

El necesario cambio de la técnica de estudio aplicado a la investigación de Historia Económica y los Sistemas de educación y convergencia curricular en los estudios de las Ciencias Sociales

Prof. Miguel-Héctor Fernández-Carrión

Instituto de Estudios Históricos y Económicos (IEHE), Madrid

Prof. Alejandro Conde López

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, UNED, Madrid

1 El necesario cambio de la técnica de estudio aplicado a la investigación de Historia Económica

1.1 Introducción

Vista la problemática que actualmente vive la docencia de la asignatura de Historia Económica, unido a su peculiar configuración entre la Historia y la Economía, se hace necesario una adecuación o cambio en el empleo de técnicas de investigación exclusivamente históricas por otras de ámbito de matemático o próximas al análisis de economía aplicada, para que sus resultados no sean calificados peyorativamente –no siempre con razón- de teóricos o historicistas, y en cambio se aproximen a una nueva configuración ya antigua, de mediados del siglo XX en Estados Unidos, de Nueva Historia Económica (New Economic History), que proponía hacer uso de modelos econométricos y la aplicación de otras ramas de las ciencias económicas como la estadística... y la teoría económica (oferta, demanda...).

A parte de aludir a los aspectos teóricos de la utilidad de la Nueva Historia Económica en la investigación sobre temas económicos y/o sociales, en el presente texto se trata sobre la necesidad de la convergencia curricular en los estudios de las ciencias sociales en general dentro del sistema educativo europeo.

1.2 Aspectos teóricos sobre la aplicación de la Nueva Historia Económica

Con la Nueva Historia Económica se induce –según Fogel y Elton¹- a políticas económicas, por ejemplo, en torno a un núcleo teórico neoclásico, para ello desarrollan un análisis sistemático, retroactivo al proceso económico seguido históricamente, con el propósito de establecer un modelo econométrico, como analiza S. L. Enferman en “Counterfactuals and the New Economic History” en *Inquiri*². En esta línea, Fogel y Enferman se refieren críticamente a la Historia Económica, con los siguientes términos:

Los historiadores cuyos puntos de vista están ahora sometidos a revisión eran investigadores conscientes y cuidadosos, sumamente inteligentes y perspicaces; intentaron describir la historia del Sur como realmente era. La explicación de tales extravíos no debe buscarse en sus inclinaciones personales o en otras peculiaridades de su comportamiento –aun cuando en algunos casos las inclinaciones hayan sido un factor importante-, sino en gran medida en algunos problemas metodológicos generales y, en particular, en el papel de las matemáticas y la estadística en el análisis histórico. Algunas de las revisiones más efectivas del nuevo trabajo dependen de cuestiones matemáticas que, a pesar de su oscuridad, son vitales para una descripción e interpretación correctas de la economía esclavista” (Fogel, Enferman: 1981, 5), y que se puede hacer extensible al resto de temas investigados.

En cierta forma se puede indicar que la nueva con respecto a la vieja historia económica se diferencian en el método y en el propósito buscado en sus resultados, en la primera se establece un objetivo explicativo, que tiene fundamentos econométricos, como lo hace Fogel, Elton y Enferman por ejemplo y la segunda propone realizar un análisis principalmente histórico, interpretativo y explicativo³.

¹ R. W. Fogel y G. R. Elton en *¿Cuál de los caminos al pasado? Dos visiones de la historia* (México, Fondo de Cultura Económica, 1989)

² 1980, N° 23/2. La nueva historia económica se cuestiona por ejemplo si el ferrocarril contribuyó o no de manera determinante al crecimiento económico (Fogel en *Railroads and American Economic Growth Essays in Econometrics History*. Londres, 1974), o si el sistema de esclavitud era productivo o no igualmente en Norteamérica (R. W. Fogel y S. L. Enferman en *Tiempo en la cruz. La economía esclavista en los Estados Unidos*. Madrid, Siglo XXI, 1981)

Asimismo hay que hacer referencia de R. W. Fogel en “The Reunification of Economic History with Economic Theory” en *American Economic Review* 1965, N° 55, 92-98); P. Temin en “In Pursuit of the Exact” en *Times Literary Supplement* (1966, N° 28/7, 652-653); J. Habakkuk en “Economic History and Economic Theory” en *Daedalus* (1971, N° 100, 305-322); D. C. North en “The New Economic History After Twenty Years” en *American Behavioral Scientist* (1977, n° 21, 187-200), y P. D. Mc Clelland en *Causal Eplanation and Model Building in History, Economics, and the New Economic History* (Ithaca, Cornell University Press, 1975)

³ En este sentido escribe Carlo M. Cipolla “El problema de la historia económica consiste en que las dos disciplinas que están en su base, por así decirlo, pertenecen a dos culturas distintas. La historia es y sigue siendo la disciplina humanística por autonomía. En cambio, la economía se ha distanciado progresivamente de la historia y las ciencias humanas desde los tiempos de Ricardo: aún permaneciendo tan débil como base para la predicción, se aferra obstinadamente a las llamadas ciencias exactas mediante el uso y el abuso de la lógica

La Nueva Historia Económica está caracterizada por los siguientes principios metodológicos⁴:

1 Parten del propósito de la cuantificación absoluta, obviando por tanto, independiente de su posible importancia, cuantos aspectos teóricos no puedan cuantificarse. A partir de la aplicación del modelo hipotético-deductivo, se parte de supuestos económicos, que serán tomados como propios criterios de elección de las variables, y que integran el modelo planteado como hipótesis, al que se intentará comprobar lógica y empíricamente. Está caracterizado entonces por la decisión de superar la simple descripción, para plantear de forma concisa y definitoria las cuestiones económicas de la historia, y controlar la elección de hipótesis causales alternativas, a través de la simple formalización de dichas cuestiones.

2 Para el control de las explicaciones causales aplican metodológicamente las hipótesis alternativas, lo que implica el recurso de la simulación histórica, por el cual se puede llegar a comparar series aún cuando la verificación directa sea imposible, realizándose una virtualización sobre la evolución de una determinada situación, si las estructuras, las técnicas o las circunstancias hubiesen variado o fueran distintas, y ello con la intención de verificar si ciertos factores explicativos fueron realmente esenciales o no⁵.

3 La Nueva Historia Economía es contraria a las interpretaciones globales, por la tendencia al eclecticismo en sus explicaciones, y al mismo tiempo porque la economía por sí misma no cuentan con los recursos suficientes para tener una visión de conjunto de la historia.

La influencia de la Nueva Historia Económica norteamericana repercute en Estados Unidos y en menor grado en el resto de países occidentales, y sobre todo a partir de la concepción del premio Nobel de Economía en 1991 a dos de sus miembros más conocidos

matemática como instrumento fundamental para el análisis. Como consecuencia, la historia económica se encuentra en la difícil tesitura de tener que mediar entre dos culturas y dos maneras de pensar que, por desgracia, siguen siendo ajenas la una a la otra” (*Entre la historia y la economía. Introducción a la historia económica*. Barcelona, Crítica, 1991, 10). Asimismo se puede apreciar K. W. Wachter (edición) en *Statistical Studies of Historical Social Structure* (Nueva Cork, Academia Press, 1978)

⁴ Elaborados a partir del contenido expuesto por Carmagnani en “Metodología y técnicas para una historiografía económica latinoamericana” en *La historia económica en América Latina...* (1972); Ruggiero Romano en “Convenciencia y peligros de aplicar los métodos de la ‘Nueva historia económica’” en *La historia económica...*; Maurice Lévy-Leboyer en “La ‘New Economic History’” en *Annales...* (1969, septiembre-octubre, 1.035-1.069); R. W. Fogel en “The New Economic History: Its Findings and Methods” en *Economic History Review* (1966, vol. XIX, 642-656) y Cardoso y Pérez Brignoli (1981, 4 edc, 32-33)

⁵ Por ejemplo, Fishlow y Fogel realizaron un estudio, citado con anterioridad, en el que para evaluar la importancia de la construcción de los ferrocarriles para la historia económica, y en particular para apreciar la evolución del ingreso nacional de los Estados Unidos en el siglo XIX, aplicaron métodos econométricos sobre la hipótesis imaginaria de la no construcción de los propios ferrocarriles, por lo que Ruggiero Romano dirá que la nueva historia económica norteamericana aporta en este sentido “una cierta concepción de lo aleatorio de [o en] la historia”

Robert Fogel y Douglass North, cuyo rasgo principal, y como resumen a lo expuesto, muestran la intención de elaborar una Historia Económica basada en el análisis en las teorías económicas con auxilio de la econometría, pero su “radicalismo teórico”, según sus detractores, le ha llevado a tener críticas, como realiza por Cipolla⁶... y Bustelo⁷.

Pero ante las quejas que se hicieron público en la Asamblea de la Asociación de Historia Económica de España, en el marco del *VIII Congreso de la Asociación Española de Historia Económica*⁸, sobre el futuro docente de la Historia Económica, respondemos que aparte de los condicionantes legislativos, se impone el desarrollo de la Nueva Historia Económica (New Economic History), con el empleo de modelos econométricos y la interrelación con otras ramas de las ciencias económicas como la estadística... y la micro y macroeconomía.

⁶ “Ante todo, el boom de los años cincuenta y sesenta atrajo hacia esta disciplina a un visto grupo de estudiosos. El volumen de la producción histórico-económica se hinchó desmesuradamente. Los nuevos libros y artículos de historia económica son incontables, pero con demasiada frecuencia se trata de aportaciones mediocres, en modo alguno cuatificadoras. La ascensión de la escuela norteamericana partidaria del modelo supuso, a su vez, la producción de aportaciones altamente técnicas, sólo accesibles y comprensibles para un restringido círculo de especialistas. Y cuando se consigue leerlas, no sin esfuerzo, se descubre que muchas veces son mortalmente aburridas y que sus resultados están muy lejos de poder despertar entusiasmo. Además, en Occidente a mediados de los setenta los consumidores de historia económica, es decir, los universitarios y el público lector, empezaron a mostrar menos interés por los fenómenos puramente económicos. También disminuyó el interés por la historia, especialmente entre los jóvenes, en beneficio de asuntos más ‘modernos’ como, por ejemplo, los problemas ecológicos y sociales. Simultáneamente, sobre este trasfondo decididamente negativo se agudizaba dentro de la propia historia económica una crisis de identidad que había sido connatural a ella desde sus inicios. La historia económica, como su propio nombre sugiere, se encuentra en una posición esquizofrénica entre la historia y la economía” (Cipolla: 1991, 111-112)

⁷ Indicaré el que fuera el primer traductor al español de los textos originales de los nuevos historiadores económicos norteamericanos, es a su vez uno de los primeros que los critica, como lo hace al señalar que “La Nueva Historia Económica la integran, sin duda, buenos economistas. Pero ¿acaso la labor historiográfica no será algo diferente del análisis económico? ¿No constituirán economía e historia económica ciencias afines pero distintas? Si se confunden, ¿no ocurrirá que los resultados finales, en vez de acrecentarse, disminuyan?” (1998, 56), pero posteriormente también dirá que “(...) la Nueva Historia Económica ha adolecido de errores y excesos. Menospreció a toda la historia que no se ciñera a sus postulados, ignorando que el campo de las ciencias sociales es tan vasto que no cabe hoy por hoy acotar sus métodos en ninguna de sus ramas. Utilizó una teoría económica casi siempre elemental –neoclásica a menudo, keynesiana en ocasiones- sin someterla a crítica previa. Ignoró frecuentemente la dimensión histórica del que hacer humano, creyendo que la racionalidad de la economía del mercado puede aplicarse en todo tiempo y lugar. Recurrió a técnicas discutibles, como la del llamado “contrafactual”, donde modificando una determinada situación económica se intenta construir un mundo distinto del que fue para comparar entonces los resultados económicos del mundo real y del mundo ficticio, a fin de valorar los logros y fallos del primero” (1998, p. 56)

Pero esta postura contrafactual motiva a que economistas y no economistas ideen hasta un mundo ficticio, como lo hace Ferguson, en 1997.

⁸ Celebrado en las Universidades de Santiago de Compostela, A Coruña y Vigo, del 13 al 16 de septiembre de 2005.

2 Sistemas de educación y convergencia curricular en los estudios de las Ciencias Sociales

2.1 Aproximación a los principios de la convergencia curricular

Se precisa de la homologación y con ella de la internacionalización del ejercicio profesional y, para ello, se hace igualmente necesaria la convergencia curricular, tanto en los estudios primarios como de grado y postgrado, incluso en los de enseñanza permanente. En definitiva, hemos de alcanzar niveles óptimos de estandarización que nos haga no sólo competitivos, sino “normalizados”, homologados, comparables e intercambiables con los demás. Esta amplia problemática, evidentemente, abarca mucho más allá de la enseñanza que es el epicentro al que en este trabajo nos referimos. Lo que en otras áreas es de evidente necesidad, aquí en los estudios superiores, se hace, sin embargo, imprescindible.

La enseñanza ha estado desde hace mucho tiempo en la mayoría de los países europeos y especialmente en España, con una casi total desconexión con el mundo real, profesional, de la economía y de la empresa. Los planes de estudio de las distintas carreras universitarias, sobre todo las jurídicas, tenían un corte generalista y presentaban una especialización prácticamente nula.

Continuamente hay que preguntarse el por qué un abogado norteamericano, británico o alemán tienen una profesión tan bien considerada como retribuida, mientras que su homónimo español, por ejemplo, salvo excepciones, sufría la humillación de conformarse con cualquier puesto, incluso, como se decía, de tranviario... Si hubiéramos comparado los estudios en estos países y la seriedad de los planes de los mismos, nos daríamos cuenta de las razones de estas diferencias.

En este trabajo, aunque sea imposible profundizar a causa de su escueta dimensión, vamos a pretender convencer de la necesidad de llevar a cabo una formación curricular modular, innovadora y flexible en nuestros estudios universitarios, incluso de postgrado y muy especialmente en estas Facultades, como son las de Ciencias Sociales. (Económicas, Políticas o Derecho) en las que, tradicionalmente, han predominado los estudios tan sesgados en una u otra dirección político-religiosa, como poco prácticos.

En el mundo actual se precisa una Universidad que esté más conectada con el desarrollo científico-tecnológico, social, cultural y práctico porque esto es básico para su posicionamiento en un mundo que día a día es más globalizado y competitivo. Y todo ello, además, como consecuencia de una posición de inferioridad histórica del atraso de nuestras Universidades que se ven ahora obligadas a

tener que sufrir la competencia de los técnicos, científicos y en nuestro caso de los juristas, economistas o sociólogos, mucho mejor preparados, de nuestro entorno comunitario de la Unión Europea.

La libertad e igualdad de oportunidades es consecuencia de la educación como derecho que avoca en la educación como mercado y en la educación como tarea moral, arcano desde donde se distribuyen los conocimientos técnicos y científicos. Todo ello va a conformar esas misteriosas fuerzas de cambio a nivel mundial que tanto temen algunos, en vez de enfrentarse a ellas, a ese apasionante reto del que todos nos podremos beneficiar.

Así, centrándonos en nuestro análisis, diremos que nos enfrentamos a un nuevo enfoque profesional que precisa de una urgente modernización de nuestros conocimientos que han de ser mucho más prácticos y operativos que los planes tradicionalmente estudiados, por ejemplo, en nuestras Facultades de Derecho.

Hemos de modificar nuestros paradigmas educacionales, aplicando nuevas tecnologías de enseñanza en un proceso más realista de instrucción – aprendizaje, centrado en el estudiante y no en los intereses de ciertos profesores. Globalización; internacionalización; apertura de fronteras; ejercicio profesional y la imprescindible armonización. Aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y con los demás y también, aprender a emprender como ya destacó por la Unesco en el “Informe de la Comisión Delors” de 1995.

Para hacer frente a estos retos, para conseguir la pretendida y necesaria armonización curricular de los estudios universitarios europeos, las universidades de 30 países de Europa están trabajando en la creación de un espacio universitario europeo. Este espacio común y homogéneo es la meta última del controvertido “Proceso de Bolonia” iniciado en 1999. Este proceso y su programa básico se complementa, además, con el desarrollo del “VI Programa Marco” cuya intención es crear además un Espacio Europeo de Investigación con trascendencia en ciertas universidades iberoamericanas. Después de los trabajos propuestos en el denominado “Proceso Bolonia” los europeos han seguido trabajando en la innovación y armonización curricular reuniéndose en Leiria (Portugal), Helsinki (Finlandia), Malmö y Goteborg (Suecia), Salamanca, Niza; Barcelona y Berlín, entre otros.

Las reformas que se están produciendo son tan profundas que van a suponer una revisión trascendental de todas las carreras universitarias en cada uno de los países de la Unión Europea y de allí se difundirán a otras áreas económicas de terceros continentes y en especial para Iberoamérica como se destaca en la primera reunión de Ministros de Educación de la Unión Europea, Latinoamérica y Caribe celebrada en París el 2 y 3 de noviembre 2000 y en la reunión de Torino, el 17 de noviembre 2000, por los presidentes, rectores y representantes de aquellas universidades y otros “encuentros” como el que tuvo lugar en

Santiago de Chile en octubre de 1998 y en Montevideo en el año 2000.

Ya hemos destacado que la idea principal de la que parte el inicio de estas reformas son el modernizar y homogeneizar las titulaciones para facilitar el reconocimiento mutuo entre los países miembros, flexibilizarlas para poder hacer más fácil su adaptación a las necesidades de la sociedad y facilitar la movilidad de los graduados, a la vez que hacer frente a la necesidad de mejores técnicos y científicos que escalen de nuevo a las cumbres de las perdidas cotas europeas que fueron mantenidas hasta hace, todavía, poco tiempo. Estas reformas suponen también la utilización común de un sistema de créditos que sea uniforme para toda Europa, similar a los que se están aplicando en los conocidos programas Sócrates/Erasmus, hasta ahora validos sólo para países miembros de la Unión.

Así pues, se pretende la acreditación homogeneizada de los distintos programas de estudio y que, estos, vengán acompañados de la armonización del contenido y fe pública de esta y de su calidad.

Acreditar un programa académico implica dar cuenta y ser conscientes acerca de su misión o, lo que es lo mismo, saber lo que pretende lograr con su programa académico de formación profesional para los estudiantes de las distintas carreras universitarias. Ha de controlar sus resultados, debiendo demostrar que posee un programa y recursos para llevar a cabo sus objetivos y definir los procedimientos utilizados para evaluar y contrastar los resultados y, como en toda programación, ha de disponer de un plan a ejecutar en el caso de que sea necesario corregir las deficiencias que puedan encontrarse o introducir nuevos aportes de conocimiento científico.

Ni que decir tiene que el papel que hoy deben cumplir los profesionales que formamos en las distintas universidades viene determinado dentro de un marco legal, social y económico establecido según las nuevas exigencias tanto nacionales como internacionales. Es decir, debemos hacer frente a la globalización y su impacto ante la integración económica entre países tan diversos. Caminamos hacia un profesional globalizado que precisa, debido a la competitividad, de un perfeccionamiento continuo que solo puede alcanzarse a través de la especialización y con la continua atención a los estándares de formación profesional existente en las universidades del resto del mundo. Se precisa para ello, el intercambio y las relaciones, tanto personales como institucionales, de nuestras universidades, de sus docentes y de nuestros universitarios. Relaciones con organismos nacionales e internacionales y líneas de investigación consolidadas y emergentes financiadas con fondos tanto internos como externos y, sobre todo, el fortalecimiento de la calidad en la formación tanto universitaria como pre y postuniversitaria.

En este contexto, nuestras universidades han de ser capaces de diseñar un plan de formación flexible y práctico, basado no sólo en lo que se ha tenido como estructura tradicional, sino que, también, ha de contener disciplinas útiles relacionadas con las denominadas troncales con visiones que permitan apreciar la importancia de otras materias, sin descuidar, por supuesto, una formación estructural homogénea dentro del perfil pretendido.

El currículo, por su parte, es un elemento dialéctico, investigativo y de desarrollo permanente, que sirve como instrumento o medio para conseguir unos objetivos, propósitos, metas y fines futuros que estamos pretendiendo. El cambio curricular debe promover la definición de competencias transversales en todos los planes de estudios de formación general, paralela a la inicial, y también una mayor flexibilidad en la formación de la especialidad, permitiendo una cierta movilidad horizontal de los estudiantes, como también su avance hacia módulos curriculares que vinculen más ágilmente los estudios de la licenciatura con los estudios de postgrado, en lo que debe ser el inicio implícito de una formación continua.

Con estos programas se conseguirá el enriquecimiento personal, cultural y de comunicabilidad del estudiante como desarrollo armónico de sus capacidades y de sus virtudes con el soporte de una formación general sólida que será completada con su formación en la especialidad.

No decimos que la concreción de esta armonización curricular sea un proceso fácil o simple, sino al contrario. La gran mayoría de los currículos de los programas de formación existentes son tan rígidos como arcaicos y su supuesta flexibilidad, reflejada en una que otra asignatura optativa, es muy relativa. Los actuales sistemas obligan, además, a una especialización muchas veces prematura, sin permitir alternativas para diversificar el proceso formativo. Muchas veces, además, determinan salidas profesionales únicas sin existir calificaciones profesionales de grado medio.

Para la ejecución del cambio de la armonización curricular es necesario que los claustros académicos dejen sus repartos personales y egoístas de materias y tengan la voluntad y apertura suficiente para convenir los principios y conceptos generales de lo que debe ser una formación de licenciatura, práctica, flexible y modularmente construida. Esto es fundamental para avanzar hacia la toma de decisiones de reforma y modernización de la armonización curricular tanto como para conseguir las adecuaciones necesarias en la reglamentación interna de nuestras universidades. Esto es así porque la actual normativa, las normas y reglamentos existentes, pueden constituir un obstáculo para la flexibilidad y la movilidad intra e interinstitucional de la que hemos hablado y que se quiere favorecer. En consecuencia, es importante analizar la actual normativa y los reglamentos y replantearlos para conseguir su armonía con un modelo curricular que pueda aprovechar las ventajas que nos plantea la modernidad en la formación superior para llegar a igualarnos con los países más desarrollados.

2.2 Criterios en el diseño e implantación de un proceso de flexibilización curricular

Hemos de conseguir una correspondencia explícita y positiva entre los grados intermedios y los títulos superiores profesionales y que estos sean flexibles, homologables y comparables con otros profesionales universitarios extranjeros con los que ya estamos empezando a competir. El no propender a modernizar nuestros sistemas de enseñanza y formación y el no posibilitar que sean comparables y mayores salidas o “pasarelas curriculares” implica limitarlos en sus legítimas aspiraciones.

Uno de los mayores retos que tienen nuestras universidades consiste, posiblemente, en configurar su oferta académica de grado, postgrado y doctorado de manera sistemática y efectiva, de acuerdo, no sólo con la competencia de los profesionales comunitarios y de terceros países, sino, además, con las demandas de trabajo del entorno, a corto, medio y largo plazo.

La segmentación de esas demandas suele encontrarse en las expectativas del mercado laboral y del sistema productivo; en las necesidades de desarrollo científico y tecnológico y en los problemas del contexto político e institucional, como venimos advirtiendo, derivados de los procesos de globalización e internacionalización de la economía. De ahí, las continuas reuniones y congresos que vienen produciéndose, al respecto, dándose cita para intentar responder a cuestiones relacionadas con los procesos de gestión de la demanda y de la oferta académica y debatir las prácticas que utilizan las distintas universidades para definir e igualar sus líneas prioritarias de desarrollo. En resumen, se trata de definir, seguimos repitiendo, las tendencias y desarrollo en los estudios de grado, postgrado y doctorado en nuestras universidades y su convergencia y armonización curricular con las del resto de la comunidad sin olvidar la gestión de la innovación tecnológica y social.

Para alcanzar estos objetivos, para su diseño e implantación, son necesarios ciertos criterios mínimos, entre los que podríamos destacar el hecho de que la flexibilización y armonización curricular debe ser un objetivo general en un contexto de cambio planificado. Los cambios de este proceso de flexibilización curricular tienen que considerar las demandas de una formación inicial y no terminal de los estudiantes. Los currículos propuestos, producto de la flexibilización curricular, deben contemplar una formación general y especializada con obligaciones adecuadas y pertinentes y los productos curriculares de las acciones de flexibilización han de definir las estructuras y los modos de articulación de y entre los diferentes programas de la institución, definir los niveles de autonomía de los estudiantes en el contexto de la oferta educativa de la institución y, además, han de considerar procesos de información y orientación

tutorial de la oferta educativa por parte de cada Universidad.

La flexibilización curricular ha de vincularse de manera profunda al proceso de modernización de la Educación Superior y así, esta flexibilización se circunscribiría a hacer sus planes y programas homologables en lo posible, tanto en sus estructuras como en sus ofertas y productos académicos con los actuales planes y programas europeos más avanzados y norteamericanos y, así mismo, en lo posible, con las universidades iberoamericanas.

Frente a un trabajo académico orientado por planes de estudios rígidos e inflexibles, obligatorios, con excesiva carga académica y desmedido énfasis hacia cursos teóricos, la flexibilización curricular demandaría en su forma operativa una reformulación de este diseño. Se propone una ruta alternativa a la concepción lineal y rígida de los estudios profesionales rompiendo así con el sistema de materias y cursos divididos y obligatorios. El cambio curricular, por consiguiente, ha de representar la concreción de una gama de opciones para la formación profesional de los estudiantes.

2.3 La desconexión secular entre la universidad y la empresa

Otro de los problemas a considerar es el de la desconexión entre la Universidad y la Empresa que ya quedó reflejada en el Tratado de Roma de 1957, en el que se trataba de forma muy superficial el tema de la política educativa y sólo se reflejaban algunos aspectos de la formación profesional en los artículos 57; 118 y 128 del mismo, en contraposición al desarrollo que se realizaba en aquel de otros temas de la economía real. Posteriormente, los Ministros de Educación de la Comunidad Europea se reúnen por primera vez en 1971, y a continuación de la primera ampliación de 1972 y el informe del Prof. Henri Janne de 1973, se comienzan a sentar las bases para los futuros programas educativos comunitarios, sobre la base de fijar como un derecho de todos los ciudadanos de la comunidad, el de la enseñanza, reconociendo la necesidad de sintonizar más estrechamente los sistemas de enseñanza, formación y empleo, manteniendo diversidad de los sistemas educativos de los Estados miembros pero estableciendo sistemas de cooperación bajo la responsabilidad de cada uno de los Estados.

En 1976 el Comité de Educación de la CEE redactó un informe que propugnaba un cambio importante en la política de formación. La idea básica era que la política educativa debería adoptar las medidas necesarias para prevenir las necesidades futuras, en vez de actuar para remediar los problemas ocurridos en el pasado, concretándose en una serie de proyectos

de los Estados miembros, que permitieran la adaptación a las condiciones especiales de cada país intercambiando experiencias en los temas de formación. Las áreas prioritarias de estos proyectos fueron: la reforma de la formación profesional; el desarrollo de nuevos modelos de orientación profesional y educativa, y los sistemas experimentales que alternaran el trabajo con la enseñanza superior y la movilidad en otras universidades de los estudiantes.

2.4 Un momento para el cambio

Evidentemente hay estudios que son más adecuados para homogeneizarse y partir con el proceso de flexibilización. Las Facultades técnicas y de ciencias son las que, por su naturaleza y la convergencia curricular con las ciencias básicas, presentan módulos de formación que deben y pueden ser similares en el conjunto de las Universidades, no sólo por la necesidad de esta amornización, sino, también, porque los profesores intentan y aceptan más la similitud de programas de asignaturas de otras universidades avanzadas con las suyas propias.

Fue con el “Libro Blanco de la Comisión de las Comunidades Europeas” sobre “Crecimiento, Competitividad y Empleo”, publicado en 1993 el que pone de relieve la necesidad de muchos de estos cambios, aclarando que lo que se plantea son los "retos y caminos para entrar en el siglo XXI". La necesidad y motivos para estos cambios se recogen en este interesante documento sintetizándolos en los siguientes motivos:

1.- Geopolíticos, como la aparición de nuevos países competidores con capacidad para aplicar los progresos técnicos más avanzados.

2.- Demográficos, caracterizados por el envejecimiento de la población, la transformación de las estructuras familiares y los movimientos migratorios de población.

3.- Técnicos, sustentados por la revolución de las tecnologías de la información que afecta a la industria, el empleo y la competencia con incidencia en los sectores económicos donde la información pasa a ser un factor clave.

4.- Financieros, apoyados por la interdependencia de los mercados, como consecuencia de la libertad de movimiento de capitales y la utilización de las tecnologías de la información.

Otra consecuencia negativa de estos cambios es el nivel de paro en Europa que ha llegado a afectar a cerca de 20 millones de ciudadanos y pone de relieve que los sistemas de empleo de los países de la Unión han quedado obsoletos. La recuperación exige nuevos

enfoques y planteamientos en relación con las actividades del trabajo y el empleo que ha de estar soportado por las nuevas tecnologías de la información, que están afectando a los métodos de producción, a las pautas de consumo y, en definitiva, a la sociedad en general. Todo esto implica una nueva revolución, tan importante como fue la propia revolución industrial, diferenciándose de esta en que en vez de ser el motor del desarrollo, el capital financiero lo será el capital humano o lo que es lo mismo, la educación y la formación van a ser las palancas claves para desarrollar la competitividad de las empresas, la creación de empleo y la integración de los individuos en la sociedad.

Los nuevos planteamientos pretenden que la formación y la enseñanza afecten a las personas no sólo en el periodo de su juventud, sino a lo largo de toda su vida y ello exige un nuevo planteamiento de la enseñanza y la formación donde existan fórmulas integradoras de las instituciones académicas, los organismos de formación y de las propias empresas y de su financiación.

Bibliografía

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL, “Comisión de transformación de la educación media superior, algunos elementos para la discusión acerca de la estructura curricular de la Educación Media Superior.
- BOYER, R. (1997). “Les mots et les Réalités” en *Mondialization-Au- de lá des myths*. París, La Découvert&Syros, 27
- BUSTELO, F. (1998). *La historia económica, una ciencia en construcción*. Madrid, Editorial Síntesis
- CASTELLS, M. (1996). “The Network Society” en *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Blakwell
- CHOMSKY, N., DIETERICH, H. (1998). *La aldea global*. Tafalla, Txalaparta
- “V Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Buenos Aires” en *revista Iberoamericana de Educación*, Nº 9, septiembre-diciembre de 1995
- “VI Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Concepción” en *revista Iberoamericana de Educación*, Nº 12, septiembre-diciembre de 1996
- “VII Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Mérida” en *revista*

Iberoamericana de Educación, N° 15, septiembre-diciembre 1997

“VIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Sintra, Portugal. Organización de Estados Iberoamericanos”

CIPOLLA, C. M. (1991). *Entre la historia y la economía. Introducción a la historia económica*. Barcelona, Crítica

CULLEN, C. A. (1995). “Los contextos de la integración educativa. De la bipolaridad a la multipolaridad” en revista *Latinoamericana de Innovaciones Educativas*

DIMITRIADIS, G., KAMBERELIS, G. (1997). “Shifting terrains: Mapping education within a global landscape” en *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, N° 551

DRUCKER, P. (1995). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana
“Educación y procesos de integración económica: el caso del Mercosur” en *La educación, revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 1993

FOGEL, R. W., EFERMAN, S.L. (1981). *Tiempo en la cruz. La economía esclavista en los Estados Unidos*. Madrid, Siglo XXI

FOGEL, R. W., ELTON, G. R. (1989). *¿Cuál de los caminos al pasado? Dos visiones de la historia*. México, Fondo de Cultura Económica

GREEN, A. (1997). *Education, globalization and the Nation State*. Houndmills, Macmillan Press

HALL, P. A., TARROW, S. (1998). “Globalisation and area studies: When is too broad too narrow” en *The Chronicle of Higher education*, 23 de enero

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, *Memoria anual de la Comisión Nacional de Educación y acreditación universitaria*

PEREYRA, M. et al (composición) (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor

PETRELLA, R. (dirección Groupe de Lisbonne) (1995). *Limites à la Comptétitivité. Pour un nouveauan contrat mondial*. Bruxelles, Labor, 60

SABOGAL VARCE, J. R. et al (2005). *Opiniones y sugerencias como aportes al proceso de reforma curricular en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas

“The Inter-State Structure of the Modern World System” en *International Theory*. Cambridge University Press

WALLERSTEIN (1980-1985). *Le Système du Monde*. París, Flammarion

WATCHER, K. W., HAMMEL, E.A., LASLETT, P. (edición) (1978). *Statistical of Historical Social Structure*. Nueva York, Academia Press