

MAX TURULL

El procés de Bolonya: maledicció o oportunitat?

Quan vaig rebre la proposta de redactar un article sobre l'anomenat procés de Bolonya, vaig acceptar gustós perquè era una bona ocasió de verbalitzar de forma escrita allò que, en molts casos, estem construint dia a dia, en la nostra activitat acadèmica quotidiana. La literatura ideològica sobre el tema és abundant i tant des d'algunes posicions suposadament d'esquerres com també des de les posicions més conservadores hi ha hagut manifestacions clarament contràries al procés de Bolonya. La controvèrsia –parcialment magnificada pels mitjans de comunicació–, ha estat una polèmica hispànica desconeguda a la major part dels països que fa anys que han implantat l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES), sense aldarulls com els d'aquí. Però al marge dels sectors universitaris mobilitzats contra Bolonya –cal reconèixer que minoritaris tant entre els docents com entre els mateixos estudiants–, la major part de la

comunitat universitària catalana i espanyola s'ha mostrat més aviat apàtica, aliena i escèptica respecte del debat. I entusiastes de Bolonya, certament, n'hi ha hagut pocs. Particularment, renunciaré a fer una exposició ideològica sobre l'EEES i intentaré, primer, exposar amb la màxima objectivitat possible què és el procés de Bolonya, potser repetint alguna obvietat; després, manifestaré la meva opinió sobre alguns canvis, introduïts directament o indirecta per Bolonya, que poden tenir conseqüències positives, tot i reconèixer que hi ha problemes realment greus en el nostre sistema universitari i que Bolonya no serà la panacea universal.

Parlar avui de què és el procés de Bolonya, implica començar dient el que no és. Certament, al nostre país el procés de Bolonya ha coincidit i ha estat simultani amb d'altres processos. Podríem dir que Bolonya és sinònim d'Espai Europeu d'Ensenyament Superior i que la modificació dels plans d'estudis, en format i en continguts, n'és, efectivament, una conseqüència indirecta. En canvi, no té res a veure amb l'EEES ni la reforma de la selectivitat, ni la crisi de la universitat pública (que és prebolonyesa), ni el debat sobre la qualitat de l'ensenyament a secundària, ni la regulació de l'accés a l'exercici de certes professions. Bolonya ha coincidit en el temps i en l'espai amb la crisi de la nostra universitat, però no n'és una causa i caldria veure si n'és una conseqüència.

El procés de Bolonya va començar a La Sorbona, a París, el 1998; però la reunió d'Estats europeus que va donar el gran impuls –i el nom– a la creació de l'EEES, va ser la de Bolonya l'any 1999. Van signar aquesta declaració 31 ministres d'Educació d'Europa, i entre aquests hi havia Jorge Fernández Díaz, aleshores Secretari d'Estat d'Educació, Universitats, Investigació i Desenvolupa-

ment del govern de José M. Aznar. És un document molt breu, de poc més de dues pàgines. I és relativament fàcil de reproduir, gairebé literalment, el seu contingut. El text comença referint-se a la construcció d'un espai europeu d'ensenyament superior i a la necessitat de dotar de més competitivitat al sistema universitari europeu (se suposa que enfront del sistema universitari nord-americà). La declaració bolonyesa incorpora “l'adopció d'un sistema de titulacions fàcilment comprensible i comparable”, “la promoció de la mobilitat” i “la promoció de la cooperació europea per garantir la qualitat”; en el suplement europeu al títol s'hi faria constar de forma clara i explícita el curriculum i els itineraris acadèmics que havia seguit un estudiant fins obtenir el títol universitari. Però un dels aspectes més importants de la declaració era el propòsit d'assimilar, efectivament, el format, però no els continguts ni les metodologies, dels estudis superiors en els països que integrarien l'EEES. Davant de la diversitat més absoluta de sistemes universitaris, s'establia que els estudis superiors, en els països de l'EEES, s'estructurarien en dos cicles: hi ha hauria un Grau, amb una duració mínima de 3 anys, i després hi hauria el postgrau. Per promoure la mobilitat, sobre tot dels estudiants, els països integrants de l'EEES adoptarien una mateixa i única unitat de còmput acadèmic, el crèdit ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). Això, i res més que això, és, en essència, el procés de Bolonya. A les esmentades reunions de 1998 i 1999 hi van seguir els comunicats de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) i, tot just fa uns mesos, Lovaina (2009). La declaració de Londres emfatitzava al dimensió social de l'educació superior i senyalava que “hauria de jugar un paper essencial en la promoció de la cohesió social, en la reducció de les

MAX TURULL

desigualtats i en l'elevació del nivell del coneixement (...) i reafirmem la importància que els estudiants puguin completar els seus estudis sense obstacles relacionats amb la seva situació socio-econòmica”.

El cert és que avui el procés de Bolonya abraça 45 països, molts més, per tant, que els membres de la UE; i fins i tot països com Xile i Argentina debaten llur incorporació a l'EEES. Una de les conseqüències més immediates de la creació de l'EEES és que desapareixeran la diversitat de titulacions universitàries i tot el sistema d'ensenyança superior quedarà reduït a Graus i Màsters (o postgraus). Les actuals diplomatures, llicenciatures i tota la constel·lació d'enginyeries, quedarà reduïda a Graus, que en la seva immensa majoria tindran una duració igual de 240 crèdits ECTS. Per tant, la incorporació d'aquests nous graus ha exigít, a Espanya, la reforma dels plans d'estudis. En alguns casos això ha estat molt ben rebut perquè es considerava que algunes diplomatures o llicenciatures vivien obsoletes des de feia anys; en d'altres casos, en canvi, com és el cas precisament de Ciència Política i de l'Administració de la UB, el pla d'estudis era novíssim i, doncs, el nou grau no ha fet res més que adaptar, en un nou motllo, el pla vigent.

Després d'un Grau, en el marc de l'EEES, els estudiants que ho desitgin podran accedir a les titulacions de postgrau o Màster. Fins ara, però, cap títol de màster no tenia valor oficial en el sentit estricte de la paraula, ja que aquests eren títols propis que oferien les universitats o d'altres institucions, com per exemple escoles de negocis i empreses pseudoeducatives que més aviat semblaven factories de títols que entitats acadèmiques. Per tant, de forma estricta, fins ara tots els màsters tenien un caràcter “privat” ja que, independentment de la seva valoració i prestigi, no eren reconeguts oficialment per l'Estat. A partir de la posada en marxa de l'EEES, hi haurà màsters oficials o universitaris que conviuran al costat dels màsters propis i/o “privats”.

Ara és el moment de senyalar que tant els graus com els màsters oficials es regeixen pel sistema de preus públics. A Catalunya, per exemple, la Generalitat va fixar per mitjà del Decret 150/2008 de 29 de juliol els preus dels serveis acadèmics a les universitats públiques catalanes per al curs 2008-2009. El preu per cada crèdit d'un nou Grau és superior al preu de cada crèdit d'una antiga llicenciatura. Per a uns estudis, per exemple, com Dret i Ciència Política i de l'Administració, el preu passava de 10.60€ en la llicenciatura a 13.25€ en el Grau; però com que el Grau té 240 crèdits i la llicenciatura en tenia 300, el preu total és idèntic en ambdós casos: 3.180€ per tota la carrera, que és, aproximadament, entre una quarta part i un terç del cost real de l'ensenyament rebut per l'estudiant. En els màsters passa igual: el preu d'un crèdit d'un màster oficial del nivell I era de 25,61€, mentre

que el preu d'un crèdit d'un màster propi de la UB, per exemple, tenia un límit de 131€ per crèdit, que excepcionalment podia ser elevat a 156€/crèdit. Per tant, la regulació de Graus i Màsters per preus públics fixats per l'administració és un detall important.

Però tant o més important que el que acabem de precisar, ho són les repercussions metodològiques i docents de l'EEES o procés de Bolonya. Fins ara, amb les diplomatures i llicenciatures, els crèdits d'una assignatura comptaven les hores de classe que impartia el professor, a raó de 10h. de classe impartides per cada crèdit que tenia una assignatura: matèria de 9 crèdits, equivalia a 90 hores de classe. A banda, naturalment, l'estudiant havia de fer treballs, passar hores a biblioteques o laboratoris, presentar exercicis i activitats, estudiar, fer exàmens, etc. Però el centre de gravetat estava situat clarament en la funció docent. El crèdit ECTS suposa i implica un canvi important. Ara un crèdit ECTS ja no comptarà les hores de classe que dóna un docent, sinó les hores de treball que l'alumne ha de dedicar a una assignatura. L'equivalència s'obté comptant o multiplicant cada crèdit ECTS per 25 hores de treball de l'alumne, de manera que una assignatura de 6 crèdits ECTS li exigiria a l'alumne 150 hores de feina. Aquestes 150 hores es distribueixen en tres terços: un primer terç, de 50 hores, correspondria a docència presencial (que tant pot ser teòrica com pràctica o mixta); un segon terç equivaldria a les 50 hores dedicades al treball dirigit que realitza l'estudiant per encàrrec o sota la direcció del professor, però sense la seva presència; i el darrer terç correspondria a les hores de treball autònom, o sigui, tot aquell treball de l'alumne que no s'identifica ni amb la docència presencial ni amb el treball dirigit. Com pot veure's, allò que hi ha d'essencialment diferent respecte del model docent actual és que l'alumne assistirà menys a classe però és possible que, en alguns casos, hagi d'esforçar-se més. El centre de gravetat, en definitiva, es desplaça del professor vers l'alumne. Allò rellevant i que focalitza majoritàriament l'atenció no és que el professor explica (que ho seguirà fent, naturalment), sinó que l'alumne construeix activament el seu coneixement i el seu aprenentatge (amb la participació del docent) i es converteix, ell, i no el docent, en el protagonista del procés. Això, efectivament, no és pas cap revolució, perquè l'aprenentatge acadèmic sempre ha comptat amb dos actors: el docent i el discent. Però es modifica, certament, la relació entre ambdós i pren rellevància el paper actiu de l'alumne. I això sí que pot ser pertinent tenint en compte el nivell d'atonía, rutina, i al capdavant fracàs, a què s'havia arribat en molts casos en el nostre sistema universitari.

I aquest canvi en el sistema de crèdits i en la manera de comptar-los, obre la porta a un altre canvi metodològic no menys important. Es tracta de la irrupció de les com-

MAX TURULL

petències –tema sobre el qual no podem estendre'ns ara- i el sistema d'avaluació. Sobre aquest últim punt sí que vull puntualitzar alguna cosa. Els docents universitaris, que no tenim cap formació pedagògica, hem acabat per comprendre que l'avaluació no és únicament un instrument tècnic per mesurar els coneixements adquirits i l'assoliment dels objectius. Avui sabem que el sistema d'avaluació que utilitzem determina l'estratègia d'aprenentatge de l'alumne, i això, per tant, li atorga encara una major transcendència. Amb el pretext de Bolonya, s'ha iniciat un renovació metodològica massiva a la universitat, que sovint s'havia convertit en una de les institucions acadèmiques més conservadores des d'aquest punt de vista. D'una docència basada només en classes magistrals, molta teoria i exàmens finals, s'ha passat a una docència que alterna teoria i pràctica, classes magistrals i altres formats (grups reduïts, seminaris, etc.) i una avaluació continuada (de moment encara imperfectament implantada). I aquí entrem en un altre terreny, apassionant, sobre com aconseguir que l'estudiant aprengui més i millor i com això pot acabar tenint repercussions positives en els resultats del rendiment acadèmic, tant a nivell personal com institucional.

Un estudi recent fet a partir de dades reals per entrevistes telefòniques al 90,7% dels estudiants de primer curs d'una llicenciatura de ciències socials i jurídiques de la UB durant el curs 2007-2008, va revelar que l'abandonament després de primer curs era del 27%; que l'absentisme estudiantil de classe arribava al 47% (estudiants que anaven a classe de vegades, poc o mai);

que la taxa mitjana de rendiment dels alumnes analitzats era del 47,2 % (aptes sobre matriculacions); que el 40% dels alumnes havien superat igual o menys del 25% dels crèdits matriculats i que el 26% dels alumnes havien superat igual o més del 75% dels crèdits matriculats.

Amb dades com aquestes, que desgraciadament són compartides per altres responsables acadèmiques de carreres de ciències, humanitats i ciències socials, algú encara dubta de la radical necessitat d'algun procés d'alguna Bolonya? Bolonya, certament, no ho arreglarà pas tot. Allò determinant perquè la universitat pública sigui de qualitat i compleixi la seva funció, és, a més a més de voluntat decidida i de la capacitat dels dirigents universitaris, la voluntat política de les administracions de que això sigui així i, en conseqüència, que s'aportin els recursos econòmics necessaris i es prenguin les mesures polítiques convenients. Segons el nostre punt de vista, i en l'actual context històric, Bolonya és una gran ocasió i un excel·lent pretext per millorar la qualitat de la docència universitària.

MAX TURULL RUBINAT

VICEDEGÀ D'ORDENACIÓ ACADÈMICA

FACULTAT DE DRET

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Documents:

- Declaració 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

