

El proceso de Bolonia, ¿maldición u oportunidad?

Cuando recibí la propuesta de redactar un artículo sobre el denominado proceso de Bolonia, acepté gustosamente porque era una buena ocasión de verbalizar de forma escrita aquello que, en muchos casos, estamos construyendo día a día, en nuestra actividad académica cotidiana. La literatura ideológica sobre el tema es abundante y tanto desde algunas posiciones supuestamente de izquierdas como también desde las posiciones más conservadoras ha habido manifestaciones claramente contrarias al proceso de Bolonia. La controversia -parcialmente magnificada por los medios de comunicación-, ha sido una polémica hispánica desconocida en la mayor parte de los países que hace años que han implantado el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), sin barullos como los de aquí. Pero al margen de los sectores universitarios movilizados contra Bolonia -hace falta reconocer que minoritarios tanto entre los docentes como entre los mismos estudiantes-, la mayor parte de la comunidad universitaria catalana y española se ha mostrado más bien apática, ajena y escéptica respecto del debate. Y entusiastas de Bolonia, ciertamente, ha habido pocos.

Particularmente, renunciaré a hacer una exposición ideológica sobre el EEES e intentaré, primero, exponer con la máxima objetividad posible qué es el proceso de Bolonia, quizás repitiendo alguna obviedad; después, manifestaré mi opinión sobre algunos cambios, introducidos directa o indirectamente por Bolonia, que pueden tener consecuencias positivas, reconociendo que hay problemas realmente graves en nuestro sistema universitario y que Bolonia no será la panacea universal.

Hablar hoy de qué es el proceso de Bolonia, implica empezar diciendo lo que no es. Ciertamente, en nuestro país el proceso de Bolonia ha coincidido y ha sido simultáneo con otros procesos. Podríamos decir que Bolonia es sinónimo de Espacio Europeo de Enseñanza Superior y que la modificación de los planes de estudios, en formato y en contenidos, no es, efectivamente, una consecuencia indirecta. En cambio, no tiene nada que ver con el EEES ni la reforma de la selectividad, ni la crisis de la universidad pública (que es prebolonia), ni el debate sobre la calidad de la enseñanza a secundaria, ni la regulación de el acceso al ejercicio de ciertas profesiones. Bolonia ha coincidido en el tiempo y en el espacio con la crisis de nuestra universidad, pero no es una causa y haría falta ver si no es una consecuencia.

El proceso de Bolonia empezó en La Sorbona, en París, el 1998; pero la reunión de Estados europeos que dio el gran impulso -y el nombre- a la creación del EEES, fue la de Bolonia el año 1999. firmaron esta declaración 31 ministros de Educación de Europa, y entre estos había Jorge Fernández Díaz, entonces Secretario de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo del gobierno de José M. Aznar. Es un documento muy breve, de poco más de dos páginas. Y es relativamente fácil de reproducir, casi literalmente, su contenido. El texto empieza refirién-

dose a la construcción de un espacio europeo de enseñanza superior y de la necesidad de dotar de más competitividad al sistema universitario europeo (se supone que enfrente del sistema universitario norteamericano). La declaración bolonia incorpora “la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable”, “la promoción de la movilidad” y “la promoción de la cooperación europea por garantizar la calidad”; en el suplemento europeo al título se haría constar de forma clara y explícita el currículum y los itinerarios académicos que había seguido un estudiante hasta obtener el título universitario. Pero uno de los aspectos más importantes de la declaración era el propósito de asimilar, efectivamente, el formato, pero no los contenidos ni las metodologías, de los estudios superiores en los países que integrarían al EEES. Delante de la diversidad más absoluta de sistemas universitarios, se establecía que los estudios superiores, en los países del EEES, se estructurarían en dos ciclos: habría un Grado, con una duración mínima de 3 años, y después habría el postgrado. Para promover la movilidad, sobre todo de los estudiantes, los países integrantes del EEES adoptarían una misma y única unidad de cómputo académico, el crédito ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). Esto, y nada más que esto, es, en esencia, el proceso de Bolonia. A las mencionadas reuniones de 1998 y 1999 siguieron los comunicados de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y, apenas hace unos meses, Lovaina (2009). La declaración de Londres enfatizaba al dimensión social de la educación superior y señalaba que “debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en el elevación del nivel del conocimiento (...) y reafirmamos la importancia que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socio-económica”.

MAX TURULL

Lo cierto es que hoy el proceso de Bolonia abraza 45 países, muchos más, por lo tanto, que los miembros de la UE; e incluso países como Chile y Argentina debaten su incorporación al EEES. Una de las consecuencias más inmediatas de la creación del EEES es que desaparecerán la diversidad de titulaciones universitarias y todo el sistema de enseñanza superior quedará reducido a Grados y Masters (o postgrados). Las actuales diplomaturas, licenciaturas y toda la constelación de ingenierías, quedará reducida a Grados, que en su inmensa mayoría tendrán una duración igual de 240 créditos ECTS. Por lo tanto, la incorporación de estos nuevos grados ha exigido, en España, la reforma de los planes de estudios. En algunos casos esto ha sido muy bien recibido porque se consideraba que algunas diplomaturas o licenciaturas vivían obsoletas desde hacía años; en otros casos, en cambio, como es el caso precisamente de Ciencia Política y de la Administración de la UB, el plan de estudios era nuevísimo y, entonces, el nuevo grado no ha hecho nada más que adaptar, en un nuevo molde, el plan vigente.

Después de un Grado, en el marco del EEES, los estudiantes que lo deseen podrán acceder a las titulaciones de postgrado o Master. Hasta ahora ningún título de master tenía valor oficial en el sentido estricto de la palabra, puesto que estos eran títulos propios que ofrecían las universidades o de otras instituciones, como por ejemplo escuelas de negocios y empresas pseudoeducativas que más bien parecían factorías de títulos que entidades académicas. Por lo tanto, de forma estricta, hasta ahora todos los masters tenían un carácter "privado" puesto que, independientemente de su valoración y prestigio, no eran reconocidos oficialmente por el Estado. A partir de la puesta en marcha del EEES, habrá masters oficiales o universitarios que convivirán junto a los masters propios y/o "privados".

Ahora es el momento de señalar que tanto los grados como los masters oficiales se rigen por el sistema de precios públicos. En Catalunya, por ejemplo, la Generalitat fijó por vía del Decreto 150/2008 de 29 de julio los precios de los servicios académicos en las universidades públicas catalanas para el curso 2008-2009. El precio por cada crédito de un nuevo Grado es superior al precio de cada crédito de una antigua licenciatura. Para unos estudios, por ejemplo, como Derecho y Ciencia Política y de la Administración, el precio pasaba de 10.60€ en la licenciatura a 13.25€ en el Grado; pero como el Grado tiene 240 créditos y la licenciatura tenía 300, el precio total es idéntico en ambos casos: 3.180€ por toda la carrera, que es, aproximadamente, entre una cuarta parte y un tercio del coste real de la enseñanza recibida por el estudiante. En los masters pasa igual: el precio de un crédito de un master oficial del nivel 1 era de 25,61€, mientras que el precio de un crédito de un master propio de la UB, por ejemplo, tenía un límite de 131€ por crédito, que excepcionalmente podía ser elevado a 156€/crédito. Por lo tanto, la regulación de Grados y Masters por precios públicos fijados por la administración es un detalle

importante.

Pero tanto o más importante que lo que acabamos de precisar, lo son las repercusiones metodológicas y docentes del EEES o proceso de Bolonia. Hasta ahora, con las diplomaturas y licenciaturas, los créditos de una asignatura contaban las horas de clase que impartía el profesor, a razón de 10h. de clase impartidas por cada crédito que tenía una asignatura: materia de 9 créditos, equivalía a 90 horas de clase. Además, naturalmente, el estudiante debía hacer trabajos, pasar horas en bibliotecas o laboratorios, presentar ejercicios y actividades, estudiar, hacer exámenes, etc. Pero el centro de gravedad estaba situado claramente en la función docente. El crédito ECTS supone e implica un cambio importante. Ahora un crédito ECTS ya no contará las horas de clase que da un docente, sino las horas de trabajo que el alumno debe dedicar a una asignatura. La equivalencia se obtiene contando o multiplicando cada crédito ECTS por 25 horas de trabajo del alumno, de forma que una asignatura de 6 créditos ECTS le exigiría al alumno 150 horas de trabajo. Estas 150 horas se distribuyen en tres tercios: un primer tercio, de 50 horas, correspondería a docencia presencial (que tanto puede ser teórica como práctica o mixta); un segundo tercio equivaldría a las 50 horas dedicadas al trabajo dirigido que realiza el estudiante de encargo o bajo la dirección del profesor, pero sin su presencia; y el último tercio correspondería a las horas de trabajo autónomo, o sea, todo aquel trabajo del alumno que no se identifica ni con la docencia presencial ni con el trabajo dirigido. Como puede verse, aquello que hay de esencialmente diferente respecto del modelo docente actual es que el alumno asistirá menos a clase pero es posible que, en algunos casos, haya de esforzarse más. El centro de gravedad, en definitiva, se desplaza del profesor hacia el alumno. Aquello relevante y que focaliza mayoritariamente la atención no es que el profesor explica (que lo seguirá haciendo, naturalmente), sino que el alumno construye activamente su conocimiento y su aprendizaje (con la participación del docente) y se convierte, él, y no el docente, en el protagonista del proceso. Esto, efectivamente, no es ninguna revolución, porque el aprendizaje académico siempre ha contado con dos actores: el docente y el discente. Pero se modifica, ciertamente, la relación entre ambos y toma relevancia el papel activo del alumno. Y esto sí que puede ser pertinente teniendo en cuenta el nivel de atonía, rutina, y en el extremo inferior fracaso, a qué se había llegado en muchos casos en nuestro sistema universitario.

Y este cambio en el sistema de créditos y en la manera de contarlos, abre la puerta a otro cambio metodológico no menos importante. Se trata de la irrupción de las competencias -tema sobre el cual no podremos extendernos ahora- y el sistema de evaluación. Sobre este último punto sí que quiero puntualizar algo. Los docentes universitarios, que no tenemos ninguna formación pedagógica, hemos acabado por comprender que la evaluación no es únicamente un instrumento técnico para medir los conocien-

MAX TURULL

tos adquiridos y el logro de los objetivos. Hoy sabemos que el sistema de evaluación que utilizamos determina la estrategia de aprendizaje del alumno, y esto, por lo tanto, le otorga todavía una mayor trascendencia. Con el pretexto de Bolonia, se ha iniciado un renovación metodológica masiva en la universidad, que a menudo se había convertido en una de las instituciones académicas más conservadoras desde este punto de vista. De una docencia basada sólo en clases magistrales, mucha teoría y exámenes finales, se ha pasado a una docencia que alterna teoría y práctica, clases magistrales y otros formatos (grupos reducidos, seminarios, etc.) y una evaluación continuada (por el momento todavía imperfectamente implantada). Y aquí entramos en otro terreno, apasionante, sobre cómo conseguir que el estudiante aprenda más y mejor y cómo esto puede acabar teniendo repercusiones positivas en los resultados del rendimiento académico, tanto a nivel personal como institucional.

Un estudio reciente hecho a partir de datos reales por entrevistas telefónicas al 90,7% de los estudiantes de primer curso de una licenciatura de ciencias sociales y jurídicas de la UB durante el curso 2007-2008, reveló que el abandono tras el primer curso era del 27%; que el absentismo estudiantil de clase llegaba al 47% (estudiantes que iban a clase a veces, poco o nunca); que la tasa mediana de rendimiento de los alumnos analizados era del 47,2 % (aptas sobre matriculaciones); que el 40% de los alumnos habían superado igual o menos del 25% de los créditos matriculados y que el 26% de los alumnos habían superado igual o más del 75% de los créditos matriculados.

Con datos como estos, que desgraciadamente son

compartidos por otros responsables académicos de carreras de ciencias, humanidades y ciencias sociales, ¿alguien todavía duda de la radical necesidad de algún proceso de alguna Bolonia? Bolonia, ciertamente, no lo arreglará todo. Lo determinante para que la universidad pública sea de calidad y cumpla su función, es, además de voluntad decidida y de la capacidad de los dirigentes universitarios, la voluntad política de las administraciones de que esto sea así y, en consecuencia, que aporten los recursos económicos necesarios y se tomen las medidas políticas convenientes. Según nuestro punto de vista, y en el actual contexto histórico, Bolonia es una gran ocasión y un excelente pretexto para mejorar la calidad

MAX TURULL RUBINAT
VICEDECANO DE ORDENACIÓN ACADÉMICA
FACULTAD DE DERECHO
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Documentos:

- Declaración de Bolonya: http://www.ub.edu/cees/documents/pdf/decl_Bolonya1999.pdf- EEES: <http://www.ub.edu/cees/pais/participants.html>

<http://www.cees.es>

<http://www.educacion.es/queesbolonia/inicio.html>



Tonto quien no vote

ELECCIONES 7-J

www.freshpolitik.com



EUROPEVILLE LA UNIÓN DEL FUTURO

TRAS LAS ELECCIONES 7-J



ILUSTRACIÓN: FERNANDO ALCÁZAR ZAMBRANO