

La transnacionalización de la Educación Superior y sus impactos en las políticas de formación de profesores. Tendencias en España y Brasil.

Luciana Leandro da Silva.

Cita:

Luciana Leandro da Silva (2011). *La transnacionalización de la Educación Superior y sus impactos en las políticas de formación de profesores. Tendencias en España y Brasil. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/716>

La transnacionalización de la Educación Superior y sus impactos en las políticas de formación de profesores. Tendencias en España y Brasil

Luciana Leandro da Silva

Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

luleandro@gmail.com

Resumen

En los últimos años se están consolidando intensos movimientos de cambio e integración, impulsados por el debilitamiento del Estado y por la necesidad de fortalecimiento económico de los países frente a las constantes crisis del sistema. En el nuevo orden mundial globalizado las políticas públicas educativas son consideradas un importante medio de regulación por parte de agencias transnacionales como OCDE y UNESCO.

En este contexto, existe un creciente interés por la Educación Superior como vía para favorecer la integración entre diferentes regiones y dar respuesta a los cambios en el mundo laboral. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, como proyecto intergubernamental y transnacional está generando profundos cambios en la profesión docente universitaria, de modo a promover la convergencia, el reconocimiento de títulos y la movilidad de estudiantes y trabajadores. Este proceso también está influenciando las políticas educativas en Latinoamérica, como es el caso de las iniciativas en el ámbito del Mercosur Educativo y de la propuesta de creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Esta investigación pretende analizar las políticas transnacionales para la construcción de espacios comunes entre Europa y Latinoamérica y su relación con las políticas de formación de docentes universitarios, a través de un análisis comparativo entre España y Brasil. La metodología comprende el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas: análisis documental y estadístico, observación, entrevistas y grupos focales. Los resultados y reflexiones iniciales apuntan hacia la importancia de la dimensión transnacional en el análisis de políticas públicas educativas, especialmente en el campo de la formación de profesores universitarios.

Palabras Clave: Transnacionalización, Educación Superior, Formación de Profesores, Integración

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX se están consolidando intensos movimientos de integración geopolítica e internacionalización, impulsados por la necesidad de fortalecimiento económico de los países frente a las constantes crisis del sistema. En el nuevo orden mundial globalizado, las políticas públicas educativas son consideradas un importante medio de regulación, especialmente por parte de agencias transnacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO.

El proceso de transnacionalización educativa ocurre simultáneamente en un escenario de globalización económica, política y cultural sin precedentes. Este movimiento está asociado a los cambios en el papel del Estado y la dilución de sus fronteras, a los cambios en el sector productivo, a la revolución tecnológica, al alcance de los medios de comunicación, al intenso flujo de capital financiero y a la intensificación de las tendencias de mercado en diversas áreas sociales.

En este contexto, existe un creciente interés por la Educación Superior, de modo que ésta pueda dar respuesta a los cambios en el mundo laboral y favorecer la integración entre las diferentes regiones del planeta.

La reciente construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) consolida un proyecto intergubernamental y transnacional, cuyo objetivo central es promover la convergencia y el reconocimiento de títulos para facilitar la movilidad de estudiantes y profesionales. Esto está generando profundos cambios en la organización y estructura de la formación universitaria, lo que repercute en el desarrollo de la docencia universitaria.

Notamos, así, el aumento del interés por la formación de estos profesionales, de modo a permitir la concretización de los cambios. Esta centralidad de la formación de profesores ante los cambios político-educativos actuales, nos convoca a reflexionar y a direccionar nuestra mirada hacia las repercusiones de estas transformaciones globales en la formación de los mismos.

Es necesario enfatizar que el proceso de construcción de espacios comunes en la Educación Superior no se limita exclusivamente al contexto europeo, sino que también está influenciando las políticas educativas en otros continentes. En este sentido, se verifica una gran aproximación con las metas fijadas por el Mercosur Educativo que, entre otros aspectos, resaltan la necesidad de reconocimiento de los títulos, el fomento a la movilidad de estudiantes y de profesores y la implementación de acciones conjuntas en el área de formación docente.

Además, las actuales propuestas de creación de un Espacio Común ALCUE de Educación Superior (entre América Latina, Caribe y Unión Europea) y de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento constituyen el enorme desafío de integrar los sistemas educativos de estas regiones tan extensas como diferentes.

Históricamente las intensas relaciones coloniales y comerciales entre Europa y Latinoamérica han abierto camino para un proceso de intercambio cultural y educativo, haciendo que el flujo y transferencia de conocimientos, tendencias y modelos ocurriera de modo continuo y, casi siempre, de forma unidireccional. Entretanto, el contexto social, político y económico mundial ha cambiado significativamente y la intensificación de políticas comunes en el ámbito de la Educación Superior que está ocurriendo en los últimos años es un fenómeno complejo que está ligado a la globalización neoliberal, por tanto, merece una mirada

atenta y minuciosa, de modo a comprender las efectivas motivaciones e implicaciones de este proceso.

Nuestra preocupación central es saber cómo estas políticas transnacionales están repercutiendo en la formación de los docentes universitarios en Europa y Latinoamérica. Por tanto, elegimos dos contextos nacionales para la realización de esta investigación: España y Brasil, dos importantes países de Iberoamérica que mantienen fuertes relaciones de cooperación política y económica. Además, son realidades que conocemos más profundamente, debido al contacto directo que tenemos con profesionales e instituciones de un lado y otro del Atlántico.

2. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

Los objetivos principales de esta investigación son:

- Conocer las políticas transnacionales para la construcción de espacios comunes entre Europa y Latinoamérica y analizar su relación con las políticas de formación de docentes universitarios.
- Realizar un análisis comparativo entre España y Brasil, centrándonos en las universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Cataluña y del Estado de São Paulo.
- Comprender las motivaciones, posibilidades, riesgos y resistencias para la formación de profesores ante la emergencia de políticas educativas comunes en estos contextos.

Por medio del análisis de las políticas y acciones de formación de profesores en dos regiones específicas de España y Brasil, queremos saber cómo estos profesionales se sienten afectados por las tendencias transnacionales en su proceso formativo, pensando en posibles caminos para la mejoría de sus condiciones de trabajo y, consecuentemente, para la calidad de la educación superior.

La pertinencia de este estudio está en la actualidad y en la necesidad de profundizar las investigaciones en el ámbito de las políticas educativas transnacionales y sus impactos en la formación de los profesores. Históricamente las reformas educativas europeas han influenciado la elaboración de políticas en otros contextos, especialmente en Latinoamérica, lo que nos ha llamado la atención, especialmente ante las nuevas tendencias en el ámbito de la educación superior.

Además, sabemos que en los últimos años se han intensificado las relaciones comerciales y los intercambios culturales entre España y Brasil, especialmente potenciados por acuerdos y políticas de cooperación en el espacio Iberoamericano, lo que nos convoca a lanzar una mirada comparativa hacia estos contextos tan amplios cuanto diferentes.

3. MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL

3.1. Cambios en la universidad y políticas de formación de profesores

En los últimos años, los cambios que se están plasmando en las universidades europeas y latinoamericanas aumentan también el interés y preocupación por la formación docente de nivel superior. Estos cambios están directamente vinculados con la crisis que enmarca la sociedad actual, que según Dias Sobrinho se manifiesta en tres niveles: a) del *Estado*, ya que no ha logrado suplir de modo satisfactorio a las instituciones encargadas de producir la equidad, la justicia social y la democratización; b) nivel del *trabajo*, pues la nueva economía rompió con los modelos de trabajo, agravó la concentración de riquezas y distribuyó el desempleo, la inseguridad y la precariedad; y c) nivel de los *sujetos*, pues está relacionada a las imposiciones del mercado en detrimento de la formación de ciudadanos autónomos y del compromiso con la democracia. (2005, 21-22)

Para este autor, la causa principal de la crisis es la globalización económica; cuyas características principales son: la nueva división del trabajo, la interdependencia de los mercados, el uso intensivo de las tecnologías de la información, la liberalización y flexibilización de las organizaciones empresariales, las nuevas relaciones entre capital y trabajo, el desempleo estructural, el aumento de las desigualdades sociales, el desequilibrio entre países, la disminución de la presencia del Estado en el ámbito de la educación y consecuente privatización y crecimiento del mercado educativo.

La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha alterado drásticamente algunas de las bases y paradigmas construidos históricamente para la institución universitaria. Uno de los ejes de la reforma es la alteración de la estructura y de los planes de estudio de grado y pos-grado, en el intento de adaptar la formación a las demandas del mercado laboral.

En líneas generales, el Proceso de Bolonia pretende aumentar la atracción y la competitividad de la educación superior europea, principalmente en relación a los Estados Unidos. Pedró llama a este fenómeno de “americanización” de las universidades europeas (2004, 64), ya que la reforma se inspira, sobre todo en el modelo norte-americano. Esto puede representar una oportunidad y un riesgo al mismo tiempo, pues apunta a una transición progresiva de modelos centralizados hacia otros más diversificados, pero con el riesgo de cambiar las reglas del juego, ya que el sistema educativo europeo se ha basado, principalmente en el financiamiento público. Con efecto, este escenario empieza a cambiar, debido a la desregulación, al aumento de las tasas y a la intensificación de un modelo de gestión basado en los resultados, en la eficacia y en la competencia.

Este autor también comprueba que el gasto público por estudiante se fue deteriorando en los últimos años en Europa, lo que señala que el aumento de la demanda en la Educación Superior no fue acompañado por una adecuada provisión de recursos financieros (p.58). Estos cambios en la política de financiación tienen gran impacto en las tareas académicas y en la configuración de la profesión docente.

Para Montané et al., el actual cambio que está pasando en España en el contexto del EEES es de los más radicales y profundos de su historia universitaria y está produciendo nuevas narrativas e identidades. Esto produce importantes impactos en la docencia:

El análisis legislativo descubre que a pesar de que en los preámbulos de las diversas leyes siempre se apela al sentido universal de la universidad y al sentido humanista del profesorado – llamado a impulsar el pensamiento y la transformación social – estos hechos se concretan en funciones, evaluaciones y en este contexto emerge un sujeto docente altamente burocratizado y presionado. (2010, 71)

En Latinoamérica y, particularmente, en Brasil han ocurrido intensos procesos de privatización y desregulación de la educación superior durante la década de los noventa, adoptándose un modelo basado en el mercado abierto y competitivo. El modelo de gestión empresarial basado en la eficacia y en la eficiencia, hizo de cada institución la responsable por conseguir sus propios recursos. Este proceso de “mercantilización” de la educación se ha confundido con la reivindicación de mayor autonomía por parte de las universidades, y acabó por hacerlas “independientes” con relación al financiamiento público estatal, al mismo tiempo que las dejó “dependientes” de los intereses del mercado. Junto a esto, han ocurrido también diferentes manifestaciones del colectivo docente para reivindicar mejores condiciones de trabajo y que han resultado recientemente en la aprobación de nuevos planes de carrera.¹ De este modo, vemos que el proceso de transnacionalización posee múltiples dimensiones, afectando no solo el sistema de financiamiento, sino también el papel social de la universidad y la configuración de la profesión académica.

En la historia de la educación contemporánea, se observa que las reformas educativas en la educación básica han alterado o impactado las políticas de formación de profesores, de modo que éstos se adaptaran a los cambios pretendidos (Correia y Matos, 2001, 47). De esta manera, la formación era vista como una estrategia para la eficacia y éxito de las reformas, conllevando también la responsabilidad de estos profesionales en cuanto al fracaso de dichas reformulaciones.

Entendemos que es posible detectar actualmente una reproducción de este fenómeno también en la Educación Superior, pues muchas organizaciones y autores defienden la idea de que es creciente la responsabilidad de los profesores sobre la calidad educativa en este contexto continuamente cambiante.

Aunque la preocupación con la formación de formadores viene de lejos, ahora los propios procesos de convergencia europea en torno de la sociedad del conocimiento ponen el acento en la misma, dado que existe una clara consciencia del papel del profesorado sobre la calidad de la educación. (OCDE, 2005 apud Tejada y Fernández, 2009: 14)

Los cambios que están ocurriendo en este nivel educativo apuntan a la necesidad de pensar en posibles estrategias de adaptación del profesorado al nuevo perfil pretendido y, en muchos casos, la formación es vista como la opción más indicada para eso.

En este sentido, Popkewitz nos propone una interesante reflexión, en el sentido de no reducir la educación del profesorado a una cuestión técnica que abarque un aprendizaje neutral de los contenidos y métodos de enseñanza; ya que todas estas prácticas están basadas en ciertos valores y representan a intereses sociales, políticos y económicos específicos (apud Hornilla, 1999: 11). Esta idea apunta hacia la necesidad de contextualizar la formación en el tiempo y espacio, donde predominan unos u otros intereses representados por diferentes perspectivas teóricas. En este sentido, Freire (2001: 51) ya planteaba la necesidad de una formación consistente y ética, no meramente técnica de los educadores/formadores. Entendemos, así, que la formación no puede ser mera estrategia de adaptación o un medio para alcanzar determinados fines, pero sí contribuir para el desarrollo de las personas y de la sociedad en sentido integral.

3.2. Globalización, Transnacionalización e Integración Regional

En los últimos años, los movimientos hacia la transnacionalización y la integración de diferentes regiones del planeta se están tornando cada vez más frecuentes. Este fenómeno está intrínsecamente ligado a la globalización y a la política neoliberal. Para Sousa Santos,

en las tres últimas décadas las interacciones transnacionales conocieron una intensificación dramática, desde la globalización de los sistemas de producción y de las transferencias financieras a la diseminación en escala mundial de informaciones e imágenes a través de los medios de comunicación social o a las dislocaciones en masa de personas, sea como turistas, sea como trabajadores migrantes o refugiados. (2001: 31)

El autor también alerta sobre la complejidad de los procesos de globalización, los cuales no se reducen a los aspectos económicos, sino que afectan todo el sistema social, político, jurídico, cultural de los diferentes países. Estos procesos se sostienen por algunas ideas hegemónicas construidas por los países dominantes en Washington a mediados de la década de ochenta, un fenómeno también conocido como “consenso neoliberal”.

Para Sassen, estamos ante un nuevo régimen internacional, basado en la ascendencia de la banca y de los servicios internacionales, donde las empresas multinacionales, los mercados financieros globales y los bloques comerciales transnacionales son elementos centrales de la estructura institucional (apud Sousa Santos, 2001: 36).

Es importante destacar que la globalización política ha afectado profundamente la organización, estructura y el poder de los Estados Nacionales, lo que ha modificado las relaciones interestatales de dos formas:

- a) por un lado, los Estados hegemónicos controlan por sí mismos o a través de instituciones internacionales la autonomía política y la soberanía de los Estados periféricos;
- b) por otro, ha intensificado la tendencia de acuerdos políticos interestatales, como son los casos de la Unión Europea, la NAFTA y el Mercosur.

La intensificación de interacciones que atraviesan las fronteras y las prácticas transnacionales corroen la capacidad del Estado-Nación para conducir o controlar flujos de personas, bienes, capital o ideas, como lo hizo en el pasado.” (Sousa Santos, 2001: 42).

Hasta principios de la década de los noventa, las políticas y tendencias educativas tenían un origen y aplicación claramente nacionales (Gellert apud Teichler, 2010: 153). Sin embargo, el fenómeno de la globalización y las múltiples dimensiones de este proceso acaban por afectar la formulación e implementación de políticas nacionales, pues permite la entrada de actores supranacionales en el escenario educativo, lo que apunta hacia la necesidad de analizar esta política pública desde una perspectiva transnacional.

En este sentido, muchos otros autores han llamado la atención sobre la creciente internacionalización de las políticas educativas (Mendes, 2007; Seixas, 2001; Carnoy, 2000; Schriewer, 1996). En el caso europeo, la Declaración de Bolonia representa el punto de partida más visible de la acción supranacional orientada a consolidar ciertos patrones convergentes para la educación superior.

Sin embargo, existen diferencias muy significativas entre lo que nombramos internacional y transnacional (o supranacional). Dias Sobrinho (2005: 142) traza una importante distinción entre el proceso de internacionalización y el actual proceso de transnacionalización de la educación: el primero, que se basa en la idea del valor universal de los conocimientos y la formación se expresa a través de las diversas formas de cooperación entre las instituciones, investigadores, docentes y estudiantes. El segundo se diferencia de la cooperación internacional por estar principalmente motivado por la competitividad y por el lucro, donde la educación es vista como un bien comercializable y que requiere un marco regulatorio supranacional; lo que no coincide con el concepto tradicional de internacionalización académica.

Esto viene al encuentro de la diferencia que Dale establece entre la existencia de una “cultura educacional mundial común” y “la agenda globalmente estructurada para la educación”: en la primera, la educación es considerada un tema político de carácter internacional, pero básicamente conducida por los Estados Nacionales; en la segunda, la soberanía de los Estados es reducida y prácticamente extinta ante las presiones de las fuerzas que operan transnacionalmente (2004: 425 y ss.). En esta agenda, asumen papel central algunas organizaciones multilaterales o transnacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial (Antunes, 2008: 15).

El Informe de la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI producido a petición de la UNESCO (Delors, 1995) es un importante ejemplo de este proceso, pues se configura como documento-referencia para los diferentes países, definiendo la educación como una de las condiciones estratégicas para la superación de las tensiones sociales y motor del desarrollo económico.

En esta investigación nos centraremos en el proceso de transnacionalización educativa, por entender que este fenómeno está intrínsecamente ligado a la economía transnacional, la cual es la principal promotora de los cambios en el sistema universitario actual. Este proceso señala especialmente en una intensificación de las tendencias de “mercado” en la educación, que ocurre en un momento en que las modificaciones en el sistema económico mundial y en el mercado laboral requieren más eficacia y complementariedad entre la formación y el trabajo.

3.3. Paralelismo entre el Proceso de Bolonia y las metas del Mercosur Educativo

Partiendo de la idea de que la educación superior es un sector estratégico para el desarrollo de un país y factor de integración entre naciones, Azevedo (2008) construye una aproximación entre el Proceso de Bolonia en Europa y las políticas que están siendo encaminadas por la Comisión Regional Coordinadora de la Educación Superior del Mercosur, ya que estas dos entidades, dentro de sus contextos y proporciones, han sido fuertes inductoras de reformas en los sistemas nacionales de educación superior.

El autor especifica los distintos contextos que han dado origen a estas integraciones regionales² y afirma que, a pesar de los contornos históricos diferenciados, existe una tendencia de convergencia en las políticas educativas planteadas para ambos contextos.

Desafío complementario para los países del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) es el de integrar sus propios sistemas de educación superior y, concomitantemente, crear mecanismos de reconocimiento y movilidad con sistemas extra-Mercosur como es el caso del futuro EEES que se encamina para su conclusión con el Proceso de Bolonia. (Azevedo, 2008)

En el cuadro siguiente podemos observar que en el ámbito del Mercosur Educativo (ME) se plantean metas muy similares a las manifestadas por la Declaración de Bolonia, especialmente en lo que toca a la comparación y reconocimiento de los títulos, la movilidad y la cooperación interinstitucional³.

Cuadro 1: Aproximaciones entre el Proceso de Bolonia y las Metas del Mercosur Educativo

Proceso de Bolonia – UE (1999-2010)	Metas del Mercosur Educativo (2000-¿?)
<ul style="list-style-type: none"> • Transparencia y <u>comparación</u> entre títulos • Estructura de las titulaciones en dos ciclos principales • Sistema de créditos como el ECTS (<i>European Credit Transfer System</i>). • <u>Movilidad</u> de estudiantes, profesores e investigadores • Cooperación europea para <u>garantizar la calidad</u> • Promoción de la dimensión europea de la educación superior referida al desarrollo curricular y la <u>colaboración institucional</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Configurar el Fondo para el <u>reconocimiento</u> experimental de carreras de posgrado en agricultura, la ingeniería y la medicina; aumentar su aplicación a otras carreras • Aprobar un acuerdo para el reconocimiento de los cursos de pregrado • Aprobar un acuerdo de <u>movilidad</u> • Establecer un programa de <u>movilidad</u> de estudiantes, docentes, investigadores y administradores • Eliminar las restricciones legales que impiden la implementación del Programa de Movilidad • Implementar un <u>programa de formación para evaluadores</u> pares • Coordinar con la Reunión Especializada de Ciencia y Tecnología del Mercosur en el desarrollo de <u>actividades de interés común</u> • <u>Implementar actividades conjuntas en el ámbito de la formación del profesorado, con la Coordinación Regional de la Educación Básica</u> • Implementar un programa de estudios de posgrado en las políticas públicas; operar una base de datos de programas de posgrado en la región • <u>Consolidar los programas de posgrado en la región en el marco del Protocolo de Integración Educativa de Formación de Recursos Humanos en el nivel de posgrado</u> entre los países miembros del Mercosur

Observamos que los seis ejes para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior son de carácter más general. Las metas del ME se refieren a acciones más concretas, que deben ser implementadas para garantizar la integración de los sistemas. Entre ellos existen varios aspectos comunes que hemos destacado, como promover la comparación y el reconocimiento de títulos, el incentivo a la movilidad y a la calidad. Ante estas tendencias de convergencia y uniformidad entre los diferentes sistemas y, paralelamente a las preocupaciones en torno a la acreditación y a la calidad de la educación superior, gana fuerza el tema de la formación de profesores.

En el ME es bastante explícita la necesidad de formar profesores y recursos humanos para promover la integración. Éste es un punto importante para nuestra investigación, ya que prevé la implementación de actividades conjuntas entre los países.

Aunque en los países del sur exista la necesidad primordial de garantizar la universalización y calidad de la Educación Básica, no se puede obviar la importancia de la formación de los profesores de la educación superior, que son los responsables por formar los profesionales que actuarán en la educación primaria y secundaria, es decir, en la formación de las generaciones presentes y futuras.

Al tratar sobre la educación en el Mercosur, Gadotti (2004, 26) afirma ser la formación de los educadores uno de los temas fundamentales y estructurales que afectan en el desarrollo de la educación.

En la formación docente debe entrar la componente del Mercosur. Él (educador) tiene que estar convencido de la importancia de la

integración regional, reconociendo la necesidad de desarrollar una identidad regional y comunitaria.(p. 34)

En esto también se ve planteada la necesidad de una identidad regional, tal cual está presente en los fundamentos de la Integración Europea y del Proceso de Bolonia. Más allá de esta propuesta regional, presentaremos a continuación algunos proyectos de integración que sobrepasan fronteras territoriales y continentales.

3.4. El proyecto ALCUE y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento

De forma muy similar a las aspiraciones del EEES, nace en 1999 la propuesta de creación del Espacio Común ALCUE (América Latina, Caribe y Unión Europea) de Educación Superior durante una Conferencia de Ministros en Río de Janeiro. En el 2000, en París, se fijaron los principales objetivos y metas de este proyecto, como: estimular la cooperación entre instituciones, el conocimiento mutuo de los sistemas, la movilidad de estudiantes e investigadores y la calidad de los sistemas educativos de la región.

Para Bernardini y Pedrosa (2010), la idea de un espacio de educación común en Iberoamérica no es nueva, ha surgido junto con el proyecto europeo a finales de la década de noventa. Además, estos autores afirman que los actuales programas de becas o de movilidad son una forma de inversión estratégica, de apostar en la formación de personas que podrán intervenir en las decisiones políticas, con vistas al futuro de la sociedad.

La propuesta de construcción de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC)⁴ toma cuerpo en la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Salamanca en el año 2005, donde éstos asumieron el compromiso de avanzar en la creación de este espacio común. La idea conectase mucho con el EEES, especialmente por definir la educación superior y la investigación como campos prioritarios para incrementar la productividad y la competitividad internacional de la región. Este proyecto recibe impulso de organizaciones internacionales y transnacionales, como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Es especialmente interesante observar que organizaciones bancarias también están involucradas en este proceso, como es el caso del Banco Santander que financia diferentes programas de becas en el espacio Iberoamericano⁵. Consideramos que este hecho reafirma la necesidad de investigar la formación de profesores universitarios desde una perspectiva transnacional.

3.5. Otras iniciativas de integración y convergencia en el ámbito latinoamericano y europeo

Es posible identificar otras importantes iniciativas de integración en el contexto de la educación superior latinoamericana y europea. Según Fernández Lamarra (2010, 139) la convergencia de los sistemas educativos en América Latina es un desafío muy grande, ante la fragmentación de proyectos e iniciativas que allí encontramos. Este autor realiza un interesante análisis sobre la evolución de los sistemas de

educación superior en Latinoamérica en los últimos años del siglo XX, constatando que la política neoliberal ha introducido cambios importantes, como la fuerte orientación al mercado y la privatización de los sistemas. De esta forma, el modelo napoleónico, con carreras de larga duración, ha dado lugar a la diversificación de los sistemas, con carreras más cortas y con una fuerte orientación al mercado de trabajo.

Su mayor contribución es la recopilación de los diferentes proyectos e iniciativas de integración que se están configurando a nivel regional y transcontinental, desde el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras (MEXA) en 1998 hasta la configuración de redes entre agencias de evaluación, como es el caso de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) creada en el 2003 y de redes entre instituciones universitarias, como es el caso del Proyecto Alfa III Convergencia, presentado en 2008 a la Comisión Europea y que, no obstante no haya sido aprobado por ésta, ha dado origen a la Red Internacional para la Convergencia de la Educación Superior (RICES). Éste último proyecto plantea una interesante estrategia de trabajo, ya que parte de la iniciativa de las propias universidades y no de cúpulas ministros y de expertos. La RICES está en plena construcción y su objetivo es desarrollar acciones, trabajos y estudios conjuntos, promoviendo intercambios académicos tendientes a facilitar la convergencia académica en Latinoamérica y de forma articulada con el EEES.

Estas propuestas políticas transnacionales de convergencia e integración entre los sistemas educativos son recientes y muy interesantes de ser analizadas, especialmente para conocer el carácter de las relaciones que se establecen entre los diferentes países y las directrices políticas globales para la educación. Consideramos que mirar las políticas de formación de docentes universitarios a través del prisma de la transnacionalización educativa, puede abrir posibilidades interesantes para observar como estas relaciones (entre local y global, nacional y transnacional) se consolidan al interior de las universidades.

Ante las tendencias de convergencia e integración entre los diferentes sistemas y, simultáneamente, las preocupaciones en torno a la acreditación y la calidad de la educación superior, gana fuerza el tema de la formación de profesores en este nivel educativo, ya que éstos son agentes centrales del cambio y, por lo tanto, las innovaciones planteadas para la Educación Superior necesitan considerar el papel de estos actores.

Finalmente, consideramos que la complejidad de estos fenómenos de integración y transnacionalización educativa en el contexto de la globalización neoliberal, reitera la necesidad de “articular frente al pensamiento único un pensamiento crítico” (Ramonet, 1998 apud Tejada, 2000: 2).

4. MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico de la presente investigación es mixto: posee una esencia cualitativa, basada en la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales, integrando técnicas cuantitativas, como el análisis de datos estadísticos, pues apostamos en la complementariedad de estas diferentes perspectivas metodológicas.

La opción por este abordaje adviene de nuestra intención de aproximarnos al problema y de las realidades elegidas, conociéndolas desde dentro e intentando construirla junto con las personas implicadas (Dorio et al., 2004: 275), en este caso, los propios docentes universitarios.

Conjuntamente optamos por realizar un estudio de carácter comparativo, pues pretendemos contrastar dos realidades distintas, que están pasando por procesos y tendencias muy similares en lo que respecta a las políticas de integración en la Educación Superior. Según Pedró, existen muchas ventajas en realizar estudios comparativos de políticas públicas, pues permiten ir más allá del análisis de las estructuras y de la organización de los sistemas escolares, permitiendo examinar “los procesos de configuración y de puesta en práctica, los contenidos y los resultados de la acción política.” (Pedró, 2004: 20)

De este modo, elegimos centrarnos en el análisis de dos espacios y tiempos específicos: los contextos de España y Brasil, en un momento de intensificación de las políticas transnacionales desde el cambio de siglo. Éstos son contextos muy amplios y diversos, por lo cual también se hace necesario focalizar nuestra atención; así optamos por el universo de las universidades públicas de Catalunya y del Estado de Sao Paulo, entendiendo que estas son las más directamente afectadas por las políticas transnacionales y por las tendencias de integración. Los sujetos incluidos en la investigación son los docentes universitarios y los responsables de la política formativa en el ámbito de estas instituciones.

Entendemos que es necesario considerar las características históricas de los diferentes contextos en que los cambios son producidos, para entender lo que se pasa en la realidad educativa actual. De este modo, el primer paso de nuestra investigación será construir una descripción de los sistemas de Educación Superior en los dos países, retomando los hechos históricos que contribuyeron para su configuración actual.

Para facilitar el análisis, hemos dividido la investigación en tres fases:

- a) *Estudio descriptivo*: se apoya esencialmente en el análisis documental y en la revisión de la bibliografía pertinente al tema en los dos contextos estudiados; incluye el examen de los marcos legales vigentes en el campo de la Educación Superior en los distintos contextos. Abordaremos los principales marcos legales nacionales y transnacionales, dando especial atención a estos últimos.
- b) *Estudio comparativo*: detectaremos las semejanzas y diferencias en el campo de la formación docente ante el reto de la transnacionalización de la

educación superior, considerando las especificidades históricas, políticas y culturales de cada país. En esta fase visitaremos las instituciones, entrevistaremos a personalidades académicas y formaremos grupos focales con profesores y expertos para debatir esta política en las universidades;

- c) *Estudio prospectivo*: es el momento de análisis de los resultados, triangulación de informaciones y reflexiones sobre las posibles estrategias que podrían ser planteadas para alcanzar una futura política educativa transnacional. Esta última etapa se refiere a la posibilidad de proponer y contribuir a la toma de decisiones políticas, pues la investigación comparativa tiene por característica el establecimiento de relaciones recíprocas o interrelaciones, que en el campo de la educación se aproxima a los pronósticos educativos; es decir, debe tener un sentido prospectivo y propositivo (no prescriptivo), respetando la diversidad y las especificidades de cada contexto.

Actualmente, nos encontramos en la primera fase del estudio, o sea, nos centramos sobretodo en la descripción y análisis de los contextos.

La ventaja de realizar un estudio comparativo que reúne tanto datos cuantitativos como cualitativos es poder congrega elementos de diferentes realidades y relacionarlas, de modo a encontrar algunas similitudes y diferencias, construyendo una síntesis superadora de la simple yuxtaposición de informaciones. Esta síntesis es de carácter orientativo y puede auxiliar a la hora de comprender y proponer mejoras para ambos contextos.

Sin embargo, es necesario estar atentos a algunas limitaciones del estudio comparativo, especialmente en lo que se refiere al análisis estadístico, pues en muchos casos, éstos datos son colectados según diferentes procesos y metodologías, lo que puede ocasionar equívocos en su yuxtaposición e interpretación. De este modo, buscamos siempre que es posible, complementar los datos cuantitativos con análisis cualitativos, para disminuir este riesgo a la hora de tratar los datos de los diferentes contextos.

5. PRIMEROS RESULTADOS Y REFLEXIONES

5.1. España y Brasil: un breve panorama histórico, político y socioeconómico

En primer lugar, consideramos necesario hacer una breve descripción de los países que elegimos estudiar, remontando a algunas de sus especificidades históricas.

Pionera en las incursiones marítimas que llegaron al Nuevo Mundo en el año 1492, España fue un imperio colonial hasta 1898, cuando se independizan las últimas colonias en la guerra hispanoamericana. La inestabilidad política del inicio del siglo XX culminó en una terrible guerra civil (1936), la cual dio inicio a la dictadura franquista (1939-1975). España es hoy un Estado de derecho, con un sistema político basado en la monarquía parlamentaria, donde se mantiene la figura del rey y se elige a cada cuatro años el presidente, que es el jefe del gobierno. Posee

diecisiete Comunidades Autónomas dotadas de autonomía legislativa y competencias ejecutivas.

Brasil se torna conocido en el mundo occidental a partir de su colonización en el año 1500 y permaneció como colonia portuguesa hasta 1822. Sin embargo, ha estado muchos años viviendo como economía dependiente, especialmente de Inglaterra, país con el cual adquirió una enorme deuda para pagar los costes de la independencia. La proclamación de la República se ha dado en 1889 y desde entonces intenta construir un sistema democrático de gobierno. Ha pasado por dos dictaduras: de 1937 a 1945 (Vargas) y de 1964 a 1985 (militares). Es hoy una Republica Federativa, constituida por veintiséis Estados y un Distrito Federal, divididos en 5.564 municipios.

Aunque considerando los intensos cambios desde la colonización, no se puede obviar que ésta ha marcado la posición de muchos países en el sistema socioeconómico mundial, donde adquiere sentido la idea de que: “la división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder.”(Galeano, 1984:1)

Vemos, así, que los dos países tienen características históricas y políticas que pesan mucho a la hora de hacer cualquier análisis sobre ellos. Por un lado, España es un país semi-periférico, es decir, ocupa una posición intermedia en las relaciones económicas globales. Por otro, Brasil, a pesar de ser considerado un país emergente, todavía asume una posición periférica en el sistema económico mundial.

Ante esto, presentamos algunos indicadores socioeconómicos, ya que la educación está integralmente vinculada al contexto social donde se desarrolla.

Cuadro 2: Indicadores socioeconómicos de España y Brasil – Año 2010

Indicadores Socioeconómicos	España	Brasil
<i>Población</i>	47 millones	191 millones
<i>Densidad Demográfica</i>	93 hab/km ²	22 hab/km ²
<i>Producto Interno Bruto</i>	€1 billón	€1,5 billones
<i>PIB per Capita</i>	€22 mil	€8 mil
<i>Tasa de Desempleo</i>	19%	10%
<i>Índice de Desarrollo Humano</i>	0,863 (muy alto)	0,699 (alto)
<i>Esperanza de vida</i>	80,9 años	72,4 años
<i>Alfabetización</i>	97,9%	90%

Fuente: Wikipedia, ABC Economía, FMI, DIEESE

En términos de población, Brasil es cuatro veces más populoso que España. En contrapartida, la densidad demográfica española es cuatro veces mayor que la de Brasil. En términos de Producto Interno Bruto, Brasil ha superado España, pero su distribución *per capita* es casi tres veces menor. Con la crisis económica, España mantiene un alto índice de paro, dos veces mayor que el brasileño. Sin embargo, en términos de desarrollo humano, esperanza de vida y alfabetización, los índices españoles son más optimistas que los brasileños.

Obviamente este es un panorama general que no trasparece las importantes diferencias regionales existentes en el interior de cada país. Además, en lo que se

refiere al PIB *per capita*, trátase de un valor medio, que no revela las inmensas desigualdades existentes dentro de cada uno de estos contextos. Por ejemplo, aunque sea considerada actualmente la séptima economía mundial y una potencia emergente, casi un tercio de la población de Brasil vive por bajo de la línea de la pobreza.

Esta mirada sucinta sobre algunos indicadores socioeconómicos es fundamental para entender algunas diferencias entre los países, aunque no siempre permiten comprender la complejidad de los fenómenos. De todos modos, es importante tenerlos en cuenta, intentando complementarlos, siempre que posible, con datos más cualitativos.

5.2. La Educación Superior en España y Brasil: marcos legales y primeros análisis

Con el fin de la dictadura franquista en 1975, la educación superior española empezó a vivir un intenso proceso de reformas. En 1983 fue aprobada la Ley de Reforma Universitaria (LRU) que desarrolla el precepto constitucional de autonomía universitaria, delegando a las Comunidades Autónomas más competencias en este nivel⁶. En 1986 España entra en la Comunidad Económica Europea, la cual pasa a ser llamada “Unión Europea” en 1992.

La promulgación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) en 2001 profundiza la autonomía universitaria y es el primer marco normativo que explicita el compromiso de este país con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre sus directrices, se destacan: la adopción del suplemento europeo al título, del sistema de ciclos, del sistema europeo de créditos (ECTS) y el fomento a la movilidad estudiantil.

En España se pueden verificar grandes diferencias en los modos y tiempos de adecuación en cada Comunidad Autónoma: en Cataluña, por ejemplo, el proceso de adaptación se inició y se llevó a cabo con mayor rapidez que en otras regiones, a pesar de la fuerte oposición, especialmente por parte de los estudiantes⁷. Aunque haya tenido retrasos y resistencias en el cumplimiento de la agenda de Bolonia, el Ministerio de la Educación considera que el país está fuertemente integrado al proceso y muchas instituciones revelan en sus documentos y páginas Web, un alto grado de adhesión a los planteamientos de esta reforma.

La creación de servicios y de unidades que trabajan el tema de la innovación y de la formación docente en el ámbito de diferentes Universidades son importantes indicios de que la formación docente se ha convertido en elemento esencial para la implementación de los cambios que se pretenden consolidar en la Educación Superior.

Con la reapertura democrática en 1985 y la elaboración de una nueva Constitución en 1988, empieza un proceso de reformas en la Educación Superior Brasileña que se va a intensificar a partir de 1995. La Ley 9.131 reformuló las bases del Consejo Nacional de Educación y creó condiciones para la expansión del sistema, frente a la creciente demanda. La reforma tenía tres ejes principales: flexibilidad, competitividad y evaluación. En cuanto al último ítem, este marco legal encuadró la necesidad de evaluar y acreditar periódicamente las instituciones, mediante su desempeño, por lo

cual se instituyó el *Exame Nacional de Cursos* (ENC), también conocido como “*Provão*”.

La promulgación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) en 1996 también instituyó algunas tendencias en la Educación Superior brasileña, como la diversificación del sistema, pues además de las Universidades y de los Institutos, ha creado nuevas figuras jurídicas, como los Centros Universitarios y las Facultades Integradas, lo que facilitaría la expansión y libertad de creación de nuevos cursos en instituciones no universitarias.

El actual proceso de reforma de la educación superior brasileña fue introducido por el proyecto de Ley 7200/2006, que destaca el tema de la expansión del sistema y la posibilidad de que las universidades reestructuraren los cursos de grado (*graduação*) organizándolos en ciclos. Se trata de una ley “pro(im)puesta” por el Ministerio de Educación a las instituciones de Educación Superior, a pesar de la resistencia de gran parte de la comunidad académica. Gran parte de las críticas se daban por la no previsión de recursos adecuados para promover la expansión, lo que ciertamente podría bajar la calidad de la educación en las universidades públicas.

El tema de la expansión de las universidades del Estado de São Paulo (el cual concentra casi la mitad de las matrículas de educación superior del país y posee todavía una gran demanda por atender), fue propuesto inicialmente por un Fórum Universitario constituido en 1999 y que lanzó el libro: “*Mais vagas com qualidade – o desafio do ensino superior no Brasil*”, cuyas ideas remiten al programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI, BRASIL, 2007).

Entendemos que estas tendencias de diversificación, expansión de las matriculas y reestructuración de los estudios en grados se aproximan a los planteamientos del EEES. También existen fuertes presiones del mercado de trabajo y del concepto de educación como motor del desarrollo económico.

Aunque estas transformaciones no sean directamente relacionadas a la formación de un espacio común de educación superior, revelase un gran énfasis en la idea de “internacionalización de los sistemas” y la existencia de un flujo creciente de investigadores entre Europa y Latinoamérica. Específicamente entre España y Brasil notamos un crecimiento de las acciones de cooperación y de los intercambios estudiantiles y entre profesionales de diferentes áreas del conocimiento.

Consideramos que estos cambios de un lado y del otro del Atlántico están interrelacionados y esto sin duda altera e interfiere en la formación y trabajo de los docentes. Análisis como estos son escasos en el ámbito educativo, por esto merecen ser profundizados.

5.3. Reflexiones sobre Unidad y Diversidad

Sabemos que los contextos estudiados son completamente diferentes entre sí. Sin embargo, los sistemas educativos occidentales siguen más o menos una estructura común, sea por cuestiones históricas, o sea también por garantizar unas características mínimas similares cuanto a la organización y al currículo, que permitan la movilidad y transferencia de conocimientos de una realidad para otra.

Este proceso de “unificación” empezó a ser intensificado a partir de la II Guerra mundial que, como forma de apaciguar los conflictos y crear mayor cohesión social. En este contexto, el rol de las agencias transnacionales como la Unesco y la OCDE ha ayudado a reforzar este sentido común, pero sus análisis y recomendaciones sólo tendrían validez y sentido en la medida en que consideran las características específicas de los países estudiados.

Según Raventós este proceso de internacionalización es irreversible y ha sido potenciado por el avance de los medios de comunicación (1990: 150). También la realización de estudios e informes internacionales ha jugado un papel muy importante y contribuido para el avance de los estudios de educación comparada.

Sin embargo, muchas veces la “unidad” se confunde con homogeneización o imposición de un modelo sobre los demás, de forma que omite, cohibe o no acepta las diferentes manifestaciones culturales y puntos de vista sobre la realidad.

Así, nos deparamos con un dilema persistente en el campo de las políticas transnacionales: recomendaciones, metas y agenda iguales para contextos diferentes. Es posible que esto esté causando inúmeras resistencias en los procesos de cambio, por lo tanto, también en la formación.

6. POR CONCLUIR

En esta breve comunicación, hemos intentado sintetizar los análisis y las primeras reflexiones que estamos poniendo en marcha en el ámbito de la tesis doctoral. Las diferentes lecturas nos han revelado la importancia de la dimensión transnacional en la hora de analizar los actuales cambios en la educación superior en los diferentes países.

El análisis de los proyectos de convergencia e integración de los sistemas es un importante punto de partida, que nos ayuda a situar cuanto a las políticas globales. La heterogeneidad de propuestas y alternativas indica que existen intereses y perspectivas diferentes y, muchas veces, contradictorios. Tal “disputa” entre proyectos, modelos y visiones de mundo revela que la integración educativa y la cooperación entre los países de la región todavía es un reto a ser alcanzado.

Se considera fundamental abordar las especificidades históricas, políticas y socioeconómicas de cada contexto. Esto ha mostrado que los dos países tienen trayectorias diferentes, pero se aproximan cada vez más en el contexto de la internacionalización de las políticas educativas, proceso que se ha profundizado por iniciativa de diferentes agentes transnacionales.

Hemos constatado que existen directrices y tendencias muy próximas que orientan las últimas reformas legales puestas en marcha en ambos países. Estos cambios están afectando la estructura y organización de las universidades, por lo cual suponemos que esté afectando la formación de los docentes de estas instituciones.

Sabemos que los docentes son agentes centrales del cambio educativo y que es importante invertir en mejores condiciones de trabajo, formación y carrera para garantizar la calidad educativa. De este modo, es fundamental realizar esta mirada hacia las políticas y prácticas de formación de profesores a partir del prisma de la

transnacionalización y de la integración educativa, ya que son procesos interrelacionados.

Conscientes de que todavía nos queda mucho por investigar para llegar a relacionar la transnacionalización y las políticas de formación docente, nos quedamos con estas reflexiones inaugurales y con la expectativa de profundizar y de compartir futuramente los nuevos avances de la investigación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, F. (2008). *A nova ordem educacional: Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina.
- AZEVEDO, M.L.N. (2008). A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas) v.13, n.3, Sorocaba.
- BERNARDINI, D. y PEDROSA, F. (2010). Educación superior para una América Latina global. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*.
- BRASIL (2007). Decreto 6.096 de 24 de abril. Instituye el *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*.
- CARNOY, M. (2000). *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO.
- CORREIA, J. A. y MATOS, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.
- DALE, R. (2004). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, 87, 423-460.
- DA SILVA, L. (2010). *¿Quién forma el formador? Diferentes perspectivas sobre la formación del profesorado universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: los casos de la URV y de la UP*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Granada.
- DELORS, J. et al (1995). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: UNESCO.
- DIAS SOBRINHO, J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- DORIO, I.; SABARIEGO, M.; LAFON, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En: BISQUERRA, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 275-292.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2010) Hacia la creación de un Espacio Comum Latinoamericano de Educación Superior. Su convergencia com el Europeo. En: TEODORO, A. (org). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 139-166.

- FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; MOLLIS, M.; DONO, S. (2005). La Educación Comparada en América Latina. Situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 161-187.
- FERRER, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. (2004). O Mercosul Educacional e os desafios do século XXI. Texto preparado para el seminario *O Mercosul e os desafios da educação no século XXI - Reunión del Comité Coordinador Regional del Sector Educacional del Mercosur y XXVII Reunión de Ministros de Educación del Mercosur*. Porto Alegre: MEC-INEP.
- GALEANO, E. (1984). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI.
- HORNILLA, T. (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- MENDES, M. (2010). *A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas*. Comunicación disponible en la Web, consulta realizada en junio 2010.
- MONTANÉ, A. et al. (2010). Del elitismo a la internacionalización. Desafíos, recorridos y cambios en las políticas de educación superior en España. En: TEODORO, A. (org). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- PEDRÓ, F. (2004). *Fauna Académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: UOC.
- RAVENTÓS, F. (1990). *Metodología Comparativa y Pedagogía Comparada*. Barcelona: Boixareu.
- SABARIEGO, M.; DORIO, I. y MASSOT, M. I. (2004) Métodos de Investigación Cualitativa. En: BISQUERRA, R. (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, 293-328.
- SCHRIEWER, J. (1996). Sistema Mundial y Redes de Interrelación: La Internacionalización de la Educación y el Papel de la Investigación Comparada. En: M. A., Pereyra, J. G., Mínguez, M., Beas, A. J. Gómez (orgs). *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos* (pp. 17-58). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- SEIXAS, A. M. (2001). Políticas Educativas para o Ensino Superior: A Globalização Neoliberal e a Emergência de Novas Formas de Regulação Estatal. En: Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia (orgs). *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à "Educação" da Crise* (pp. 209-238). Porto: Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, B. (2001). *Globalização: Fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento.
- TEICHLER, U. (2010). *Sistemas Comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectivas de futuro*. Edición Especial CIDUI. Barcelona: Octaedro.

TEJADA, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349. Mayo-Agosto, 463-477.

TEJADA, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, n. 4, (1).

TEJADA, J. y FERNÁNDEZ, M. (2009). La calificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. En: *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo. V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo*. Libro de Actas. Madrid: Tornapunta, 13-44.

Notas

¹ Noticias relacionadas: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2010/03/15/410724/unesp-aprova-novo-plano-carreira-docente.html> , <http://www.ensinosuperior.sp.gov.br/portal.php/ensino-superior/cruesp>

² El proceso de integración europea iniciase en 1951 con la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) y con el Tratado de Roma (1957), siendo la Unión Europea oficializada en 1992 con el Tratado de Maastricht. El Mercosur se ha consolidado en 1991, a través del Tratado de Asunción y está avanzando más lentamente en la integración de los sistemas de educación superior (AZEVEDO, 2008).

³ Ver noticiario sobre el tema: <http://www.universia.com.br/gestor/materia.jsp?materia=11887>

⁴ Más información en: <http://www.oei.es/espacioiberoamericanodelconocimiento.htm>

⁵ Esto está siendo implementado en conjunto con la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Para mayores informaciones: <http://www.crue.org/estudiantes/enlaces/BecasSantanderCRUE.html>

⁶ Sistema Educativo de España, Datos Mundiales de Educación 2010-2011(OEI- UNESCO). Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Spain.pdf

⁷ Algunas noticias relacionadas: http://www.lavozdegalicia.es/sociedad/2009/03/19/0003_7600367.htm , http://www.elconfidencial.com/cache/2008/12/10/espana_36_intensifican_protestas_universitarias_cataluna_contra_bolonia.html , <http://www.abc.es/20100424/catalunya-catalunya/protestas-estudiantiles-recorte-sangre-20100424.html>