

LER **história**

71
2017

GÉNERO E VIOLÊNCIA NA PENÍNSULA IBÉRICA (ÉPOCA MODERNA)

Darlene Abreu-Ferreira

Female foul language and foul female agents in pre-modern Portugal

Fernando Bouza

Violencia y locura de un aristócrata de la frontera, 1686-1703

MOBILIDADE INTERNACIONAL DOS ESTUDANTES EUROPEUS

Gonçalo Mineiro

O envio de bolsiros portugueses para os EUA, 1945-1952

Daniel Malet Calvo

Una historia institucional del Programa Erasmus, 1987-2014

OUTROS ARTIGOS

Pedro Aires Oliveira

José Calvet de Magalhães, um diplomata entre dois regimes

Sandra Kiesow e Hans-Rudolf Bork

Agricultural terraces as a proxy to landscape history in Madeira Island

ESPELHO DE CLIO

José Assunção Barros

Os conceitos na História: considerações sobre o anacronismo

Alberto Luiz Schneider

O Brasil e o Atlântico Sul na historiografia de Charles Boxer

RECENSÕES

LER **história**

71
2017

Revista Ler História
Edifício ISCTE-IUL, Av. das Forças Armadas
1649-026 Lisboa, Portugal

Ler História é uma revista semestral, publicada com arbitragem científica e de circulação internacional. Está classificada e indexada na Scopus, SCImago, CrossRef, EBSCO, Historical Abstracts, Latindex, ERIH Plus, entre outros.

Diretor	José Vicente Serrão , CIES-IUL, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
Diretor-adjunto	Frédéric Vidal , CRIA, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
Redação	Ângela Barreto Xavier , ICS, Universidade de Lisboa; Fátima Sá e Melo Ferreira , CIES-IUL, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa; Graça Índias Cordeiro , CIES-IUL, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa; Luís Nuno Rodrigues , CEI-IUL, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa; Maria Fernanda Rollo , IHC, Universidade Nova de Lisboa; Maria Inácia Rezola , IHC, Instituto Politécnico de Lisboa; Maria João Vaz , CIES-IUL, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa; Miriam Halpern Pereira , CIES-IUL, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa; Sérgio Campos Matos , CHUL, Universidade de Lisboa.
Secretariado	Pedro Cerejo
Antigas Diretoras	Miriam Halpern Pereira (1983-2008), Magda Pinheiro (2009-2013), Fátima Sá e Melo Ferreira (2014-2016)
Conselho Consultivo Internacional	Amélia Polónia , Universidade do Porto, Portugal; António Firmino da Costa , ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal; David Hancock , University of Michigan, EUA; Eloy Fernández Clemente , Universidad de Zaragoza, Espanha; Eugénia Rodrigues , Universidade de Lisboa, Portugal; Fernando Bouza Alvarez , Universidad Complutense de Madrid, Espanha; Francisco Bethencourt , King's College London, Reino Unido; Irene Vaquinhas , Universidade de Coimbra, Portugal; Javier Fernández Sebastián , Universidad del País Vasco, Espanha; Jean-Frédéric Schaub , École des Hautes Études en Sciences Sociales, França; John Thornton , Boston University, EUA; Jorge Fernandes Alves , Universidade do Porto, Portugal; Jorge Manuel Flores , European University Institute, Itália; José Luís Cardoso , Universidade de Lisboa, Portugal; José M. Brandão Brito , Universidade de Lisboa, Portugal; José Miguel Sárdica , Universidade Católica Portuguesa, Portugal; Laura de Mello e Souza , Universidade de São Paulo, Brasil; Laurent Vidal , Université de La Rochelle, França; Lúcia Bastos , Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; Manuela Tavares Ribeiro , Universidade de Coimbra, Portugal; Maria Alexandre Lousada , Universidade de Lisboa, Portugal; Maria Beatriz Nizza da Silva , Universidade de São Paulo, Brasil; Maria Carlos Radich , ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal; Maria de Fátima Nunes , Universidade de Évora, Portugal; Maria Fernanda Bicalho , Universidade Federal Fluminense, Brasil; Maurizio Ridolfi , Università degli Studi della Tuscia (Viterbo), Itália; Nélia Dias , ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal; Pedro Cardim , Universidade Nova de Lisboa, Portugal; Ramón Vilares , Universidade de Santiago de Compostela, Espanha; Raquel Henriques da Silva , Universidade Nova de Lisboa, Portugal; Robert Rowland , ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal; Sanjay Subrahmanyam , University of California (Los Angeles), EUA; Serge Gruzinski , École des Hautes Études en Sciences Sociales, França; Tamar Herzog , Harvard University, EUA; Walter Rossa , Universidade de Coimbra, Portugal.

© Todos os direitos reservados de acordo com a legislação em vigor

Endereço da Redação | Revista Ler História
Edifício ISCTE-IUL – Av. Forças Armadas, 1649-026 Lisboa – Portugal
e-mail: ler.historia@iscte-iul.pt | web: <http://journals.openedition.org/lerhistoria/>

Propriedade do título | ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Editor | ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Paginação e Capa | Ana Paula Silva

Impressão | Artipol, Artes Tipográficas, Lda. – Apartado 3051 – 3754-901 Águeda

Periodicidade | Revista semestral

Distribuição | ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Tiragem | 200 exemplares

Preço da Capa | €12,69 + 6% IVA = 13,50 €

ISSN | 0870-6182

e-ISSN | 2183-7791

Depósito legal | 87039/95

N.º de Registo na ERC | 109068

71 | SUMÁRIO

Editorial <i>José Vicente Serrão</i>	5
---	---

GÉNERO E VIOLÊNCIA NA PENÍNSULA IBÉRICA (ÉPOCA MODERNA)

7

Female foul language and foul female agents in pre-modern Portugal <i>Darlene Abreu-Ferreira</i>	9
---	---

Titulado furioso y ejercicios indecentes. Violencia y locura de un aristócrata de la Frontera, 1686-1703 <i>Fernando Bouza</i>	33
--	----

MOBILIDADE INTERNACIONAL DOS ESTUDANTES EUROPEUS

51

O envio de bolseiros portugueses para os EUA, 1945-1952 <i>Gonçalo Mineiro</i>	53
---	----

Globalización e internacionalización educativa. Una historia institucional del Programa ERASMUS, 1987-2014 <i>Daniel Malet Calvo</i>	75
--	----

OUTROS ARTIGOS

101

A arte do compromisso: José Calvet de Magalhães, um diplomata entre dois regimes <i>Pedro Aires Oliveira</i>	103
--	-----

Agricultural terraces as a proxy to landscape history on Madeira Island, Portugal <i>Sandra Kiesow e Hans-Rudolf Bork</i>	127
---	-----

ESPELHO DE CLIO

153

Os conceitos na história: considerações sobre o anacronismo <i>José d'Assunção Barros</i>	155
--	-----

O Brasil e o Atlântico Sul na historiografia de Charles Boxer <i>Alberto Luiz Schneider</i>	181
--	-----

RECENSÕES

205

GLOBALIZACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN EDUCATIVA. UNA HISTORIA INSTITUCIONAL DEL PROGRAMA ERASMUS, 1987-2014

Daniel Malet Calvo

| CIES-IUL, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal
danielmalet@gmail.com

75

El artículo traza la historia del programa ERASMUS desde su aparición en los albores de la globalización económica hasta su fusión con el ambicioso proyecto de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), para el que siempre fue una fuente de inspiración. A lo largo del artículo veremos como las estrategias de internacionalización de la Comisión Europea y de los estados miembros -centradas en la promoción del programa ERASMUS- estaban consolidando una serie de condiciones políticas e ideológicas favorables a las transformaciones que culminarán en la Declaración de Bolonia (1999) y en la Agenda de Lisboa (2000-2010). Ilustraremos estas transformaciones mediante referencias al caso portugués en el contexto europeo, destacando como un proyecto que se publicitaba como universalista e inclusivo acabó convirtiéndose en pilar de un sistema educativo europeo crecientemente elitista y mercantilizado.

Palabras clave: programa ERASMUS, internacionalización educativa, proceso de Bolonia, Portugal.

En este artículo pretendemos desarrollar un análisis del programa ERASMUS, fruto de las reflexiones históricas y políticas aparecidas en el marco de una investigación sobre el impacto de los estudiantes Erasmus en la ciudad de Lisboa. A lo largo de este texto encontraremos una revisión cronológica del proceso que condujo desde el programa ERASMUS hasta la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), usando el caso portugués para ilustrar el crecimiento y consolidación del modelo de internacionalización y mercantilización de la educación superior Europea. El objetivo del presente artículo es poner de relevancia los aspectos menos amables de la integración europea en materia de educación: los mecanismos de gobernabilidad supra-nacional usados para imponer ciertos modelos, así como los resultados de su aplicación, cristalizados en un sistema de educación superior en Europa crecientemente desigual y mercantilizado. Sin embargo, el programa ERASMUS entronca también con una antigua tradición de viajes de estudio que podemos rastrear a lo largo de varias etapas históricas, cuyos referentes culturales serán ampliamente referenciados por el propio programa, empezando por su acrónimo en homenaje a Erasmo de Róterdam. En este sentido, la dimensión educativa del viaje está bien presente a lo largo de la historia de la civilización Europea: monasterios,

escuelas catedralicias, Estudios Generales y Universidades medievales acogían ya a muchos estudiantes extranjeros. En el siglo XIV se documentan algunos clérigos portugueses estudiando en Toulouse, Orleans, Montpellier o Salamanca, destinos habituales por motivos de proximidad geográfica y de prestigio (Brito 2003, 147-48).

Sin embargo, será durante el Renacimiento cuando se impulse la idea del viaje como un descubrimiento intelectual, una experiencia reservada sobretudo a los jóvenes de las clases instruidas, quienes deberían completar su educación humanista en el extranjero. Las ciudades del norte de Italia (y sus universidades), en tanto que centros culturales de primer orden, serán el destino predilecto para aquellos que empiezan a viajar con un propósito formativo que va más allá de la *devotio catholica* (Brito 2003, 135). Durante el Renacimiento, que Ridder-Symoens define como “la época dorada de la movilidad estudiantil” (1992, 418), los jóvenes miembros de las élites de los países europeos viajaban atraídos y motivados por la fama de ciertos profesores e intelectuales. Más tarde, con las disputas políticas y religiosas derivadas de la Reforma y la Contra-Reforma, ese ambiente de intercambio se verá severamente perjudicado y deberemos esperar al florecimiento del *Grand Tour* para encontrar un clima similar. Se trataba de viajes protagonizados por jóvenes *gentleman* ingleses (acompañados por un tutor) que eran emprendidos antes de la asunción de sus roles de tipo familiar, laboral y político como adultos pertenecientes a la *gentry* o a la aristocracia (Brodsky-Porges 1981). Realizados sobretudo entre 1600 y 1850 por una serie de itinerarios preestablecidos por Europa (especialmente por Francia e Italia), el viaje tenía como objetivo la ilustración intelectual mediante el descubrimiento de los grandes tesoros culturales europeos.

A lo largo de los siglos XVIII y XIX, la consolidación de los estados-nación pondrá a las universidades al servicio de los intereses de la patria, en un cierto proceso de des-europeización. Si bien las élites cosmopolitas y el mundo de la alta cultura seguían rigiéndose por estándares europeos y hablando el francés como lengua común, en la segunda mitad del siglo XIX el ascenso político y cultural de los nacionalismos inaugurará una era de mayor aislamiento académico entre los países europeos, que solamente acabará después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, Portugal (así como la España franquista) asumirá durante el Estado Novo un programa de educación e investigación de corte nacionalista y fascista, rompiendo con la tradición educativa republicana inmediatamente anterior (Rollo *et al.* 2011) y desconectándose de las innovaciones pedagógicas y científicas que se estaban desarrollando en el resto de Europa. Después de la Revolución de los Claveles en 1974 y de la integración en Europa en 1986, Portugal se situará

progresivamente en la línea educativa marcada por el ambiente liberal y progresista instalado en los órganos de las instituciones Europeas. A lo largo del este artículo desarrollaremos las etapas que conducen del fin de la Segunda Guerra Mundial a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tanto en Europa como en Portugal, mostrando como el programa ERASMUS funcionó como un instrumento de gobernabilidad para favorecer la integración Europea y la mercantilización de la educación superior.

1. Cooperación, integración y supranacionalidad universitaria en Europa después de 1945

La historia de cualquier iniciativa de cooperación europea no puede dejar de lado el análisis de la evolución política de las instituciones del continente, especialmente de los repetidos intentos de una serie de actores sociales por organizar una cierta gobernabilidad supranacional tras la Segunda Guerra Mundial. Después del desastre de 1945 se sucederán una serie de reuniones y encuentros de alto nivel entre líderes europeos con el objetivo de fundamentar una cooperación esencialmente económica y arancelaria que permitiera la reconstrucción de las naciones destruidas por la guerra. Desde el discurso de Churchill en Zurich clamando por unos “Estados Unidos de Europa” en 1946, el “Movimiento Europeo” se ha cristalizado en un sinfín de reuniones, declaraciones, tratados, fundaciones, unificaciones y cumbres imposibles de resumir en el presente texto. Cabe destacar el carácter elitista de este “Movimiento Europeo”, ya desde sus inicios concebido y dirigido exclusivamente por las élites políticas, económicas y financieras de los Estados de la Europa Occidental, con un relieve especial por los llamados “Padres de Europa” (Anderson 2012). Tales planteamientos *desde arriba* le valieron al proyecto Europeo (y todavía le valen) la desconfianza de la mayor parte de los intelectuales del continente y el escepticismo de la mayoría de sus ciudadanos. En un debate celebrado en Barcelona en 2007 entre Josep Fontana, Donald Sasson y Eric Hobsbawm sobre el tema “Pensar Europa”¹, éste último destacaba el “déficit democrático” en los procesos de construcción Europea, centrados siempre en lo económico.

Sea como sea, en 1951 surge la más importante de las estructuras de colaboración arancelaria e industrial posteriores a la Segunda Guerra Mundial, considerada comúnmente el germen de la Unión Europea: la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA). Los 6 estados fundadores fueron la República Federal de Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y Países

1 Ver: <http://www.cccb.org/es/multimedia/videos/pensar-europa-hobsbawm-piensa-europa/212645>.

Bajos, en un acuerdo que debe entenderse en el contexto de los tratados de paz posteriores a la Segunda Guerra Mundial, poderosamente influidos por la Guerra Fría, el Plan Marshall y la alianza con la OTAN. Ya desde la fundación del Consejo de Europa en la Haya, en 1948, encontramos los debates entre unionistas, partidarios de organismos europeos de encuentro, consulta y coordinación sin ceder un ápice de la soberanía de los estados, y los federalistas, quienes perseguían la creación de estructuras Europeas supranacionales de gobernabilidad y decisión. El fracaso en 1954 de la Comunidad Europea de Defensa (CED) fue un golpe muy duro para estos últimos, cuando el parlamento francés rechazó la ratificación del tratado que pretendía la creación de las fuerzas armadas Europeas. Sin embargo, la firma de los Tratados de Roma por los 6 en 1957 consolidaba una tercera tesis, la funcionalista, según la cual -y ante la imposibilidad de una unión política inmediata-, se apostaba por la creación de instituciones supranacionales donde los Estados cedían alguna soberanía (sobretudo en materia de coordinación económica y administrativa) a la espera de una mayor integración política futura. Así nace en 1957 la Comunidad Económica Europea (CEE), que proyectaba la eliminación de los aranceles para la circulación de mercancías entre los países firmantes, estimulaba una política agraria común y facilitaba el comercio con estados terceros.

Pero, qué sucede con las políticas educativas mientras tanto? Se reconoce generalmente que el período transcurrido entre 1957 y 1971 fue de un vacío total en cuanto a políticas educativas europeas (Diestro Fernández 2004). Se entendía que los asuntos educativos pertenecían al ámbito de la cultura de cada estado-nación y eran por ello poco menos que intocables, más todavía teniendo en cuenta los fuertes debates entre unionistas y federalistas. Además, las prioridades del “Movimiento Europeo” y de los “Padres de Europa” siempre habían sido los aspectos económicos y financieros de la integración, el establecimiento de un “Mercado Común”. Ahora bien, podemos encontrar ciertos movimientos institucionales en el terreno de la integración educativa europea en el valioso testimonio de Andris Barblan, antiguo Secretario General de la *Association of European Universities* (CRE, en sus siglas en francés) y de su sucesora, la *European University Association*. En este iluminador artículo, escrito según sus propias palabras “en tanto que historiador y en tanto que administrador de estas organizaciones durante 26 años” (Barblan 2001, 1), podemos cotejar las tribulaciones propias de la historia Europea con el camino recorrido en paralelo por sus instituciones de educación superior. O más bien dicho, por los órganos lobistas que las integraban.

En efecto, el “Movimiento Europeo” se manifestará también en el ámbito educativo, en una fecha tan temprana como 1949 cuando, bajo la influencia

del Congreso de la Haya en el año anterior, se celebra la *European Cultural Conference* en Lausanne de la que surgen el *College of Europe* en Bruges, el *European Cultural Centre* en Génova o la *European Cultural Foundation* en Amsterdam. Pero será en 1955 cuando se reúnan en Cambridge los líderes universitarios de 15 países europeos, los cuales fundarán la CRE, que se reunirá nuevamente en 1959 en Dijón y en 1964 en Göttingen. En esos encuentros, los rectores y vice-rectores -además de delegados gubernamentales de cada estado representado- ponen los principios ideológicos que fundamentarán las ulteriores políticas de cooperación y reconocimiento universitario, que están en la base del actual sistema de educación superior europeo: la búsqueda de autonomía financiera e independencia intelectual de las universidades (respecto a los Estados), el establecimiento de un equilibrio entre el ofrecimiento de cultura y el de especialización utilitaria-laboral, y la asunción de responsabilidad en formar a los estudiantes (en aquel momento, las élites) en tanto que ciudadanos europeos.

Paralelamente, el Consejo de Europa organizaba convenciones en el ámbito del reconocimiento y las equivalencias de títulos (académicos y de lenguas) entre los países de la Comunidad (1953, 1956, 1959), algo que hacían también los países del Tratado de Varsovia (Teichler 2003, 37). En este contexto, la CRE seguía diseñando su agenda lobista para el encuentro previsto en Bolonia en 1969, donde se esperaba una discusión sobre la estrategia a seguir: o bien se apremiaba para armonizar las políticas de educación superior en los diferentes países Europeos en vistas al reconocimiento de títulos, o bien se decidía presionar para cambiar los sistemas nacionales y avanzar así hacia un escenario mucho más integrado, con Europa como marco de la Educación Superior. Ahora bien, las intensas movilizaciones que tuvieron lugar en las universidades en 1968 en toda Europa no solamente obligaron a cambiar la sede que acogería el encuentro (Génova por Bolonia), sino los contenidos que se iban a tratar: las protestas de los *baby boomers* representaban un baño de realidad para un club de rectores que pensaba y gestionaba la universidad como en el siglo XIX. Se trataba ahora de entender la universidad de masas, la demanda de nuevos procesos de participación y decisión, así como el establecimiento de nuevas relaciones con la sociedad y con la industria.

La consecuencia más significativa de estas protestas para el orden interno de las universidades será el relieve que durante los años 70 se produce en los líderes de las universidades: ya no se trataba de académicos y científicos de renombre mundial, sino de jóvenes interesados sobretudo en la gestión y la administración eficiente de unas universidades que habían crecido mucho y presentaban nuevos retos y necesidades. Para éstos últimos, la creación de

políticas internacionales en el marco europeo era algo secundario ante la avalancha de transformaciones que, a nivel nacional, tenían que afrontar. Otra dificultad que se añadía al proyecto europeísta en las universidades en esa década era, como el propio Barblan reconoce en un texto de 1977, la llegada masiva a la universidad de jóvenes de clase media, más interesados en su región y su nación, y que habían “diluido a las antiguas élites impregnadas de humanismo clásico, conscientes de una común pertenencia cultural, habituadas a viajar por todas partes” (Barblan 1977). Se hace difícil imaginar una cita más adecuada para ilustrar el carácter elitista del proyecto europeo en la universidad.

Por otro lado, la idea misma de Europa fue siempre un eje de discusión en el interior de la CRE. Si bien el objetivo de la organización fue desde sus inicios la integración de representantes universitarios más allá de los 6 (y más allá de la Cortina de Hierro) su particular organización lobista (financieramente autónoma e independiente de los estados) impedía la integración de las universidades socialistas, quienes deseaban entrar en la CRE. En 1973, la Conferencia UNESCO que reunía en Bucharest a los Ministros de Educación de la Región Europea presionó a la CRE para modificar sus estatutos a fin de aceptar a las universidades socialistas e integrarlas en los asuntos de la movilidad educativa y la cooperación intelectual. Sin embargo, en una tensa asamblea general en 1975 en Viena, se rechaza la modificación, rompiendo la CRE relaciones con la Unión Soviética, Hungría y Polonia, precisamente cuando se había llegado a un ambiente de distensión marcado por la firma de los Acuerdos de Helsinki.

El retroceso en el papel de la CRE para impulsar el proyecto europeísta durante aquellos años es paralelo a los primeros pasos que tanto los gobiernos de las Comunidades Europeas como otras organizaciones (como el CEPES o la UNESCO-Europa) empiezan a dar en ese sentido. El año 1971, los ministros de Educación de los 6 se reúnen con el objetivo de estrechar posiciones respecto al ámbito de la formación y la educación, poco antes del encuentro de Primeros Ministros y Jefes de Estado del que saldría el Informe Janne. En éste se detalla el desarrollo futuro de una política de cooperación comunitaria en educación (para todas las edades): Dimensión Europea de la Enseñanza (DEE), reconocimiento mutuo de títulos, enseñanza de idiomas extranjeros (Diestro Fernández 2004, 5-6). En Junio de 1974, el Consejo de Ministros de Educación Europeos establece una serie de ejes prioritarios entre los que se encuentran la armonización del sector económico con la política educativa, y la cooperación en materia educativa entre países, respetando siempre las diferentes tradiciones nacionales, una tensión siempre presente en el desarrollo de las políticas europeas.

El enlace de la Comunidad Europea para implementar estas medidas en el ámbito de la Educación Superior es el *Liaison Committee* (LC), creado en 1973 e integrado por representantes de las conferencias nacionales de rectores de los países de la Comunidad Europea, y miembros de la CRE. La convergencia educativa Europea estaba en marcha, y finalmente la CRE alcanzaba la oficialidad como lobby a través de la influencia directa del LC, tal y como admite Per Nyborg, antiguo Secretario General de la Conferencia de Rectores Noruegos: “since its early beginnings the Liaison Committee acted as a political lobby for the universities vis-à-vis the authorities of the European Community” (Nyborg 2014, 34). Es en ese momento naciente de una verdadera política Europea de educación superior que nacen los JSP (Joint Study Programmes), considerados comúnmente como el precedente directo del programa ERASMUS.

2. Las primeras tentativas de europeización e internacionalización educativa (1976-1995)

En Febrero de 1976, el Consejo Europeo acuerda el primer Programa de Acción comunitaria en materia educativa, donde se enfatiza especialmente el refuerzo de la Dimensión Europea de la Educación (DEE): intercambio de profesores y alumnos, contenido europeo en las asignaturas, visitas de estudio a otros países, todo destinado al refuerzo de los valores morales, culturales y cívicos europeos. Así nace el precedente directo del programa ERASMUS. Se trata de los llamados Joint Study Programmes (JSP), acciones de cooperación inter-universitaria que fueron financiadas por el Consejo Europeo entre 1976 y 1986. Se trataba de crear vínculos estables entre instituciones universitarias (en concreto, entre departamentos), descartando además -de forma explícita- la convergencia de los sistemas nacionales de educación superior. Por supuesto, las instituciones participantes habían de asegurar el reconocimiento legal mutuo de esas acciones educativas en los respectivos países, uno de los caballos de batalla en la internacionalización de la educación intra-Europea ya desde sus inicios después de la Segunda Guerra Mundial. Los JSP materializaban y sintetizaban las intenciones declaradas tanto por los Ministros de Educación de los 6 países de la CE (en sus reuniones entre 1971 y 1974), como por el Consejo de Europa, que venía impulsando el reconocimiento y la equivalencia académica desde los años 50 (Pépin 2007).

Ahora bien, la ambigüedad en la definición de los objetivos de los JSP hacía susceptibles de financiamiento tanto las movilidades estudiantiles y de profesorado entre instituciones como el desarrollo de cursos o programas

conjuntos (los Joint Degrees o Double Degrees), cuya formación contemplase partes de la enseñanza en el extranjero. De hecho, gran parte del presupuesto fue destinado al desarrollo inicial de las cooperaciones entre instituciones (diseño de estrategias, programas y grados conjuntos), dejando como elementos secundarios el desplazamiento de estudiantes: en 1987 se habían financiado 586 acciones o programas bajo el auspicio de los JSP (Teichler y Steube 1991). Si bien la cooperación entre instituciones mostró grandes resultados en lo que a niveles de reconocimiento se trataba, varios estudios señalaban un déficit en las estadias temporales de estudiantes, poco populares debido a la falta de financiamiento (Opper, Teichler y Carlson 1990): solamente un 0,5% de estudiantes pasó un período de estudios en otro país europeo. Portugal, que se incorpora a las JSP justo durante su último año de funcionamiento, en el curso 1986/87, conseguirá financiamiento para 6 programas de estudios y para 12 becas de movilidad estudiantil.

Durante esos años florecen también los contactos y acuerdos de cooperación internacional de las universidades europeas con el resto del mundo: USA y Canadá (1986), Latinoamérica (1987), República Popular de China (1987). Sin embargo, los principios de internacionalización se consolidan durante los años 80 de la mano de la naciente globalización económica neoliberal. Una buena expresión de esa deriva fue el creciente interés de la CRE por el mundo de la empresa y el desarrollo económico, con una colaboración cada vez más estrecha con la OECD (Barblan 2001, 17), que culminará en el forum University/Industry de 1988, organizado conjuntamente con la European Roundtable of Industrialists (ERT), un lobby formado por las 40 mayores empresas europeas (Nyborg 2014, 16). Ese mismo año, durante la celebración del 900 aniversario de la Universidad de Bolonia, se nombrarán doctores honoríficos tanto al Papa Juan Pablo II como a Mikhail Gorbachev, una buena ilustración en el ámbito universitario del inminente triunfo del capitalismo en la contienda de bloques.

Es en ese contexto de europeización e internacionalización que nace el programa ERASMUS, cuyos inicios no estuvieron exentos de dificultades. Para empezar, el programa en sí se asienta en una serie de sentencias del Tribunal Europeo de Justicia, que dictaminó en algunos casos individuales que la ley europea no permitía la discriminación por procedencia nacional (cargar más tasas a estudiantes procedentes de otro país de la UE), poniendo las bases legales para la existencia del programa (Garben 2010, 212). Más tarde, Manuel Marín, el comisionado de Jacques Delors responsable por presentar el proyecto en 1986, se encontraría con la oposición de aquellos países que habían desarrollado ya bastantes programas propios de intercambio (como Francia, Alemania o Reino Unido), y que no estaban dispuestos a

costear un programa mucho más caro que los JSP. El presupuesto para el ERASMUS era mucho mayor debido a las becas de intercambio, puesto que la Comisión Europea quería alcanzar el objetivo del 10% de estudiantes europeos en movilidad (una cifra muy ambiciosa que nunca llegó a cumplirse). Después de una inmensa presión pública y mediática, impulsada por la Comisión y el Parlamento Europeo -y azuzada por el sindicato de estudiantes AEGEE, liderado por el lobista Frank Bianchieri-, los estados miembros contrarios rectificaron y volvieron a las negociaciones (Feyen 2013, 21-38). Después de ser rechazado hasta 3 veces, el 14 de Mayo de 1987 los Ministros de Educación de los doce estados miembros reunidos en Bruselas aprueban el programa. Se trataba de uno entre 14 diferentes programas de educación que se lanzaban aquél año, y en aquél momento nadie podía sospechar el ascendente que tendría, no solamente entre los programas de educación, sino en la totalidad de las acciones europeas.

Su nombre evoca los viajes educativos emprendidos por el humanista de Rotterdam y se corresponde con el acrónimo: EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students. El primer año de programa 1987/88 se registran 3.244 estudiantes participantes en 11 países. Siguiendo la estela de los JSP, el programa tenía como objetivo el establecimiento de redes de departamentos que quisieran establecer un proyecto educativo común, incluyendo actividades docentes en varios países, programas conjuntos, así como movilidad de profesores y alumnos dentro de la red. Estas redes se constituían en Programas de Cooperación Inter-universitaria (PIC), que eran coordinados por un miembro de la red, responsable de reembolsar los gastos de las diferentes actividades (entre ellas las movilidades estudiantiles) una vez el proyecto era aprobado y financiado por la CE. El programa ERASMUS se jactaba en sus inicios precisamente de ser un programa basado en la comunicación entre departamentos de diferentes instituciones, lo que permitía una mayor integración curricular y de contenidos para los alumnos en movilidad, y cuyo éxito académico sería garantizado por un mayor contacto entre profesores y alumnos. El modelo de los USA, basado en la centralización de las tareas administrativas en las Oficinas Internacionales de cada IES, se mostraba más eficiente, pero también menos atento a los aspectos académicos (Maiworm, Sosa y Teichler 1996).

A partir de aquel momento, los acuerdos intra-europeos entre departamentos se van consolidando bajo el manto del programa ERASMUS, tejiendo una red de colaboraciones densa y muy diversificada que se extenderá hasta el día de hoy. Sin embargo, en esta primera fase se detectan numerosos problemas en el reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero una vez que los alumnos volvían a sus países (Teichler 2003, 45-46). La

introducción de los ECTS o (European Credit Transfer and Accumulation System) como programa piloto en 1989, pretendía acabar con ese problema. Los ECTS funcionaban como un sistema para garantizar el reconocimiento de créditos entre universidades Europeas usando un criterio unificado de cálculo y proporcionando una prueba del rendimiento académico después de una estadía ERASMUS (Teichler 2003). En 1998-1999, las estadías de un 40% de estudiantes ERASMUS eran ya calculadas según los ECTS, que se convertirían en el estándar para los países europeos con el Proceso de Bolonia (Maiworm 2001).

Respecto a la participación portuguesa en el programa, ya en el primer año (1987-1988) encontramos bastante dinamismo, con la aprobación de 6 de 9 candidaturas a Programas Conjuntos de Estudios, 9 de 17 candidaturas a Visitas Preparatorias y 11 de 25 candidaturas a Estadías Cortas de Estudio. Esas primeras cooperaciones entre personal universitario (administrativo y docente) se establecieron sobretodo con Reino Unido y el vecino Estado Español, y contaron con la participación de 7 instituciones de educación superior (IES) portuguesas. En 1995, al finalizar esta primera fase del programa, las IES participantes habían crecido de 7 a 53. Por lo que respecta al programa de movilidad para estudiantes, se registra un crecimiento exponencial (como sucede en todos los países en esta primera etapa), pasando de los 153 primeros estudiantes portugueses en beneficiarse del programa en 1987-1988, a los 1.903 que viajarán a universidades de otros países europeos en 1994-1995. En aquel entonces, las becas ERASMUS eran administradas directamente por el Bureau ERASMUS de la Comisión Europea, puesto que no existía todavía una estructura nacional creada para este propósito. La Agência Nacional de Administração de Bolsas (ANAB), del Ministério de Educação, entrará en funcionamiento a inicios del 1989, convirtiéndose en la autoridad en esa materia. Además de administrar la mayor parte de las movilidades estudiantiles y de proporcionar las becas a los estudiantes portugueses, la ANAB organizaría concursos anuales para aquellos estudiantes que quisieran realizar alguna movilidad pero cuyas instituciones no hubieran establecido todavía ningún PIC dentro de la red. Una forma de considerar las movilidades “independientes” de los estudiantes “freemovers” dentro del marco de la cooperación intra-europea.

La segunda etapa del programa ERASMUS, entre 1990 y 1995, se desarrolla en el contexto de una serie de transformaciones institucionales en el seno de la Comunidad Europea, la más importante de las cuales es la firma del Tratado de Maastrich en 1992. El Tratado dotará a la Comunidad de mayores competencias y un marco jurídico nuevo para financiar y

apoyar determinadas acciones comunitarias en materia educativa (artículos 126 y 127), respetando siempre el principio de subsidiariedad. Mientras tanto, las actividades de la CRE, plenamente integrada como órgano lobbista en el proceso de europeización e internacionalización de la educación en Europa, seguirá promoviendo la presencia de la empresa privada en las universidades. No solamente organizan periódicamente el encuentro europeo University/Industry, sino que además colaboraran en Junio de 1992 con el Forum US Business/Higher Education que lleva a empresarios y a rectores norte-americanos a Bruselas para interesarse por el Tratado de Maastrich. En este sentido, no es casual que las conferencias semi- anuales de la CRE entre 1989 y 1992 se titularan *“The restructuring of the university”*, con un énfasis muy notable en la formación de los “ejecutivos” de la universidad en tanto que “gestores”, y en la administración de los “recursos humanos” (Nyborg 2014, 18). El lenguaje sobre educación estaba empezando a transformarse en Europa para adaptarse a las nuevas condiciones impuestas por la globalización capitalista, como veremos seguidamente: programas como el ERASMUS adaptarán su agenda política, pasando de promover una cierta identidad europea a finales de los 80, a convertirse en los 90 en el caballo de Troya de las políticas de internacionalización y mercantilización de la educación (Kuhn 2012, 997; Wilson 2011).

3. La llegada de la globalización neoliberal, el Tratado de Maastrich y el programa SOCRATES I

Durante los años 90, las universidades europeas se encontraban abrumadas por el éxito del programa ERASMUS, que se estaba convirtiendo en una auténtica marca de éxito, reconocida por todos los europeos (dentro y fuera de las universidades). En cualquier estudio sobre la internacionalización de la educación en Europa se suele reconocer la importancia que tuvo el programa ERASMUS como un factor decisivo para las ulteriores transformaciones que vivirían las universidades europeas.² La amplitud de su aceptación, su extensión creciente por muchas instituciones y la abertura transnacional que supuso, fueron como un ensayo general para proyectos venideros: Europa se sentía mucho más unida entre sí desde que existía el programa ERASMUS. Al consenso generalizado sobre sus virtudes se sumaban las nuevas condiciones fundadas por el Tratado de Maastricht, que permitía formular explícitamente la voluntad de crear una dimensión europea de la educación superior. En este contexto, el 14 de Marzo de 1995, el Parlamento

2 Véase Teichler (2009), Pépin (2007, 2011), Barblan (2001) y Garben (2010).

Europeo aprueba el programa SOCRATES, bajo el cual quedaba integrado el programa ERASMUS, además de muchas otras iniciativas.

86

La principal novedad consistió en la transformación radical de la estructura de las colaboraciones, que hasta el momento se daban entre departamentos mediante el modelo de los PIC. Las actividades susceptibles de reconocimiento y de financiamiento (desarrollo de currícula comunes, programas intensivos, redes temáticas y movilidades) pasarían ahora por los llamados Contratos Institucionales (CI), que se firmarían entre las universidades y la Comisión Europea, excluyendo a los departamentos como interlocutores privilegiados. El funcionamiento sería el siguiente: los responsables académicos de una titulación determinada (los coordinadores académicos) establecen vínculos con sus colegas extranjeros, estableciendo la conveniencia de colaboraciones entre sus titulaciones.

A este entendimiento se le llama Contrato o Acuerdo Bilateral, que se establece entre dos IES. Antes del 1 de noviembre de cada año, las Oficinas de Relaciones Internacionales de cada IES deben mandar a la Comisión Europea una relación de todos los Acuerdos Bilaterales establecidos, así como los intercambios de estudiantes previstos para el siguiente año académico en el marco de esos acuerdos. Además, debían incluir un European Policy Statement (EPS), detallando la dimensión estratégica de los acuerdos e intercambios establecidos en clave europea (y europeísta). La Comisión Europea podrá aprobar o rechazar ese Contrato Institucional siguiendo una serie de criterios, pero esa decisión será posterior a la apertura de plazas de movilidad, que las IES deben publicitar y asignar ya a principios de año. Es importante reconocer que el cambio de modelo que se estaba impulsando desde la Comisión Europea en las universidades mediante los CI del programa SOCRATES sirvió para obligar a las instituciones a asumir una mayor racionalización, eficiencia y armonización en sus procedimientos administrativos. Tales transformaciones estaban directamente orientadas a la internacionalización de las universidades en el marco del proceso de globalización, como veremos en el próximo apartado.

Entre los años 1996 y 1998 se pasa por un período de adaptación a la nueva estructura impuesta por SOCRATES con los CI y los EPS, con bastantes polémicas dentro de las instituciones. Para empezar, la nueva estructura obligaba *de facto* a la contratación de personal administrativo, para nutrir la creciente importancia de las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI). Los departamentos dejaban de tener el control sobre todos los aspectos de sus redes constituidas en PIC, cuyos acuerdos se integraban en un único documento centralizado por cada IES y coordinado por

las ORI, y que debía cumplir con criterios mucho más estrictos para su aprobación en Bruselas. De hecho, el cambio suscitó una ola de críticas tanto desde el ámbito académico como administrativo, tildando el nuevo procedimiento de seguir una lógica de imposición “arriba-abajo”, siendo que hasta el momento había sido todo lo contrario (De Wit 2002, 56). La nueva estructura, al poner en el centro a las instituciones, reforzaba el papel de organizaciones lobistas tan importantes como la CRE o su organismo de andanzas paralelas, el *Liaison Committee*, que de un día para otro pasarían a tener mucha más influencia en Bruselas (Barblan 2001, 24). Entre sus atribuciones estarían las tareas representativas en las redes internacionales, la supervisión y monitorización de los EPS del programa SOCRATES, o la coordinación y asesoramiento en los programas de evaluación y calidad universitaria. Precisamente uno de los estudios desarrollados por la CRE después de este período de adaptación a la nueva estructura de los CI y a las exigencias que demandaba, muestra grados muy elevados de frustración en los centros, con muchas candidaturas denegadas y el rechazo generalizado a la complejidad de los formularios y los procedimientos (Barblan y Teichler 1998).

Por lo que respecta al caso portugués, en 1995 se creará la Agência Nacional SOCRATES, inserida en el Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (GAERI), del Ministério de Educação. Además, la Agência se encargará de difundir durante este período informaciones sobre los ECTS, el sistema europeo de créditos académicos, que en ese momento funcionaba como sistema de reconocimiento del período de estudios ERASMUS. También desde la Agência se promovió la creación de cursos intensivos de lengua y cultura portuguesas para los estudiantes llegados a las universidades del país. Durante los primeros años de Contratos Institucionales, entre 1997 y el año 2000, la inmensa mayoría de actividades desarrolladas por la parte portuguesa tendrán que ver con la movilidad estudiantil y del profesorado. En el año 2000 ya son 71 las IES participantes en el Programa, lo que constituye el 38% del total de instituciones portuguesas. Por lo que respecta a las salidas de estudiantes portugueses, sabemos que el año 1998/1999 los destinos más frecuentados fueron Francia, 19%, España, 19%, Italia 13%, Reino Unido 12% y Alemania 11%. La mayor parte de las movilidades se hacían en el contexto de la licenciatura (85%) y eran protagonizadas por mujeres (60%). En relación a los estudiantes que elegían Portugal como destino, el panorama se transformó radicalmente en aquellos años: fue en 2001-2002 que la proporción entre *incoming* (estudiantes extranjeros entrantes) y *outgoing* (estudiantes portugueses salientes) se invierte por primera vez. A partir de aquel año,

Portugal pasa de ser un país exportador de estudiantes a importador, una tendencia marcada quizás por su promoción internacional como destino a partir de la organización de la Expo de 1998 en Lisboa (ver Anexo 1). Sea como sea, esta tendencia se agudizará cada vez más con los años: entre 1998 y 2008 el flujo de estudiantes *outgoing* aumenta un 121,8% mientras que los *incoming* en el mismo período lo hacen un 226,8%.

Volviendo a Europa, debemos señalar la importancia que tendrá a partir de la etapa SOCRATES el modelo de “governabilidad blanda” de la Comisión Europea en materia de educación superior (Batory y Lindstrom 2011). Al imponer el modelo institucional de los CI a las universidades que quisieran participar del programa SOCRATES, la Comisión Europea estaba obligando indirectamente a las instituciones a reestructurar diferentes aspectos de su organización interna. Así, las universidades que querían ver aprobados sus CI se veían forzadas a desarrollar un plan estratégico con vistas a la internacionalización, organizando y exponiendo sus objetivos institucionales de forma coherente e integrada, y desarrollando enormemente sus oficinas de relaciones internacionales. Además, las universidades eran confrontadas con la identificación de las barreras que los diferentes sistemas nacionales presentaban ante los aspectos de la europeización propuestos por la Comisión, algo que se mostraría muy útil en los ulteriores procesos de integración educativa europea (Garben 2010). A todo eso cabe añadir que los discursos sobre el conocimiento y el aprendizaje estaban en plena transformación, agitados por el vértigo que la globalización y las nuevas tecnologías de la información imponían en las agendas educativas. En esta espiral se produjo un cambio en el paradigma discursivo dominante sobre la educación superior, que pasaba a ser colonizada por la razón económica: crecimiento, empleo y competencias profesionales eran términos cada vez más frecuentes en los documentos sobre educación de la Comisión Europea. En dos Libros Blancos publicados por la CE en 1994 y 1995 se identificaba la siguiente prioridad: integrar la educación superior como un componente clave para la competitividad de la economía europea en el mundo (Antunes 2005).

Podemos rastrear este giro neoliberal en un sinnúmero de documentos editados tanto por la CRE como por la Comisión Europea. En el informe final de un encuentro organizado en Bruselas con rectores y expertos en relaciones internacionales que tuvo lugar en 1996, podemos leer una declaración de intenciones de esta magnitud: “New patterns are born: they represent a shift from traditional teaching and recruitment (...) these new patterns find their place in a global world economy” (European Commission 1996). En 1997, la CRE, la Comisión Europea y la European Roundtable

of Industrialists lanzan el proyecto “The dialogue of universities with their stakeholders”, cuyos resultados pueden leerse en una publicación salpicada de lenguaje empresarial: “nichos de oportunidad”, “atracción de capitales”, “mercado en expansión” (Davies 2001). Paralelamente, la Comisión Europea adoptará un nuevo lenguaje para dar cuenta del viraje neoliberal, asumiendo una batería conceptual que se corresponde con el énfasis del mercado en las “nuevas competencias profesionales” y en la “flexibilidad laboral” (Pinho 2002). Los términos clave que articularán las políticas educativas de la UE a partir de entonces serán, por un lado “economía del conocimiento”, y por otro “aprendizaje a lo largo de la vida”, o “lifelong learning” (Pépin 2007, 125), una forma de calificar las circunstancias laborales del capitalismo post-industrial. Así, podemos decir que los años 90 pusieron las condiciones ideológicas y estructurales de las transformaciones que la educación superior europea viviría durante la década siguiente, siendo el programa ERASMUS (como elemento principal del SOCRATES) el campo de pruebas donde se implementó por primera vez en Europa la agenda internacionalizadora de la globalización educativa (Teichler 2009).

4. La economía del conocimiento: Socrates II, Lifelong Learning y el proceso de Bolonia

La segunda fase del programa SOCRATES fue aprobada por el Parlamento Europeo y la Comisión el 24 de Enero del 2000 y debería alargarse hasta el 2006, con un 30% más de presupuesto y contando ya con 31 países. A los 15 estados miembros, Islandia, Liechtenstein y Noruega, se sumaban 10 países asociados: Bulgaria, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, Rep. Checa, Rumanía, Eslovaquia y Eslovenia, además de Chipre y Malta. Si la implantación del modelo institucional había provocado una fuerte des-aceleración en el número de movilidades estudiantiles realizadas (llegando hasta el retroceso, en casos como el portugués), en esta segunda etapa se deja sentir la insuficiencia de financiamiento para las becas Erasmus, una queja sentida en toda Europa a pesar del aumento en el presupuesto (Souto-Otero e McCoshan 2006). Por supuesto que esto es consistente con nuestro argumento: el objetivo de estos programas era la reestructuración de las universidades, la racionalización de su gestión, y la apertura internacionalizadora, mucho más que la generalización de la circulación de estudiantes. De hecho, a pesar de los discursos y las proyecciones prometidas por la Comisión Europea, la *ratio* de universitarios europeos estudiando fuera de sus países se mantiene bastante estable después de 15 años: del 2,3% de 1999 al 3% del año 2015, y eso considerando todo tipo de movilidades

además del ERASMUS. Además, siguiendo los datos de la UNESCO (en fuentes europeas ese es un dato muy poco publicitado), la ratio a nivel mundial tampoco es muy diferente: un 2,2% de estudiantes universitarios a nivel planetario realizan algún tipo de movilidad cada año (2015).

En este sentido, el elemento fundamental para entender esta etapa son las declaraciones de la Sorbona en 1998 y de Bolonia en 1999, seguidas por la cumbre de Lisboa en 2000, donde el Consejo Europeo declara su conocido nuevo objetivo estratégico, el de “*convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo*” (Consejo Europeo 2000, 1.5). En Bolonia surgen una serie de medidas destinadas a la armonización y al reconocimiento mutuo de los diferentes sistemas de educación superior presentes en los países de la UE: la adopción de un sistema de dos ciclos reconocible y acreditado para el mercado laboral en otros países europeos, la implantación del sistema de créditos ECTS (que fue por primera vez introducido en el programa ERASMUS), la profundización en la dimensión europea de la educación y el establecimiento de una cooperación intensa entre países para asegurar criterios de calidad universitaria y metodologías comparables (Diestro Fernandez 2004, 16). La homogeneización de los sistemas universitarios quería convertir la área europea en un único destino educativo, una atractiva macro-región homologable para los estudiantes internacionales: “We need to ensure that the European higher education system acquires a worldwide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions” (Declaración de Bolonia). Se quería competir con los EUA ante la creciente demanda de educación superior, atrayendo a estudiantes extranjeros (extra-europeos) que garantizarían cuantiosos ingresos para las universidades Europeas (Teichler 2009, 12-13), además de engrosar las filas del capital humano en la disputa mundial por la innovación y el desarrollo científicos (Ferreira 2012, 5-6).

Si en Bolonia surgió el concepto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), una área definida de forma muy ambigua y que rebasaba ampliamente los límites de la UE, en Lisboa se definirá el instrumento que permita su implementación: el Método Abierto de Coordinación (MAC). Encabezado por la Comisión Europea pero fuera del marco jurídico de la UE, el MAC garantizaba la participación voluntaria en el Proceso de Bolonia y un método blando, consensual y flexible de cooperación intergubernamental, que fue evolucionando en las siguientes cumbres. Se quería evitar así la imagen de imposiciones sobre los estados miembros en materia educativa hechas a base de artículos de los Tratados y de decisiones del Tribunal Europeo de Justicia (véase Cambien 2009). Por supuesto que no

existía una obligatoriedad: el Proceso de Bolonia no solamente no tenía un estatus legal comunitario (era una declaración de intenciones), sino que comprendía muchos países de fuera de la UE, evidentemente ajenos a las normativas comunitarias.

En palabras de la misma Comisión Europea, “The Bologna process *coincides with Commission policy in higher education*” (Garben 2010, 221, la itálica es mía). Así, el Proceso de Bolonia permitía a todos los actores implicados seguir con sus agendas sin tener que pasar por los respectivos órganos representativos, con el pretexto de la “presión” desde Europa: los gobiernos podían introducir reformas en sus sistemas educativos, la Comisión Europea podía ampliar sus competencias en educación superior, las universidades se beneficiaban de la marca Europa, la internacionalización y el efecto llamada a los estudiantes extranjeros. Sin embargo, no todos los actores estaban representados. Como en tantas ocasiones, la UE -con o sin gobernabilidad blanda- dejaba ver su aspecto menos democrático: no hubo discusión ni votación parlamentaria, ni mucho menos consultas populares, solamente un club de ministros, empresarios y rectores decidiendo por ellos mismos el rumbo a seguir (el Bologna Follow-Up Group -BFUG), prescindiendo incluso del marco jurídico comunitario (de Rudder 2010). Se ha discutido mucho sobre el MAC y su gobernabilidad blanda, mucho más respetuosa con la soberanía nacional que los reglamentos de la UE, pero extremadamente discutible como instrumento legal de regulación y presión política, puesto que presenta muchos claroscuros y pocos sistemas de control democrático (Antunes 2005; Batory y Lindstrom 2011).

Tanto las universidades europeas (representadas en la CRE) como las políticas educativas de la UE y de los estados miembros (lo hemos estado viendo en los capítulos anteriores) convergen en el Proceso de Bolonia en una transformación radical del papel de la educación superior en la sociedad europea. En la Cumbre de Lisboa del año 2000, se inaugura la llamada *Lisbon Strategy* (2000-2010) donde la educación se contempla ya como un bien consumible y su resultado como un beneficio ante un mundo laboral extremadamente competitivo. Se introducirán las lógicas de mercado del modelo anglo-americano: “the marketisation and commodification trends see students as (potential) customers of a higher education institution” (Bienefeld y Almqvist 2004, 431). Por supuesto que este proceso tiene que ver con la progresiva falta de financiamiento de las universidades por parte de unos estados europeos cada vez más orientados por las tesis neoliberales, y unas universidades europeas que siempre se habían mostrado partidarias de la independencia respecto a dichos estados, lo que las precipitará a la búsqueda continua de nuevas formas de financiamiento. Precisamente el

mismo Andris Barblan nos deja esta espeluznante descripción -que no me resisto a citar entera- del nuevo modelo que los partidarios del proceso esperaban que empezara a desplegarse:

by 2010, educational services should flow freely from one side of the continent to the other, like material goods do today. This will imply that the providers of education will draw resources (people or money) from all parts of the area – like industrial firms do today when assembling cars or telephones – in order to develop and package the most enticing products, be they courses or research projects, data or publications. (...) And there will be common measurement to compare the value of the service, a Euro of the intelligence allowing for the compatibility and cohesion of the promised knowledge society – the same way today”s common currency binds the production and trade of goods all over Europe. (Barblan 2001, 30-31).

Como consecuencia, el derecho universal a la educación se erosionará progresivamente durante los años de implementación del Proceso de Bolonia en muchos estados de la UE: los estados miembros emprenderán medidas impopulares de reforma estructural en sus sistemas educativos, usando el pretexto de la “presión” desde “Europa” (Garben 2012) y la Organización Mundial del Comercio considerará ya la educación como un servicio a liberalizar bajo el tratado GATS (Altbach y Knight 2007). Durante la década del 2000 se vivirá un aumento exponencial de tasas y matrículas que elitizaran enormemente el acceso a la universidad, se producirá la entrada de grupos privados en los consejos de administración de las universidades públicas, y se adaptará la oferta de titulaciones a las demandas utilitaristas del mercado laboral (Ferreiro Baamonde 2010; Antunes 2005). La falta total de debate y las consecuencias que tuvo la mercantilización de la enseñanza universitaria que trajo el Proceso de Bolonia por la puerta de atrás, ocasionaron fuertes movimientos de protesta en algunos países de la UE, como resume Sacha Garben en su artículo (2010, 225, nota 62). Sea como fuere, el balance sobre la implementación del Proceso de Bolonia viene siendo tan discutido en los ámbitos académicos que se dice que se ha escrito ya más sobre éste que sobre Napoleón (Neave 2009, 17). En un estudio que recoge 161 artículos e informes sobre el Proceso escritos entre 2004 y 2013 (Wihlborg y Teelken 2014) se identifica un crecimiento sustancial de las perspectivas críticas con el mismo a lo largo del tiempo, especialmente de aquellos que señalan los efectos derivados de su vocación neoliberal: mercantilización, privatización, elitización.³

³ Véase Bienefeld y Almqvist (2004), Walkenhorst (2007) y Menelau Paraskeva (2010).

Pero, que tiene que ver todo esto con el programa ERASMUS? El proceso de Bolonia fue implementando sus objetivos mediante un sistema de gobernabilidad blanda: La Comisión Europea seduce a las universidades mediante la promesa de ayudas financieras a cambio de la implementación de varias recomendaciones y reformas, lo que supone un fuerte incentivo en tiempos de recortes en la universidad pública. Según algunos autores (Batory y Lindstrom 2011; Garben 2010), esta metodología ocasiona un cierto efecto clientelar: las universidades se vuelven agentes para las políticas de la Comisión, presionando a los Estados Miembros desde dentro. Eso lo vimos ya antes durante el programa SOCRATES: aquellas universidades que querían financiamiento de la Comisión Europea debían plantearse una reestructuración interna, además de enfrentarse a las restricciones que se encontraran en el ámbito nacional. En este sentido, los métodos de gobernabilidad blanda para imponer indirectamente una agenda favorable a la globalización educativa se inauguran ya en el período SOCRATES-ERASMUS, que constituyó un campo de pruebas para la internacionalización de las universidades europeas. La nueva fase de los programas de la familia ERASMUS llegaría en Julio de 2004, cuando la Comisión Europea presenta el nuevo programa Lifelong Learning Programme (LLP), que se desarrollaría entre 2007 y 2013 integrando los antiguos programas Socrates, Leonardo y eLearning (Pépin 2007) y acompañando la implementación del Proceso de Bolonia como trasfondo.

En Portugal, se consolida la tendencia de la fase anterior: el país se ha convertido en un importador de estudiantes ERASMUS más que exportador. Ahora bien, durante la década de los 2000 se producirá otro cambio sustancial en la población estudiantil extranjera. Según EURODATA en el curso 2002-2003, de los 400.831 estudiantes de educación superior matriculados en Portugal, un 3,9% (15.483) eran extranjeros, la inmensa mayoría provenientes de los PALOP (8.831) y del Brasil (1.760), mientras que los procedentes de Europa (2.741), venían sobretudo desde Francia, España y Alemania, a lo que deberíamos sumar los estudiantes ERASMUS (3.280). Esta tendencia sigue a lo largo de aquella década, por ejemplo en 2006-2007, con un ligero aumento de la población estudiantil extranjera general, que es ya el 4,9% (17.950), destacando el crecimiento de los originarios de los PALOP (11.624) y del Brasil (2.204), mientras que la presencia europea se mantenía estable (2.747), con el aumento de los ERASMUS (4.787). En el año 2011-2012, la proporción de estudiantes europeos entre todos los extranjeros es ya del 36% (7.791) superando ya ampliamente a los brasileños (5.364) y a los PALOP (4.666) -quienes habían decrecido severamente-, y eso sin sumar a los ERASMUS (9.197) que siguen en su

ascenso exponencial. Este aumento en el número de estudiantes europeos se explica tanto por la implementación efectiva del EEES en el país, como por el éxito de la marca “Portugal” en el ámbito del *merchandising* territorial (con Lisboa y Porto como polos principales de atracción).

Por otro lado, la implementación del Proceso de Bolonia, vendría mediante una serie de cambios legislativos a la “Lei de Bases do Sistema Educativo” de 1986, con una modificación en 2005 que daría lugar al Decreto-Lei 74/2006 que permitiría adoptar el sistema de dos ciclos propuesto en Bolonia (Veiga y Amaral 2012). Más adelante llegarían otras leyes y decretos para el establecimiento de los sistemas de calidad y acreditación universitaria, así como para regular el sistema de matriculación de asignaturas sueltas, o modificar el régimen de las instituciones de educación superior (Heitor y Horta 2014). El nuevo programa Lifelong Learning Programme (LLP), implementado entre 2007 y 2013, benefició a unos 95.000 portugueses entre todos los programas existentes, cuyo financiamiento en el país llegó a los 162 millones de Euros (de un total de casi 7 billones). Por lo que respecta al ERASMUS, 41.000 estudiantes portugueses de educación superior y casi 7.000 docentes e investigadores viajaron al abrigo del subprograma, que contó con la mitad del presupuesto total (unos 80 millones de Euros). Como en toda Europa, el programa puso énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida (incluyendo adultos y también niños en edad escolar), y estuvo especialmente ligado a la profesionalización y a las salidas laborales, siendo el programa LEONARDO el segundo más financiado (43 millones de Euros).

5. Consideraciones finales: Hacia una mayor movilidad estudiantil?

En un discurso en Bruselas el año 1989, Jacques Delors se refería a la necesidad de seducir a los ciudadanos con el proyecto europeo creando algo más que simples estructuras económicas, y dijo aquello de “nadie se enamora de un Mercado Común” (Bulletin of the European Communities 1989). No es casual que Jacques Delors sea el padre político del programa ERASMUS, la culminación de una idea: la de acelerar la dimensión europea de la educación mediante la movilidad de sus estudiantes. Ahora bien, qué Europa se proyecta a partir de la promoción de la movilidad educativa de los estudiantes universitarios europeos? Sabemos que la función que cumple la educación en una sociedad tiene que ver con la reproducción de sus estructuras económicas y sociales (Bourdieu y Passeron 1979; Bernstein 1990). En el caso de la formación universitaria, ya desde la Edad Media, tuvo como objetivo la formación de las clases dirigentes, algo que los “Padres

de Europa” y los rectores reunidos entorno de la CRE no escondían en absoluto (Barblan 1977).

Solamente en fases históricas contemporáneas marcadas por la transformación social y la aparición de movimientos políticos fuertes ha sido posible el acceso de capas sociales menos privilegiadas a las instituciones de enseñanza superior, y siempre con el soporte de políticas públicas para favorecer su entrada. Ahora bien, cual es el papel de la movilidad dentro de esta dinámica de reproducción social? Si los estudiantes que consiguen entrar en la universidad pertenecen generalmente a las categorías socio-profesionales y económicas medias y altas de una sociedad determinada, aquellos que además pueden financiarse una movilidad en el extranjero (normalmente con alguna ayuda familiar) pertenecen a una fracción ligeramente superior. En el caso europeo ha sido ampliamente demostrado que los estudiantes ERASMUS pertenecen en su gran mayoría a las capas más privilegiadas dentro del universo de los estudiantes de educación superior, algo que se ha mantenido estable a lo largo del tiempo.⁴

El beneficio que reporta la movilidad estudiantil a nivel funcional y simbólico en el sistema de aprendizaje ha sido objeto de definición en un estudio sobre las trayectorias vitales de varios estudiantes europeos (Murphy-Lejeune 2002) donde la incorporación de este valor se categoriza como “Capital de Movilidad”. Ahora bien, si esta promoción de la movilidad no viene acompañada de un financiamiento cuasi-universal que asegure su acceso para todos los estudiantes, el programa ERASMUS puede contribuir a estratificar todavía más nuestra sociedad (Neave 2002, 185). La misma Comisión Europea advierte que aquellos estudiantes que han hecho un ERASMUS tienen muchas más posibilidades de conseguir un empleo (European Union 2014), lo que supone admitir esta diferenciación de oportunidades entre los que participan del programa y los que no (que siguen siendo un 97%). Quizás la Comisión Europea, que en 2011 había anunciado su nuevo programa para 2014-2020 con el nombre de “Erasmus for All” se dio cuenta finalmente de tal contradicción puesto que cambió el nombre por el definitivo: “Erasmus+”. Y es que el nuevo programa traía muchas novedades, entre ellas la polémica inclusión de préstamos negociados con bancos para aquellos estudiantes que quisieran hacer Másteres en países de la red ERASMUS.

En este sentido, la idea que venimos desarrollando en este artículo es que el programa ERASMUS, más allá de todas las expectativas y proyec-

⁴ Véase Comissão Europeia (2000), Souto-Otero y McCoshan (2006), Souto-Otero (2008), Pietro y Page (2008), y Vossensteyn *et al* (2010).

ones sobre su crecimiento y funciones, actuó en realidad como estímulo del proceso de globalización educativa vivido en Europa, muy ligado al desarrollo posterior del Proceso de Bolonia y de la Agenda de Lisboa. Sabemos que los movimientos resultantes de la internacionalización educativa suelen comportar formas de gobernabilidad, en tanto que lo que está en juego es el dominio del espacio económico por parte de grandes actores políticos e institucionales (Raghuram 2013). En suma, como hemos defendido más arriba, el programa ERASMUS sirvió como instrumento de gobernabilidad para la apertura de los IES y los Estados Miembros a la internacionalización de la educación en Europa. La misma Comisión Europea admite que el programa ERASMUS “become a driver in the modernisation of higher education in Europe and inspired the establishment of the Bologna Process” (European Commission 2009). En este sentido, ya desde el programa SOCRATES (y después en el Proceso de Bolonia y con la Agenda de Lisboa), la presión se ejerce mediante la amenaza de quedarse fuera de juego en el contexto de la globalización y la internacionalización educativa (Batory y Lindstrom 2011, 318).

Se podría objetar que se trata de un sistema de presión muy indirecto, como lo hace la CRE en un documento del año 2000: “Any pressure individual countries and higher education institutions may feel from the Bologna process could only result from their ignoring increasingly common features or staying outside the mainstream of change” (CRE 2000). Sin embargo, desde el punto de vista de los participantes, se trata de una situación no negociable: en un mundo globalizado, con las IES sometidas a un difícil régimen de financiamiento y con la Comisión ofreciendo claros incentivos (económicos y de reconocimiento) para la adaptación al modelo propuesto, quedarse fuera de los programas financiados no es una opción. Las IES son bien conscientes de la competencia que se libra año tras año para la obtención de fondos de la Comisión, algo que difícilmente puede ser considerado un método voluntario de adhesión, y que se vio por primera vez en el ámbito educativo con la llegada de los Contratos Institucionales en el programa SOCRATES.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* (FCT) del Gobierno Portugués, con la beca de pos-doctorado: SFRH/BPD/85169/2012, que corresponde al proyecto: “Agentes transnacionais nos processos de patrimonialização da cidade: o caso do programa ERASMUS em Lisboa”.

ANEXO 1

La evolución de la movilidad estudiantil ERASMUS en Portugal (1987/1988-2012/2014)

PROGRAMA	ANO	MOBILIDADE DE ESTUDANTES OUTGOING			MOBILIDADE DE ESTUDANTES INCOMING		
		S MS (Estudos)	S MT (Estágios)	TOTAL	S MS (Estudos)	S MT (Estágios)	TOTAL
ERASMUS	1987/ 1988	25	na	25	s. inf.	na	s. inf.
	1988/ 1989	158	na	158	s. inf.	na	s. inf.
	1989/ 1990	276	na	276	s. inf.	na	s. inf.
ERASMUS	1990/ 1991	543	na	543	s. inf.	na	s. inf.
	1991/ 1992	760	na	760	s. inf.	na	s. inf.
	1992/ 1993	1025	na	1.025	s. inf.	na	s. inf.
	1993/ 1994	1333	na	1.333	s. inf.	na	s. inf.
SOCRATES I	1994/ 1995	1903	na	1.903	s. inf.	na	s. inf.
	1995/ 1996	1609	na	1.609	s. inf.	na	s. inf.
	1996/ 1997	1674	na	1.674	s. inf.	na	s. inf.
	1997/ 1998	1834	na	1.834	1382	na	1.382
	1998/ 1999	2174	na	2.174	1754	na	1.754
	1999/ 2000	2472	na	2.472	2230	na	2.230
SOCRATES II	2000/ 2001	2569	na	2.569	2560	na	2.560
	2001/ 2002	2825	na	2.825	2883	na	2.883
	2002/ 2003	3172	na	3.172	3280	na	3.280
	2003/ 2004	3782	na	3.782	3766	na	3.766
	2004/ 2005	3845	na	3.845	4166	na	4.166
	2005/ 2006	4312	na	4.312	4542	na	4.542
	2006/ 2007	4424	na	4.424	4787	na	4.787
LLP/PALV	2007/ 2008	4.471	282	4.753	5.267	316	5.583
	2008/ 2009	4.834	560	5.394	5.732	500	6.232
	2009/ 2010	4.677	711	5.388	6.616	769	7.385
	2010/ 2011	5.031	933	5.964	7.580	954	8.534
	2011/ 2012	5.269	1.215	6.484	8.087	1.110	9.197
	2012/ 2013	5.449	1.592	7.041	8.716	1.178	9.894
ERASMUS+	2013/ 2014	5.324	1.632	6.956	9.020	1.410	10.430
	2014	5.797	2.255	8.052	9.497	2.000	11.497
TOTAL		81.567	9.180	90.747	91.865	8.237	100.102

Fuente: Elaborado por la Agencia Nacional Portuguesa para el Programa Erasmus.

Hoy "Erasmus Mais": <<https://erasmusmais.pt/>>.

■ Referencias

- Altbach, Philip G.; Knight, Jane (2007). "The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities". *Journal of Studies in International Education*, 11 (3-4), pp. 290-305.
- Anderson, Perry (2012). *El nuevo viejo mundo*. Barcelona: Ediciones Akal.
- Antunes, Fátima (2005). "Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, pp. 125-143.
- Barblan, Andris (1977). "La Universidad y Europa". *Revista de Educación*, 250-251. Número especial 'Cooperación interuniversitaria e integración europea', pp. 16-25.
- Barblan, Andris (2001). "Academic co-operation and mobility in Europe: how it was, how it should be". *Higher Education in Europe*. Special Issue (CEPES 30th anniversary), pp. 1-32.
- Barblan, Andris; Teichler, Ulrich (1998). *University Responsibility for European Cooperation and Mobility*. CRE Document n. 4 / Socrates. Geneva: CRE.
- Batory, Agnes; Lindstrom, Nicole (2011). "The Power of the Purse: Supranational Entrepreneurship, Financial Incentives, and European Higher Education Policy". *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 24 (2), pp. 311-329.
- Bernstein, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.

- Bienefeld, Stefan; Almqvist, Johan (2004). "Student Life and the Roles of Students in Europe". *European Journal of Education*, 39 (4), pp. 429-441.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. (1970). *La reproducción*. Paris: Minuit.
- Brito, Sérgio Palma (2003). *Notas sobre a Evolução do Viajar e a Formação do Turismo*, II volumes. Lisboa: MediaLivros.
- Brodsky-Porges, Ned (1981). "The Grand Tour: Travel as an Educational Device: 1600-1800". *Annals of Tourism Research*, VIII (2), pp. 171-186.
- Bulletin of the European Communities* (1989). N. Supplement 1/89. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cambien, Nathan (2009). "Student mobility in the European Union: Facing new hurdles?", en E. Banús y C. Branea (eds.): *X Conference 'European Culture'*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya, pp. 171-184.
- Comissão Europeia (2000). *Inquérito sobre a Situação Económica dos Estudantes Erasmus*. Relatório publicado pela Comissão Europeia. Bruxelas: Direcção-Geral da Educação e Cultura.
- CRE (2000). "The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education: An Explanation." <<http://aei.pitt.edu/63181/1/B3166.pdf>>
- Davies, John (2001). *The dialogue of universities with their stakeholders: comparisons between different regions of Europe*. Geneva (Switzerland): CRE.
- De Ridder-Symoens, Hilde (1992). "Mobility", en W. Rüegg (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 1: Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 280-303.
- De Rudder, Helmut (2010). "Mission accomplished? Which mission? The 'Bologna process' -a view from Germany". *Higher Education Review*, 43 (1), pp. 3-20.
- De Wit, Hans (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Diestro Fernández, Alfonso (2004). "La política educativa Europea, 1971-2001. Revisión global y propuesta para el siglo XXI". *IV Congreso Internacional Virtual de Educación CiberEduca.com*.
- European Commission (2009). "The LLP ERASMUS Programme." <<http://www2.u-szeged.hu/erasmus/eerasmus.html>>
- European Commission (1996). *Complementarity and the relationship between community actions and the objectives of higher education institutions in Europe*. Final Report. May 1996. ARIES, DG22 & Higher Education Directorate of the EC.
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. 23 y 24 de Marzo. Lisboa. <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm>
- European Union (2014). *The ERASMUS impact study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*.
- Ferreira, Filipe (2012). "A inserção dos estudantes estrangeiros em programas de mobilidade universitária na comunidade académica da Universidade do Minho e no contexto social circundante", *VII Congresso Português de Sociologia*. Porto.
- Ferreiro Baamonde, Xulio (2010). "Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia", en AAVV, *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños, pp. 113-144.
- Feyen, Benjamin (2013). "The making of a success story: The creation of the ERASMUS Programme in the Historical context", en B. Feyen, E. Krzaklewska (eds.), *The ERASMUS Phenomenon – Symbol of a New European Generation?*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, pp. 21-38.
- Garben, Sacha (2012). "The future of Higher education in Europe: The case for a stronger base in EU law", *LSE 'Europe in Question' Discussion Paper Series*. London: London School of Economics and Political Science.
- Garben, Sacha (2010). "The Bologna Process and the Lisbon Strategy: commercialization of Higher Education through the back door?". *Croatian Yearbook of European Law and Policy*, 6, pp. 209-230.
- Heitor, Manuel; Horta, H. (2014). "Democratizing higher education and the access to science: the Portuguese reform 2006-2010". *Higher Education Policy*, 27, pp. 239-257.
- Kuhn, Theresa (2012). "Why educational exchange programmes miss their mark: cross-border mobility, education and European identity". *Journal of Common Market Studies*, 50 (6), pp. 994-1010.

- Maiworm, Friedhelm (2001). "ERASMUS: continuity and change in the 1990s". *European Journal of Education*, 36 (4), pp. 459-472.
- Maiworm, Friedhelm; Sosa, Winnetou; Teichler, Ulrich (1996). *The context of ERASMUS: A survey of institutional management and infrastructure in support of mobility and co-operation*. ERASMUS Monographs n. 22. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- Menelau Paraskeva, Joo (2010). *The Unaccomplished Utopia: Neo-Conservative Dismantling of Public Higher Education in European Union*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Murphy-Lejeune, Elizabeth (2002). *Student mobility and narrative in Europe: the new strangers*. London: Routledge.
- Neave, Guy (2009). "The Bologna Process as Alpha or Omega, or, on interpreting History and context as inputs to Bologna, Prague, Berlin and Beyond", en A. Amaral et al (eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*. Dordrecht: Springer, pp. 17-58.
- Nyborg, Per (2014). "The roots of the European University Association". <http://www.eua.be/Libraries/eua-documents/Before_EUA.pdf>
- Opper, Susan; Teichler, Ulrich; Carlson, Jerry (1990). *Impacts of study abroad programmes on students and graduates*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pépin, Luce (2007). "The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective". *European Journal of Education*, 42 (1), pp. 121-132.
- Pépin, Luce (2011). "Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects". *European Journal of Education*, 46 (1), pp. 25-35.
- Pietro, Giorgio di; Page, Lionel (2008). "Who Studies Abroad? Evidence from France and Italy", *European Journal of Education*, 43 (3), pp. 389-398.
- Pinho, Maria de Fátima D. A. (2002). *Mobilidade transnacional e competências profissionais. Um estudo de caso com alunos envolvidos no Programa Erasmus*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (Tese de Mestrado).
- Raghuram, Parvati (2013). "Theorising the spaces of student migration". *Population, Space and Place*, 19, pp. 138-154.
- Rollo, Maria Fernanda; Queiroz, Maria Inês; Brandão, Tiago (2011). "Pensar e mandar fazer ciência. A criação da Junta de Educação Nacional e a política de organização científica do Estado Novo". *Ler História*, 61, pp. 105-145.
- Souto-Otero, Manuel (2008). "The socio-economic background of Erasmus students: a trend towards wider inclusion?". *International Review of Education*, 54 (2), pp. 135-154.
- Souto-Otero, Manuel; McCoshan, Andrew (2006). *Survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS Students*. DG EAC 01/05. Final Report. Birmingham: ECOTEC Research and Consulting Limited.
- Teichler, Ulrich (2003). "Mutual recognition and credit transfer in Europe: Experiences and Problems". *Higher Education Forum*, 1, pp. 33-53.
- Teichler, Ulrich (2009). "Internationalisation of Higher Education: European Experiences". *Asia Pacific Education Review*, 10 (1), pp. 93-106.
- Teichler, Ulrich; Steube, Wolfgang (1991). "The logics of study abroad programmes and their impacts". *Higher Education*, 21 (3), pp. 325-349.
- Veiga, Amélia; Amaral, Alberto (2012). "The Impacts of Bologna and of the Lisbon Agenda", en G. Neave e A. Amaral (eds.), *Higher Education in Portugal 1974-2009: A Nation, A Generation*. London/New York: Springer, pp. 265-284.
- Vossensteyn, Hans; Beerkens, Maarja; Cremoni, Leon (2010). *Improving the participation in the Erasmus programme*. IP/B/CULT/IC/2009-053. Directorate General for Internal Policies. European Parliament.
- Walkenhorst, Heiko (2007). "Marketisation and Europeanisation in Higher Education in Europe: What is the Empirical Evidence? – Outline of a Research Framework". *ECPR Joint Sessions Helsinki. Reforming Education Policy, Internationalisation – Privatisation – Governance*.
- Wihlborg, Monne; Teelken, Christine (2014). "Striving for Uniformity, Hoping for Innovation and Diversification: a critical review concerning the Bologna Process – providing an overview and reflecting on the criticism". *Policy Futures in Education*, 12 (8), pp. 1084-1100.
- Wilson, Iain (2011). "What should we expect of 'Erasmus Generations'?". *Journal of Common Market Studies*, 49 (5), pp. 1113-1140.

GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO EDUCATIVA. UMA HISTÓRIA INSTITUCIONAL DO PROGRAMA ERASMUS, 1987-2014

Este artigo esboça a história do programa ERASMUS desde o seu surgimento nos alvares da globalização económica até à sua fusão com o ambicioso projeto de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), para o qual sempre foi uma fonte de inspiração. No decurso do artigo veremos como as estratégias de internacionalização da Comissão Europeia e dos estados-membros, focadas na promoção do programa ERASMUS, estavam a consolidar um conjunto de condições políticas e económicas favoráveis às transformações que culminariam na Declaração de Bolonha (1999) e na Agenda de Lisboa (2000-2010). Ilustraremos essas transformações referindo o caso português no contexto europeu, sublinhando como um projeto que se publicitou como universalista e inclusivo acabou por se converter no suporte de um sistema educativo europeu crescentemente elitista e mercantilizado.

Palavras-chave: programa ERASMUS, internacionalização educativa, processo de Bolonha, Portugal.

GLOBALIZATION AND INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION. AN INSTITUTIONAL HISTORY OF THE ERASMUS PROGRAMME, 1987-2014

This article outlines the history of the ERASMUS programme since its emergence in the dawn of economic globalization to its merging with the ambitious project of a European Higher Education Area (EHEA), which was always inspired by the programme. Along the article I highlight how the strategies of internationalization pursued by the European Commission and the member states, focused on the promotion of ERASMUS programme, served to consolidate a set of political and economic measures favouring the transformations that culminated in the Bologna's Declaration (1999) and in the Lisbon's Agenda (2000-2010). These transformations will be illustrated through the case of Portugal in the European context, stressing that a project initially publicized as universalist and inclusive was turned into the main foundation of the growingly unequal and commercialized European education system.

Keywords: ERASMUS programme, internationalization of education, Bologna process, Portugal.

MONDIALISATION ET INTERNACIONALISATION DE L'ÉDUCATION. UNE HISTOIRE INSTITUTIONNELLE DU PROGRAMME ERASMUS, 1987-2014

Cet article retrace l'histoire du programme ERASMUS depuis son apparition à l'aube de la mondialisation économique, jusqu'à sa fusion avec le projet ambitieux d'un Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), dont il a toujours été une source d'inspiration. Tout au long de l'article, nous verrons comment les stratégies d'internationalisation de la Commission européenne et des États-membres – axées sur la promotion du programme ERASMUS - renforçaient une série de conditions politiques et idéologies favorables aux transformations qui ont abouti à la Déclaration de Bologne (1999) et à l'Agenda de Lisbonne (2000-2010). Nous illustrerons ces transformations par des références au cas portugais dans le contexte européen, en soulignant comment un projet qui a été rendu public comme universel et inclusif a fini par devenir le pilier d'un système éducatif européen de plus en plus élitiste et commercialisé.

Mots-clés: programme ERASMUS, internationalisation de l'éducation, processus de Bologne, Portugal.

70
2017

A polícia e as polícias no mundo ibero-americano, séculos XIX e XX

Diego Galeano

Una historia política de la policía de Buenos Aires

Diego Pulido Esteva

Historia del sistema policial en la ciudad de México

Gonçalo R. Gonçalves e Marco A. Póvoa

A polícia portuguesa durante a Primeira República

Sergio Vaquero

Las transformaciones de las fuerzas policiales
en la Segunda República española

ARTIGOS

Felipe A. Damasceno

As sesmarias dos Palmares de Pernambuco, 1678-1775

António R. Amaro

A institucionalização da região vinícola do Dão, 1907-1910

Jesús Redondo

Protestas populares en el Alentejo durante la Gran Guerra

Ana Clotilde Correia

O Estado Novo e a repressão da homossexualidade

ESPELHO DE CLIO

Serge Gruzinski

Até que ponto a História nos torna mais humanos?

Graça Almeida Borges

Entrevista a Stuart B. Schwartz

EM DEBATE

António Vilhena de Carvalho

A escrita da história na China

RECENSÕES