elementos del EEES –como son las reuniones ministeriales (diálogo continuado), la aplicación nacional de normas o sistemas (estructuras no jerárquicas) y un enfoque abierto y flexible con respecto a la pertenencia al grupo (cuyo territorio excede sobradamente la mayoría de las definiciones geográficas de Europa)– sugieren que en el terreno de la política de enseñanza superior está surgiendo una forma de organización similar en muchos sentidos al “tipo ideal” de Heckscher. El interés mutuo, y no los acuerdos vinculantes o la cesión de competencias a instancias más altas, es el factor que da impulso al proceso y que garantiza la cohesión de toda la zona. Las tendencias de los flujos internacionales de estudiantes son una prueba de la capacidad que tiene esta forma de organización para coordinar un sistema supranacional.

Políticas y tendencias en la movilidad estudiantil europea

Todas estas transformaciones han tenido lugar en el contexto de un crecimiento sin precedentes de la movilidad estudiantil internacional. En 1999 (primer año del que existen datos) unos 1,4 millones de estudiantes empezaron una carrera universitaria fuera de su país de origen; para el año 2012, este número había aumentado hasta más de 3,5 millones.

Tanto en el programa Erasmus Mundus como en el EEES, un objetivo clave es incrementar el “atractivo” de la enseñanza superior europea; esta meta suele materializarse a través de su elección como destino internacional de estudios (Croché, 2009; Wächter, 2004). En el gráfico 1 se muestra

el incremento de estudiantes internacionales en los países del EEES y del programa Erasmus, utilizando como base de comparación los datos de 1999, y con referencia al crecimiento mundial de movilidad estudiantil. La movilidad interregional incluye solo a aquellos estudiantes cuyo país de origen (esto es, el anterior país de residencia o estudios) se halla fuera del EEES o del territorio Erasmus. Estos datos –recopilados gracias a la colaboración entre el Instituto de Estadística de la UNESCO, la OCDE y Eurostat, y publicados por la UNESCO– contabilizan los intercambios de titulación, es decir, los que se trasladan fuera de las fronteras para realizar un ciclo académico completo. Así, no se contarían los alumnos que participan en intercambios de corto plazo –incluida la movilidad estudiantil Erasmus–, si bien sí se incluirían los estudiantes de másteres conjuntos.

La tendencia muestra que la movilidad interregional aumentó de manera constante entre 1999 y 2012. Además, el crecimiento de este tipo de movilidad con destino en el EEES superó el crecimiento mundial del número de estudiantes internacionales, que también fue muy relevante. Por tanto,

CRECIMIENTO DE LA MOVILIDAD INTERREGIONAL En porcentaje

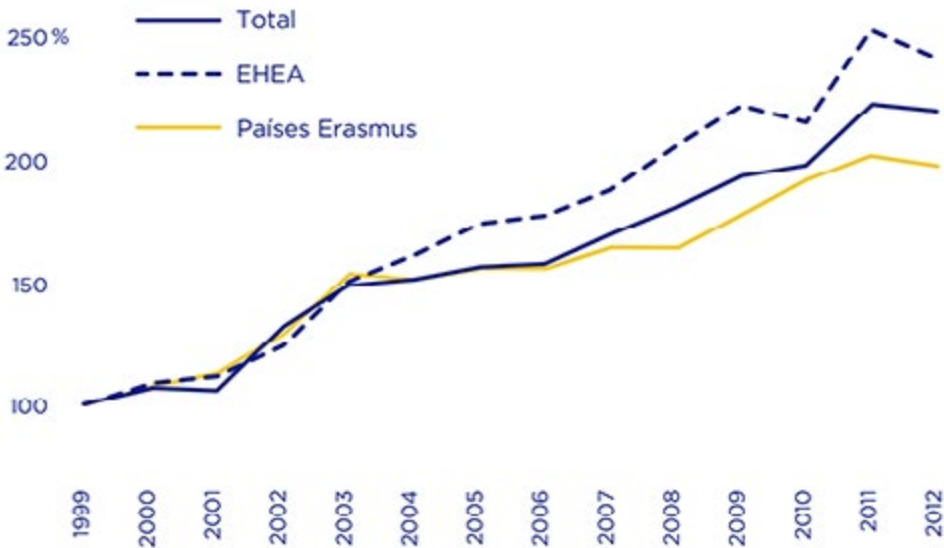


Gráfico 1. Tendencias de la movilidad internacional de titulación con respecto al exterior de su área geopolítica de origen, 1999-2012. Como base de referencia se han utilizado los datos de 1999 (100%). La movilidad de titulación incluye únicamente a aquellos alumnos que emprenden sus estudios completos en el extranjero, y no a los estudiantes de intercambio. Los datos muestran que el incremento de los flujos estudiantiles desde otras zonas geopolíticas al EEES ha sido mayor que el crecimiento mundial de la movilidad universitaria internacional.

en términos de movilidad interregional, el EEES puede considerarse una iniciativa bastante efectiva, en la medida en que su creación se ha asociado a un incremento muy elevado en los flujos interregionales de estudiantes, uno de los factores más importantes para medir el “atractivo” que busca.

El gráfico 2 muestra la misma tendencia para la movilidad intrarregional, es decir, estudiantes que tienen tanto su país de origen como su país de destino dentro de la zona del EEES o del programa Erasmus. Además de los estudiantes de grado que se trasladan entre países Erasmus, el gráfico también muestra el incremento de alumnos que han comenzado un intercambio dentro del programa Erasmus, iniciativa clave para la movilidad intrarregional. Aunque todas las medidas de movilidad interna han experimentado un crecimiento sostenido entre 1999 y 2012, el crecimiento fue algo menor que el incremento mundial de la movilidad internacional.

Ambos gráficos ponen de manifiesto el extraordinario aumento de la movilidad, tanto en Europa como el resto del mundo. Así, incluso los programas o áreas geopolíticas que han crecido menos en términos relativos han

CRECIMIENTO DE LA MOVILIDAD INTRARREGIONAL En porcentaje

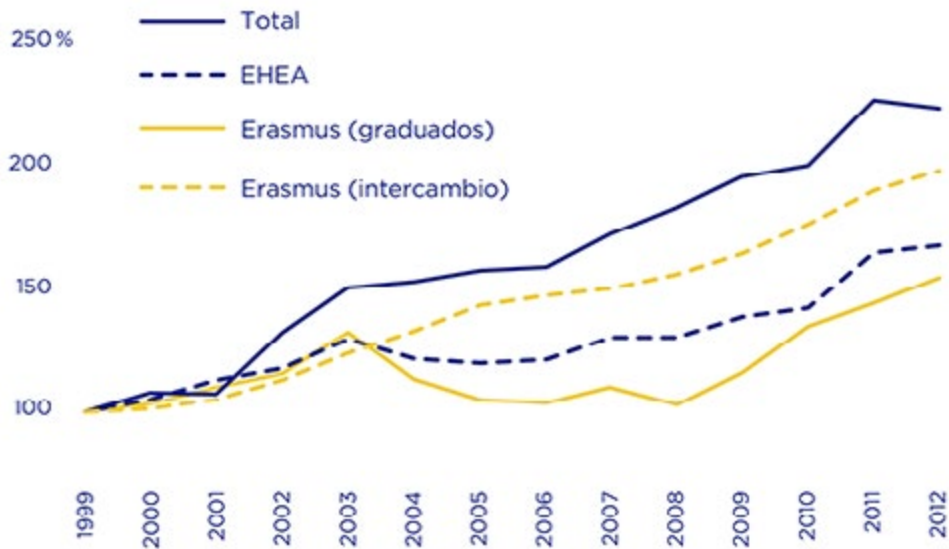


Gráfico 2. Tendencias en la movilidad intrarregional. Los estudiantes Erasmus de grado comprenden a aquellos que cursan un ciclo completo en el extranjero (sea dentro del programa Erasmus o en el EEES, espacio más amplio). Los estudiantes Erasmus de intercambio son los que se trasladan para seguir solo una parte de sus estudios (dentro de una titulación) dentro del programa Erasmus. Todos los tipos de movilidad han crecido, aunque con menos fuerza que la movilidad internacional mundial.

observado un incremento fuerte en términos absolutos. Este aumento se aprecia igualmente para el programa Erasmus, que depende mucho más de las becas financiadas por la Comisión Europea que del mercado (movilidad autofinanciada); la movilidad Erasmus casi se ha duplicado desde 1999. No obstante, estas tendencias sugieren que los beneficios primarios de la movilidad estudiantil internacional se han materializado más en términos interregionales que intrarregionales. Si bien el EEES también respalda la integración intrarregional, apoyando una mano de obra europea flexible y móvil (Papatsiba, 2006), los datos sugieren que el crecimiento a esta área ha sido más limitado que la expansión del EEES como destino de estudiantes de otras regiones del mundo. En este contexto, el EEES ha superado el ritmo de crecimiento de la movilidad internacional de estudiantes a escala mundial.

El análisis que acabamos de hacer muestra que, en muchos sentidos, el crecimiento interregional ha superado al intrarregional, y el desarrollo del EEES como destino de los estudiantes interregionales es el único ámbito en el que la movilidad estudiantil europea ha crecido más que la mundial. No obstante, hay que ser cauteloso a la hora de utilizar estos datos para interpretar las políticas de movilidad en la enseñanza superior. Por sí solos no permiten establecer una relación de causalidad, sino que ofrecen una indicación de las tendencias que han acompañado a la aplicación de las políticas.

Análisis: cambio y continuidad en la política europea de enseñanza superior

Para interpretar correctamente cómo se utilizan la enseñanza superior y la movilidad internacional en la búsqueda de Europa, resulta útil señalar las divergencias y semejanzas en las políticas que acabamos de exponer. En primer lugar, las tres iniciativas comparten la característica de no buscar una integración completa de la enseñanza superior, reconociendo implícitamente que este efecto no sería “ni deseable ni factible” (Papatsiba, 2006, pág. 96). Las tres parten de la dualidad entre independencia nacional e integración europea: la dimensión europea no erosiona ni sustituye a la autoridad del Estado nación, sino que funciona por medio de ella. En palabras de Hartman, el enfoque supranacional en la enseñanza superior, dentro de una zona geopolítica, “atraviesa las fronteras sin disolverlas” (Hartman, 2008, pág. 209): la primacía de la nación se mantiene en la construcción del área supranacional.

En segundo lugar, es importante apuntar que todas las iniciativas que estamos analizando siguen activas en estos momentos. No son nuevas iniciativas que sustituyan a sus precedentes; los programas son, en gran medida, complementarios, y ofrecen una estructura de legitimación y refuerzo mutuos. Por ejemplo, el programa de movilidad estudiantil Erasmus fue

el primero en crear un sistema de transferencia de créditos (ECTS) que después pasaría a ser la base del EEES. Análogamente, un objetivo clave del programa Erasmus Mundus es “aumentar la calidad y el atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior” (Comisión Europea, 2015, pág. 93). No obstante, aunque las tres iniciativas coexisten y se refuerzan entre sí, también dan testimonio de una transformación en la idea de Europa. Cuestiones que no se consideraban relevantes cuando se concibió el programa Erasmus (competencia mundial y financiación autosostenida) son esenciales en el Erasmus Mundus y en el Espacio Europeo de Educación Superior. Antes de terminar, un pequeño apunte: es interesante observar que los últimos documentos de política del programa Erasmus ensalzan a los estudiantes de “beca cero”, los que no han conseguido beca y han recurrido a sus propios fondos. Esto también apunta a un desplazamiento hacia mecanismos de autofinanciación dentro del programa Erasmus.

**LOS CAMBIOS REFLEJAN MENOS
DEPENDENCIA DE LAS INSTITUCIONES Y
MÁS PREOCUPACIÓN POR EL PAPEL DE EUROPA
EN EL MUNDO, Y NO TANTO POR SÍ MISMA**

En tercer lugar, las tres políticas muestran un cambio en el modelo de apoyo e implicación de las instituciones europeas. La movilidad estudiantil Erasmus ha sido iniciada, coordinada y financiada por las instituciones de la Unión Europea (la Comisión Europea), que ha delegado su aplicación en el plano nacional y en las universidades. Así, la institución europea tiene un fuerte papel en la operativa y en la financiación, muy similar al que ostentan las autoridades públicas en los estados del bienestar. No existe la expectativa de que el programa pueda funcionar sin el apoyo institucional directo y continuado. En cambio, en el programa Erasmus Mundus el papel de las instituciones europeas es mucho más limitado: en lugar de financiar programas, la Comisión “abona el terreno” garantizando la presencia de estudiantes internacionales por medio del programa de becas. Este enfoque centrado en suministrar alumnos contrasta vívidamente con el modelo institucional de la movilidad europea Erasmus, aunque los dos operan por medio de mecanismos muy similares (becas de movilidad). En cuanto al EEES, la función de las instituciones europeas es aún menor: en lugar de erigirse en factor principal que coordina la integración supranacional, la Comisión Europea es un elemento más de un proceso más amplio, irónicamente, con un papel en teoría equiparable al de sus propios Estados miembros.

En cuarto lugar, las políticas de movilidad están mostrando un desplazamiento claro desde una perspectiva intrarregional hacia un enfoque interregional. La iniciativa de movilidad estudiantil Erasmus no muestra

prácticamente ninguna preocupación por Europa desde un punto de vista interregional; se centra solo en fomentar y promover la movilidad “dentro” de la región geopolítica. En cambio, tanto el programa Erasmus Mundus como el EEES ostentan con mucha claridad una preocupación interregional centrada en la relación entre Europa y otras regiones del mundo, vinculada estrechamente al “atractivo” de la enseñanza superior europea, es decir, su capacidad de atraer a alumnos de otras zonas del planeta.

Así, la comparación entre iniciativas y tendencias que venimos tratando revelan tanto continuidad como transformación: no hay que perder de vista que ha habido pocas interrupciones o retrocesos radicales en las políticas de movilidad. No obstante, también es importante observar que, cuando sí se han producido cambios, se ha oscilado sistemáticamente hacia unos programas menos dependientes de las instituciones formales, más orientados al mercado y más preocupados por el papel de Europa en el mundo, y no tanto por sí misma. Este modelo de coordinación y gobernanza supranacionales puede tener importantes consecuencias para la búsqueda europea en sentido amplio.

La política de enseñanza superior y la búsqueda de Europa

La búsqueda de Europa –tal como ha ido evolucionando en el ámbito de la política de enseñanza superior– plantea preguntas interesantes en torno a las cambiantes formas de construir y definir Europa como región. En concreto, el paulatino desplazamiento desde un enfoque de centralidad institucional hacia una forma autónoma de integración y gobernanza supranacionales suscita la cuestión de si Europa, entendida en sentido amplio, depende de unas instituciones y de una identidad común que las sustenta; o bien si, al contrario, es posible que exista una “Europa” sin identidad e instituciones europeas.

Hasta la fecha, la integración de Europa ha adoptado muchos de los símbolos tradicionales de una nación: bandera, moneda, y –por vía de programas como el Erasmus– una “comunidad imaginada” o identidad común. Ahora, las amplias transformaciones sociales y económicas arrojan dudas sobre la perdurabilidad y la propia necesidad de estos símbolos como base de la integración supranacional. En muchas esferas de la vida social y económica, las formas de organización que tradicionalmente han dependido de una dirección institucional se coordinan por medio de enfoques más flexibles y autónomos. Igual que un sistema descentralizado como el Bitcoin apunta a la posibilidad de una divisa sin gestión institucional, las últimas tendencias en política de enseñanza superior, tal como acabamos de ver, sugieren que pueden existir enfoques más autónomos de la perspectiva

supranacional. Esta visión depende de que existan tanto intereses comunes a los países como enfoques no jerárquicos de la aplicación de medidas, en lugar de una burocracia institucional.

El actual modelo de integración supranacional en Europa –esto es, unas instituciones supranacionales fuertes sustentadas por un imaginario compartido– puede experimentar cambios profundos y hacerse menos dependiente de las instituciones y de la identidad común. Esto no se debe a defectos o fracasos de instituciones concretas o de ningún enfoque particular de la integración europea, sino más bien a que los modelos en que se basa esta perspectiva están atravesando también una profunda transformación. Los cambios en las políticas de enseñanza superior con respecto a la movilidad internacional de los estudiantes sugieren que esta transformación no se está dando en forma de un salto violento, sino más bien como un desplazamiento paulatino en el que los modelos institucionales coexisten con un movimiento hacia formas de organización que se parecen más al tipo posburocrático. Lo que es más: los cambios en la movilidad estudiantil provocan en la construcción europea una transformación del enfoque, que da forma a la región, más que por su constitución interior, por su relación y compromiso con otras zonas, esto es, por medio de una dinámica interregional. Europa se define mucho menos por su identidad interna que por su cita con lo no europeo, que en muchos sentidos se convierte en el espejo en que se mira todo el territorio. Estos cambios sugieren un futuro en el que algunas de las actuales piedras angulares de la organización supranacional –identidad e instituciones– se harán más prescindibles y menos centrales para la construcción europea, aportando nuevas imbricaciones y posibilidades a la búsqueda de Europa.

ARTÍCULOS RELACIONADOS:

[El impacto de la integración europea en las democracias nacionales: la democracia en riesgo ante la crisis de la eurozona](#)

[La sociedad civil y la ampliación de la UE](#)

[El estado del bienestar en Europa](#)

- Anderson, B. 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Council of Ministers. 1987. Council Decision of June 15, 1987. "Adopting the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS)." *Official Journal of the European Communities* 166: 20–24.
- Croché, Sarah. 2009. "Bologna network: a new sociopolitical area in higher education." *Globalisation, Societies and Education* 7(4): 489–503.
- Decker, F. 2002. "Governance beyond the nation-state. Reflections on the democratic deficit of the European Union." *Journal of European Public Policy* 9(2): 256–72.
- European Commission. 2013. "Erasmus Mundus Statistics." http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/statistics_en.php.
- European Commission. 2014a. "Erasmus: Facts, Figures and Trends." Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_en.pdf
- European Commission. 2014b. "Memo: Erasmus 2012-13: the figures explained." Memo 14-476. http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-14-476_en.htm
- European Commission 2015. "Erasmus+ Programme Guide." Brussels: European Commission.
- Hartman, Eva. 2008. "Bologna Goes Global: A New Imperialism in the Making?" *Globalisation, Societies and Education* 6(3): 207–220.
- Heckscher, C. 1994. "Defining the post-bureaucratic type." In Heckscher and A. *The Post-Bureaucratic Organization: New Perspectives on Organizational Change*, edited by C. Heckscher and A. Donnellon, 14–62. London: Sage Publications.
- Jayasuriya, Kanishka. 2008. "Regionalising the State: Political Topography of Regulatory Regionalism." *Contemporary Politics* 14(1): 21–35. DOI:10.1080/13569770801933270.
- Jayasuriya, Kanishka. 2010. "Learning by the Market: Regulatory Regionalism, Bologna and Accountability Communities." *Globalisation, Societies and Education* 8(1): 7–22. DOI: 10.1080/14767720903574009.
- Keeling, Ruth. 2006. "The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role." *European Journal of Education* 41(2): 203–223.
- Papatsiba, V. 2006. "Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process?" *Comparative Education* 42(1): 93–111.
- Parey, Matthias and Fabian Waldinger. 2010. "Studying abroad and the effect on international labour market mobility: Evidence from the introduction of Erasmus." *The Economic Journal* 121: 194–222.
- Robertson, S.L. 2010. "The EU, 'regulatory state regionalism' and new modes of higher education governance." *Globalisation, Societies and Education* 8(1): 23–37.
- Siglas, Emmanuel. 2010. "Cross-border mobility and the European identity: The effectiveness of intergroup contact during the ERASMUS year abroad." *European Union Politics* 11(2): 241–265.
- Teichler, U. 2012. "International student mobility and the Bologna Process." *Research in Comparative and International Education* 7(1): 34–49.
- Wächter, B. 2004. "The Bologna Process: developments and prospects." *European Journal of Education* 39(3): 265–273.

Lee el libro entero en:



Síguenos en las redes sociales:



Otros libros de OpenMind:

