

EL PROCESO DE BOLONIA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: UNA PERSPECTIVA EUROPEA

The Bologna process in university classrooms: an European perspective

María del Mar DEL POZO ANDRÉS
Universidad de Alcalá

RESUMEN: Uno de los aspectos del “proceso de Bolonia” que más ha trascendido y más polémica ha despertado es el de la revolución metodológica que implica (“educación superior centrada en el alumno”), como consecuencia de la implantación de los créditos ECTS y de la incorporación de competencias que conecten al alumnado con el mercado laboral. Este artículo estudia sus bases, su verdadera importancia y su peso en la práctica de la reforma. Partiendo del análisis de la documentación existente sobre el EEES, se describe a continuación la gran heterogeneidad de soluciones didácticas empleadas en las diferentes universidades europeas. Y finalmente, se señalan algunos problemas y contradicciones del proceso, mostradas desde la experiencia a pie de aula, paradojas que será preciso corregir para lograr realmente la libre circulación de profesores y alumnos por todo el espacio europeo de educación superior.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, plan de Bolonia, revolución metodológica, Espacio Europeo de Educación Superior, educación comparada.

SUMMARY: One of the more widely known and controversial aspects of the “Bologna Process” is that of the methodological revolution that involves (“Higher Education focused on the student”), as a result of the implementation of the ECTS credits and of the inclusion of competencies which connect the student with the labour market. This article studies its principles, its real importance and its concernment in the realization of the reform. Considering the analysis of the documentation available on the EEES, the great heterogeneity of educational solutions used in different European Universities are described. Finally, some paradoxical problems and contradictions of the process are presented, based on classroom experience, which must be adjusted in order to allow the free flow of teachers and students in the European sphere of higher education.

KEY WORDS: Higher Education, Bolonia Process, methodological revolution, European Space of Higher Education, comparative education.

La renovación metodológica en el marco europeo del Proceso de Bolonia

En los últimos años estamos viviendo dentro de la sociedad española un debate sobre la adaptación de nuestras universidades al Espacio Europeo de Educación Superior, cuestión conocida, incluso por los profanos, como “el proceso de Bolonia”. Uno de los aspectos que más ha trascendido y más polémica ha despertado es la revolución metodológica que supone el poder cumplir con los objetivos comunes marcados por este proceso, y que se está percibiendo en nuestras aulas como la mayor transformación en la historia de la enseñanza universitaria.

Por eso, y como historiadora de la educación que soy, las tres primeras preguntas que me planteé al comenzar este artículo fueron: ¿de dónde surgió esta identificación del proceso de Bolonia con nuevas metodologías? ¿qué principios de la política universitaria europea inspiraron la renovación didáctica? ¿es realmente éste uno de los objetivos originales del plan o se ha convertido en una consecuencia necesaria para poder ponerlo en práctica? Para contestarlas recurrí a las fuentes primarias, esto es, a los documentos originales que pusieron en marcha el Espacio Europeo de Educación Superior y a aquellos informes relacionados con ellos que han ido orientando las políticas nacionales de los diferentes países en estos últimos diez años.

Se considera habitualmente como punto de partida de este proceso la declaración conjunta firmada en Bolonia en 1999, aunque este documento vino precedido de otro, presentado en la universidad de la Sorbona el 25 de mayo de 1998, suscrito por los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, y que realmente supuso el pistoletazo de salida de todo el proyecto. En él se recordaba que Europa no sólo estaba unida por el euro y la economía, sino que también podía construirse a partir del conocimiento, y que en este proceso las universidades cumplían un papel fundamental. Por eso, se clamaba por el desarrollo de un marco común de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje que potenciase la movilidad de profesores y alumnos y una cooperación cada vez más cercana. Para ello se apuntaba la organización de un sistema con dos ciclos, que permitiera el establecimiento de equivalencias, la implantación de créditos que podrían seguir el esquema ECTS,¹ y el reconocimiento de las cualificaciones académicas de educación superior. En el primer ciclo de estudios se facilitaría a los alumnos la capacitación en idiomas y la habilidad para utilizar las nuevas tecnologías de la información, mientras que en el segundo ciclo se daría un “énfasis apropiado” a la investigación y al “trabajo autónomo”. Todo ello con el objetivo de que los estudiantes pasaran un semestre en una universidad extranjera y que el profesorado pudiera trabajar en otros países diferentes del propio. Y la finalidad última era “el reconocimiento mutuo de los grados de la educación superior, con propósitos profesionales, a través de las directrices respectivas de la Unión Europea”. Se

¹ El ECTS se adoptó en 1989, dentro del programa ERASMUS, para facilitar el reconocimiento de los períodos de estudio en el extranjero, permitiendo aumentar la movilidad de los estudiantes en Europa.

abría así un proceso de “progresiva armonización” de la arquitectura de grados, ciclos y títulos, suscribiéndose un compromiso para crear una “European area of higher education”, que en España se tradujo como el Espacio Europeo de Educación Superior.²

La declaración de la Sorbona no fue aclamada unánimemente, ni siquiera llegó a ser bien entendida en los foros europeos. De hecho, unos días antes de la firma del documento de Bolonia, se publicó, como texto recopilador de antecedentes y contextos, un informe, apoyado por la Asociación de Universidades Europeas y la Confederación de Conferencias de Rectores de la Unión Europea, sobre las estructuras de aprendizaje en la educación superior en Europa. Un anexo, que llevaba el sugerente título de “La Declaración de la Sorbona de 25 de mayo de 1998: lo que dice, lo que no dice”, parecía destinado a calmar las resistencias, confusiones y suspicacias levantadas por este documento. En él se insistía en que el término “armonización” hacía referencia a “la arquitectura del sistema”, al marco global de grados y títulos, pero que en ninguna línea de la declaración se escondía ni la más mínima pretensión de armonizar “*contenidos, curricula o métodos*”. Sin embargo, este punto estaba despertando ya enorme atención, cuando, sin embargo, habían pasado más desapercibidos otros retos, como la necesidad de competir en los mercados académicos internacionales o la dimensión laboral que suponía la introducción del concepto de “cualificaciones”, que se definían como los conocimientos y las destrezas que se podían aplicar en el mundo del trabajo, y que realmente preocupaban más que los propios títulos académicos.³

Por lo tanto, podemos apuntar que en los orígenes del proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior la innovación metodológica no era un elemento fundamental, y ni siquiera se incluía en ese reto de la “armonización”, que sí recogía la necesidad de diseñar un modelo compartido de grados y ciclos, que podrían convalidarse a partir de la adopción de un sistema común, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). Estas ideas originales fueron tomando una forma más concreta y desarrollándose en las siguientes reuniones de los ministros de Educación europeos.

La primera y más famosa produjo la declaración de Bolonia, firmada el 19 de junio de 1999 por veintinueve ministros de Educación de diferentes países. En ella se ratificaron los acuerdos de la declaración de la Sorbona y se establecieron los objetivos para lograr el Espacio Europeo de Educación Superior, que consolidaría y enriquecería la ciudadanía europea y sería capaz de “dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para enfrentar los retos del nuevo milenio”. Entre ellos se recogía el impulso a “la dimensión europea necesaria en Educación Superior, particularmente con relación al desarrollo curricular, cooperación inter-institucional, esquemas de mo-

² La declaración de la Sorbona puede encontrarse en www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf. Consultado el 10 de abril de 2009.

³ “Project Report. Trends in Learning Structures in Higher Education. 7 June 1999”, en http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf. Consultado el 10 de abril de 2009.

vilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación”, la adopción de un sistema comparable de titulaciones, el establecimiento de un modelo en dos ciclos y fundamentado en los créditos ECTS, que facilitarían la movilidad de los estudiantes y que pudieran también ser cursados en contextos no universitarios, incluyendo el aprendizaje a lo largo de la vida, y la potenciación de la cooperación europea “para asegurar la calidad, con vistas a desarrollar criterios y metodologías comparables”.⁴ Aunque algunos autores interpretan esta última frase como una relación entre la calidad y las metodologías educativas,⁵ los gobiernos nacionales la han venido entendiendo más bien como una búsqueda de procedimientos comunes para evaluar la calidad. Este pequeño matiz cambiaría sustancialmente el significado del texto, que ya no apelaría explícitamente a la renovación metodológica, aunque ésta pudiera estar englobada implícitamente dentro del concepto de calidad.

La siguiente reunión de ministros de Educación, celebrada en Praga el 19 de mayo de 2001, produjo un documento en el que se diseñaron acciones para implementar los objetivos del proceso de Bolonia. Las más cercanas a los retos metodológicos fueron dos: la insistencia en el uso de un sistema de créditos como el ECTS, “para promover una mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y cualificación” y el reconocimiento de que las estrategias de “aprendizaje a lo largo de la vida” eran eficaces para enfrentar los desafíos de la competitividad y del uso de las nuevas tecnologías.⁶ Pero la verdad es que en ninguna de las acciones concretas que se describen en estos y en otros documentos se menciona el papel del profesorado y de las metodologías didácticas en este proceso.⁷ Mientras tanto, la Asociación de Universidades Europeas iba delineando el concepto y significado del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), que en la reunión de Zurich (11/12 de octubre de 2002) se definió como “un sistema centrado en el estudiante, que se basa en *la carga de trabajo del estudiante* necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. Estos obje-

⁴ “The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education”. En *Bologna process. The official website 2007-2009*. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> Consultado el 8 de abril de 2009.

⁵ ALBA PASTOR, C. (2004) *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación*, p. 37. En http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0042/EA-2004-0042-ALBA-2-InformeGlobal.pdf. Consultado el 10 de abril de 2009.

⁶ “Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001”. En *Bologna process. The official website 2007-2009*. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>. Consultado el 8 de abril de 2009.

⁷ ALBA PASTOR, C. (2004), op. cit., p. 39. En http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0042/EA-2004-0042-ALBA-2-InformeGlobal.pdf. Consultado el 10 de abril de 2009.

tivos se especifican preferiblemente en términos de los *resultados del aprendizaje*".⁸ Es en relación con la implantación del crédito ECTS cuando se empezó a hablar del cambio en el rol del profesorado, para adaptarse a un nuevo concepto de educación "basado en el aprendizaje y centrado en el alumno", en el que "la dimensión de la enseñanza [...] está en función del que aprende y cómo aprenderá mejor y llegará a conseguir lo que se le ha marcado como objetivo". Al profesor se le va a pedir "que guíe/acompañe al alumno/a a través de un conjunto de actividades educativas donde la clase presencial es un elemento para la consecución de una serie de competencias en las que los conocimientos (su comprensión y su manejo) son una parte".⁹

El comunicado firmado el 19 de septiembre de 2003 en la reunión de ministros de Educación celebrada en Berlín, al que se adhirieron cuarenta países, enfatizó algunos de los aspectos formulados en las precedentes declaraciones, como el establecimiento de los sistemas de acreditación y calidad o la necesidad de potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida, a través del diseño de itinerarios flexibles y mediante un uso apropiado de los créditos ECTS, términos vagos y que enriquecieron poco la reflexión metodológica.¹⁰ La aportación de la Asociación Europea de Universidades a esa sesión, plasmada en la declaración aprobada durante su convención, celebrada en Graz entre el 29 y el 31 de mayo de ese mismo año, fue el identificar el sistema ECTS como un medio para "crear vías de aprendizaje [...] flexibles y centradas en el alumno" y el introducir el concepto de "mejores prácticas", que serían intercambiadas entre las universidades a través de "los actuales proyectos piloto" y los programas conjuntos, "alentando la definición de los resultados y de las habilidades del aprendizaje".¹¹

Mucho mayor impacto tuvieron los denominados "descriptores de Dublín", que constituyen el marco común y compartido de cualificaciones elaborado para la educación superior. Los descriptores para los tres ciclos (Bachelor, Master y Doctorado) fueron aprobados en la reunión celebrada en la capital de Irlanda el 23 de marzo de 2004 por el *Joint Quality Initiative informal group*, y han servido para definir las

⁸ "Credit Transfer and Accumulation – the Challenge for Institutions and Students. EUA/ Swiss Confederation Conference. ETH Zürich, 11/12 October 2002. Conclusions and Recommendations for Action". En http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/ZURECTS_Fi.1069/46636712.pdf. Consultado el 8 de abril de 2009.

⁹ AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2003) *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*, p. 15. En http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_credito%20europeo.pdf. Consultado el 8 de abril de 2009.

¹⁰ "Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003". En *Bologna process. The official website 2007-2009*. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> Consultado el 8 de abril de 2009.

¹¹ "Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades" (4 de julio de 2003). En http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Declaracion_de_Grez.pdf. Consultado el 8 de abril de 2009.

calificaciones y competencias que todos los estudiantes europeos deben haber conseguido para acceder a cada grado y nivel. Así, por ejemplo, en la parte correspondiente a las habilidades de aprendizaje, un estudiante puede completar su primer ciclo o Bachelor si ha desarrollado aquellas que le son necesarias para continuar sus estudios con un elevado nivel de autonomía; puede superar su segundo ciclo o Master si está capacitado para seguir estudiando de forma totalmente autónoma o autodirigida; y puede acabar el tercer ciclo o doctorado si es capaz de promover, en contextos académicos y profesionales, un desarrollo significativo del conocimiento.¹² Otro grupo de trabajo ligado al proceso de Bolonia elaboró un documento sobre calificaciones y competencias,¹³ una de las líneas más valoradas en el Espacio Europeo de Educación Superior para cumplir con la denominada “estrategia de Lisboa” (2000), que pretende “equipar a Europa con las habilidades y competencias necesarias para triunfar en una economía globalizada y basada en el conocimiento”. Por eso, en la declaración realizada por los ministros de Educación europeos reunidos en su cita bianual en Bergen, los días 19 y 20 de mayo de 2005, se anunció la adopción de los sistemas de calificaciones y descriptores genéricos para cada ciclo de estudios, basados en resultados y competencias; y la provisión en todos los países de sistemas de calidad basados en los criterios expuestos en el comunicado de Berlín.¹⁴

La superación de los desencuentros entre las calificaciones de los titulados y las necesidades del mercado de trabajo fue la razón aducida por la Comisión de las Comunidades Europeas para presentar una comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo de 10 de mayo de 2006, en la que se pidió que los programas universitarios se estructurasen de manera que conectasen mejor con los requerimientos laborales, lo que implicaba la necesidad de ofrecer currícula innovadores, “métodos de enseñanza y programas de formación inicial y permanente que incluyan unas destrezas más ampliamente relacionadas con el empleo, conjuntamente con las habilidades más

¹² “Shared «Dublin» descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards”. En http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/CompletesetDublinDescriptors.doc. Consultado el 10 de abril de 2009.

¹³ *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005). <http://www.institutional.us.es/ees/formacion/Europeann%20Framework%20fo%20Qualification%20in%20EHEA%2005.pdf>. Consultado el 10 de abril de 2009.

¹⁴ “The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005”. En *Bologna process. The official website 2007-2009*. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>. Consultado el 8 de abril de 2009. Un resumen de los principales documentos publicados entre 1999 y 2004 puede consultarse en FEIXAS, M. (2004) “De Bolonia a Berlín”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18-1, pp. 149-162.

específicamente académicas”. Entre estas destrezas se incluyen el trabajo en grupo, la capacidad de liderazgo y de comunicación o el dominio de las TICs.¹⁵

Es en el año 2007 cuando encontramos un claro reconocimiento de los cambios metodológicos que se están produciendo en la enseñanza universitaria. El informe *Trends V*, un documento que la Asociación de Universidades Europeas viene presentando como fuente de información para orientar las sesiones de las reuniones bianuales de ministros de Educación, afirmó que las reformas de Bolonia llevaban a los alumnos a experimentar importantes transformaciones académicas, entre ellas, las “metodologías de enseñanza y aprendizaje”.¹⁶ En ese mismo año, la declaración de los ministros europeos de Educación, reunidos en Londres el 18 de mayo, fue mucho más explícita que ninguna de las anteriores. En primer lugar, estableció unos nuevos principios para el Espacio Europeo de Educación Superior, entre los que se contaban la libertad académica, la autonomía institucional, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos que pretenden preparar a los estudiantes para la vida como ciudadanos activos. En segundo término, se afirmó por primera vez la creciente concienciación existente de que un resultado muy significativo del proceso de Bolonia sería el logro “de una educación superior centrada en el alumno y no dirigida por el profesor”.¹⁷ Curiosamente, el informe *Trends V* destacó la necesidad de introducir actuaciones para valorar la excelencia, “de manera que no sólo la investigación excelente sea premiada en las carreras académicas, sino también la enseñanza excelente y el éxito del estudiante”.¹⁸

En los dos últimos años se ha organizado un grupo de seguimiento del proceso de Bolonia, a fin de supervisar la consecución de los objetivos explicitados en el comunicado de Londres y presentar un informe de resultados en la siguiente reunión de los ministros de Educación, celebrada en Lovaina en abril de 2009. Estas áreas son la movilidad, la estructura en ciclos, el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, el marco de cualificaciones, el aprendizaje a lo largo de la vida, los sis-

¹⁵ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2006) “Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Delivering on the Modernisation agenda for universities: Education, research and innovation”. En http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_en.pdf. Consultado el 9 de abril de 2009.

¹⁶ CROSIER, D.; PURSER, L. & SMIDT, H. (2007) *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*, p. 47. En *Bologna process. The official website 2007-2009*. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> Consultado el 8 de abril de 2009.

¹⁷ “London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007”. En *Bologna process. The official website 2007-2009*. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> Consultado el 8 de abril de 2009. La frase exacta en inglés es la siguiente: “There is an increasing awareness that a significant outcome of the process will be a move towards student-centred higher education and away from teacher driven provision”.

¹⁸ CROSIER, D.; PURSER, L. & SMIDT, H. (2007), loc. cit., p. 65.

temas de evaluación de la calidad, la dimensión social y la integración del Espacio Europeo de la Educación Superior en un contexto global.¹⁹ En sus documentos de trabajo las cuestiones metodológicas vuelven a quedar orilladas. Pero en un informe presentado ante dicha comisión de seguimiento por el secretariado de Bolonia se reconoce ya muy explícitamente que el “aprendizaje centrado en el alumno” requiere nuevas perspectivas pedagógicas y un curriculum focalizado hacia el aprendiz. Los “académicos”, en estrecha cooperación con los representantes de estudiantes, deberán continuar desarrollando descriptores internacionales -con el lenguaje común iniciado por los de Dublín-, y resultados de aprendizaje, pues son estos los que “encierran un enfoque centrado en el alumno y alejan el núcleo de la educación superior de las perspectivas tradicionales centradas en el profesor o en la institución”.²⁰

Finalmente, el comunicado emitido por la Conferencia de Ministros de Educación, tras su última reunión, celebrada en Lovaina el 28 y el 29 de abril de 2009, sitúa, con total rotundidad, como una de las “prioridades” de la educación superior para la próxima década, el “aprendizaje centrado en el alumno”. Éste requiere potenciar el trabajo individual, desarrollar nuevos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje, lograr unas estructuras y un curriculum orientado más claramente hacia el aprendiz durante los tres ciclos universitarios y diseñar itinerarios educativos más flexibles e individualizados. La responsabilidad de definir descriptores internacionales y resultados de aprendizaje recae en los “académicos” y estudiantes, pero también en los empleadores. A las instituciones universitarias se les demanda impulsar la calidad de la enseñanza en todos los niveles y programas de estudios.²¹ Curiosamente, la declaración emitida por la Asociación de Universidades Europeas²² con motivo de la misma reunión ministerial, apunta que el impulso en las cuestiones relacionadas con la calidad pasa por promocionar la calidad interna de las instituciones universitarias, proceso en el que debe implicarse el profesorado de todos los niveles, concluyendo de una forma muy elocuente: “es esencial el compromiso de toda la comunidad académi-

¹⁹ “Bologna work programme 2007-2009”. En <http://www.bologna2009benelux.org>. Consultado el 10 de abril de 2009.

²⁰ “Bologna beyond 2010”. Report on the development of the European Higher Education Area. Background paper for the Bologna Follow-up Group prepared by the Benelux Bologna Secretariat. Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference 28-29 April 2009, pp. 15-16 y 29. En http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf. Consultado el 3 de mayo de 2009.

²¹ “The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009”. En http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf. Consultado el 3 de mayo de 2009.

²² La Asociación de Universidades Europeas representa a 34 Conferencias de Rectores europeos y a casi 800 instituciones de investigación en el ámbito de la educación superior en los 46 países inmersos en el proceso de Bolonia.

ca para la continuidad a largo plazo de las reformas básicas”.²³ Esta apelación es casi el único y más transparente mensaje lanzado a los docentes universitarios, después de diez años de continuos informes sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

¿Qué conclusiones sobre las orientaciones metodológicas podemos extraer de este recorrido por los principales documentos-guía del proceso de Bolonia? Parece claro que el cambio de metodología en la enseñanza universitaria no fue uno de los objetivos iniciales que propulsaron el plan de Bolonia, aunque sí ha resultado ser una de sus consecuencias. Una decisión académica, la implantación de los créditos ECTS, y otra económica, la incorporación de habilidades y competencias que conecten a los estudiantes con el mercado laboral, se delinearán como los dos factores que han propiciado la renovación metodológica. Muy progresivamente se ha ido construyendo el concepto de “educación superior centrada en el alumno”, que no se explicitó claramente hasta los documentos del año 2007. Sin embargo asombra el silencio sostenido que se cierne sobre el profesorado y su misión en la aplicación del proceso de Bolonia. “Podemos decir que es el gran ausente. Se menciona a las instituciones, estudiantes, asociaciones,... pero el profesorado, su función, su papel en todo este proceso no se menciona, cuando parece que la transformación real de los procesos de enseñanza es tarea suya en el desempeño de su labor docente”.²⁴ El hecho de que los informes más recientes apunten una necesidad de reconocer la excelencia académica y de implicar al profesorado en la batalla por lograr mejores niveles de calidad puede ser un síntoma de que empiezan a advertirse ciertas fisuras en el sistema. Dejo hilvanada esta idea, que retomaré posteriormente en mis reflexiones finales.

En cuanto a la dirección y sentido que deben tener estas nuevas metodologías, casi nada se dice en los documentos europeos. En algún momento estuvo de moda el término “buenas prácticas”, que se identificarían a través de los resultados de las experiencias piloto y mediante el intercambio interuniversitario. Parece apuntarse una necesidad de popularizar otras metodologías que acompañen e incluso sustituyan a la tradicional lección magistral, pero esta es una percepción que aparece más clara en el caso español que en otros países, posiblemente porque es en España donde esta estrategia se mantiene más viva. Así, en el R.D. de 5 de septiembre de 2003, que estableció el sistema europeo de créditos, se entendía éste como “una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante”, lo que implica-

²³ “EUA Statement to the Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial meeting, 28/29 April 2009 from EUA President, Professor Jean-Marc Rapp”. En http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Newsletter_new/EUA_Leuven_Statement_JMR_FINAL_28April09.pdf. Consultado el 3 de mayo de 2009.

²⁴ ALBA PASTOR, C. (2004), op. cit., p. 41. En http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0042/EA-2004-0042-ALBA-2-InformeGlobal.pdf. Consultado el 10 de abril de 2009.

ba la reorientación de “las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas”.²⁵ Parece claro que el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje se traslada del profesor al alumno pero, ¿cómo se ha llevado a cabo este principio en las universidades europeas?

Renovación de las metodologías educativas en las universidades europeas

La aplicación del plan de Bolonia en muchas universidades europeas, en sus aspectos metodológicos, no ha resultado tan novedosa ni tan traumática como puede ser en España por la simple razón de que ya se habían implantado desde hace años sistemas basados en el trabajo personal del alumno. Por eso en la mayoría de los países no se ha debatido tanto como en el nuestro sobre este aspecto, pero tampoco se han llevado a cabo planes sistemáticos de formación del profesorado ni de información sobre las cuestiones más relevantes del Espacio Europeo de Educación Superior.

Uno de los proyectos más conocidos es el llamado modelo o metodología Tuning, desarrollado en el bienio 2003-2004, que pretende encontrar puntos de convergencia y entendimiento mutuo entre los currícula europeos, construir una metodología y un lenguaje común, acorde con el comunicado de Berlín (19 de septiembre de 2003), que pueda servir de base para desarrollar un marco europeo de cualificaciones. Destinado a explicar en la práctica el sistema ECTS y los programas basados en el desarrollo de competencias y resultados,²⁶ estableció claramente que “en el sistema cuantitativo de créditos podría resultar beneficioso diseñar los programas de los cursos en base a los resultados deseados”, y esta es la esencia de lo que se define como “enseñanza centrada en el estudiante”, que se enuncia en estos términos:

“Los sistemas de educación pueden describirse según su enfoque más centrado en el profesor o más centrado en el estudiante. El enfoque centrado en el profesor generalmente es independiente del tiempo, partiendo de la base de que el propio tema de estudio es lo que el profesor considera que el estudiante debería aprender en su curso. El enfoque centrado en el estudiante concede más importancia al diseño del programa de estudio global y se centra sobre todo en la utilidad de los programas de estudio de cara a la futura posición del graduado en la sociedad. En este último enfoque son esenciales una correc-

²⁵ Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; *BOE*, 224 (18 de septiembre de 2003).

²⁶ *Tuning. Educational Structures in Europe*. En <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=2&Itemid=25>. Consultado el 26 de abril de 2009.

ta asignación de los créditos y una definición razonable de los resultados del aprendizaje”.²⁷

Estos resultados de aprendizaje están claramente relacionados con el trabajo del estudiante y los métodos de enseñanza, siendo precisamente en este punto en el que aparece la preocupación metodológica. Es al profesor al que corresponde “la responsabilidad final sobre la definición de las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación”, por lo que debe reflexionar sobre las actividades educativas que ha de desarrollar para conseguir las competencias deseables y los resultados de aprendizaje previsto. De manera que el profesorado es el encargado de diseñar las tareas que llevarán a los estudiantes a lograr las competencias formuladas, entendiendo por competencia “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado con éxito, produciendo el resultado deseado”.²⁸ Ningún documento europeo aporta planteamientos metodológicos que puedan considerarse los más adecuados para implementar el sistema de créditos ECTS.

¿Dónde encontrar información sobre los modelos didácticos aplicados en diferentes universidades europeas? Desde el año 2005 todos los países participantes en el proceso están obligados a presentar un informe nacional sobre los progresos realizados para la implementación del plan, siguiendo un cuestionario común. El último, entregado en noviembre de 2008, da cumplida información de la situación en cada una de las áreas marcadas como objetivos prioritarios; sin embargo, pocos países aluden específicamente a planteamientos metodológicos, quizás por carecerse de preguntas sobre ellos en los cuestionarios. Dinamarca, por ejemplo, ante la pregunta de si se practican sistemas flexibles para atender las necesidades de los diversos grupos de aprendices, informa de que tiene una larga tradición en el uso de métodos progresistas de enseñanza-aprendizaje, destinados a implicar y motivar a todos los estudiantes, tanto para desarrollar las facetas individuales como para potenciar una participación democrática. Entre los procedimientos más utilizados cita el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo en grupos y el aprendizaje colaborativo, destacando también la implicación del profesorado para estimular el pensamiento crítico e independiente entre todos los estudiantes. Ítem más, los programas universitarios se caracterizan por adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades de los alumnos, por apoyar el aprendizaje participativo y por proporcionar una enseñanza basada en la investigación en todos los niveles, no dejándola reservada para el ciclo de doctorado. Para preparar didácticamente al profesorado y desarrollar sistemas de enseñanza innovadores, el

²⁷ Una introducción a *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*, pp. 39-40, 47 y 50. En http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf. Consultado el 26 de abril de 2009.

²⁸ YÁÑIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. En *Educatio siglo XXI*, 24, p. 21.

gobierno danés destinó durante el bienio 2007-2009 una cantidad de 213 millones de coronas.

Finlandia también manifiesta su preocupación metodológica al incluir entre sus retos de futuro el convertirse en una pionera en actividades renovadoras. Para ello se diseñó en junio de 2008 una Estrategia de Innovación Nacional con el objetivo de crear políticas innovadoras para un mundo global y sin fronteras. Entre las medidas estratégicas propuestas figuran algunas como estas: impulsar la movilidad y el atractivo de Finlandia como lugar de encuentro para expertos, investigadores y profesores universitarios; establecer un entorno de alto nivel para el aprendizaje, de manera que llegue a convertirse en una pionera internacional en desarrollar métodos de enseñanza y herramientas técnicas; y apoyar reformas en los ambientes organizativos, para mejorar la calidad de la vida laboral.

Francia presenta su programa para alumnos de los primeros cursos, basado en una acción tutorial continua, en la reducción del tamaño de los grupos de trabajo supervisado y en la diversificación de métodos. Holanda ofrece quince proyectos, iniciados en enero de 2008, para desarrollar el llamado *tailormade work based learning*, un programa flexible en el que los alumnos pueden realizar parte de las enseñanzas en su lugar de trabajo. Y España explica las “experiencias piloto” llevadas a cabo en las universidades para preparar al profesorado en la aplicación de los créditos ECTS y para poder detectar problemas en su implantación.²⁹

En el estudio de conjunto realizado en el año 2006 por la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, sobre las “Tendencias metodológicas en las universidades europeas”, se descubre que no existe un sólo método docente en dichas instituciones, ni siquiera una forma predominante de impartir clase, por lo que la característica fundamental es una gran heterogeneidad, aunque siempre con una orientación hacia una enseñanza más activa, en la que el estudiante se implica más en su formación y en la que los conocimientos y habilidades están más enfocados hacia el mundo laboral.

Las universidades holandesas y las de los países nórdicos destacan en la enseñanza no presencial, de aprendizaje “abierto”, recayendo en el propio estudiante toda la responsabilidad en la toma de decisiones sobre el qué, el cómo, el cuándo, el dónde y con quién aprender. En Alemania se diferencia claramente entre las competencias y metodologías seguidas con los alumnos de los dos ciclos, esto es, el *proseminar* y el *hauptseminar* o *colloquium*. Así, se pretende proporcionar a los estudiantes del primer ciclo una visión global e introductoria de la carrera y de las materias, mientras que para los del segundo ciclo se desea que adquieran “una visión reflexiva, y predomi-

²⁹ Muchos de los resultados de estas “experiencias piloto” se han publicado en los últimos años. Véase, como ejemplo, una de las pioneras en la Universidad Autónoma de Barcelona. RUÉ DOMINGO, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18-1, pp. 39-59.

nantemente crítica, sobre los temas y problemas a los que habrá de enfrentarse como profesional en el ejercicio de su carrera”.³⁰

Las grandes modalidades docentes que se utilizan en Europa son la clase teórica, la clase práctica, el seminario y la tutoría. Las clases magistrales siguen ocupando aún un puesto central, aunque no se reservan ya exclusivamente a la transmisión de contenidos, sino que en ellas el profesor actúa más como un orientador, un animador o un facilitador del aprendizaje, ayudándole a comprender los aspectos más difíciles de los libros de texto, supervisando la sistematización que realiza de la información o motivándole para el estudio. En Europa puede diferenciarse entre clases “intencionales”, claramente organizadas por el profesor para transmitir conocimientos o pautas de trabajo, y clases “ocasionales”, bastante habituales en algunas universidades francesas y holandesas, sugeridas por las circunstancias del momento o realizadas a petición de los estudiantes para recibir asesoramiento sobre los trabajos a realizar, por lo que aumenta su participación e implicación personal. Las clases prácticas se desarrollan con grupos reducidos de alumnos, para analizar casos reales o resolver problemas, en las que la discusión entre compañeros es la base de la actividad. El seminario tiene un carácter monográfico y práctico, se basa en el diálogo entre profesor y alumnos sobre cuestiones puntuales pero claves de la asignatura, exige un número reducido de participantes y supone uno de los ejes de la reforma metodológica del Espacio Europeo de la Educación Superior. La tutoría, aun siendo una estrategia muy antigua, está resultando ser uno de los elementos fundamentales del sistema universitario, pues permite personalizar la educación al profundizar en la relación individual profesor-alumno.³¹

Las que podemos llamar “metodologías innovadoras”, aunque no sean realmente tan recientes, son las definidas como “estudio de casos”, “aprendizaje por problemas”, enseñanza por proyectos y aprendizaje colaborativo.³² Tras el “estudio de casos” se esconden todo tipo de estrategias para trabajar a partir de casos o situaciones reales;³³ el aprendizaje por problemas, muy bien conocido y con diseños ampliamente

³⁰ COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Secretaría de Estado de Universidades e Investigación/Consejo de Coordinación Universitaria, p. 63.

³¹ *Ibid.*, pp. 64-65.

³² ZABALZA BERAZA, M.A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20-3, pp. 37-69 y DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20-3, pp. 71-91.

³³ OREJUDO HERNÁNDEZ, S.; FERNÁNDEZ TURRADO, T. y GARRIDO LAPARTE, M^a A. (2008). Elaboración y trabajo con casos y otras metodologías activas. Cuatro experiencias de un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Zaragoza. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, pp. 21-45.

utilizados en toda Europa, como el elaborado en la universidad de Maastricht, “se trata de un proceso cuyo punto de partida es un problema que los alumnos deben identificar e intentar resolver a través del trabajo colaborativo desarrollado en pequeños grupos y también de forma individual”;³⁴ el método de proyectos, heredero del formulado por Dewey y Kilpatrick, arranca de la idea de que “primero haces y luego aprendes”, llevando a cabo actividades profesionales en un mundo real, a partir de las cuales se reflexiona sobre las propias situaciones y sobre el hacer personal en ellas, buscando explicaciones y comprensiones en referentes teóricos;³⁵ y el aprendizaje colaborativo es prácticamente sinónimo de innovación y engloba cualquier experiencia en la que se trabaje en grupo en un clima de igualdad y confianza y unidos por objetivos comunes. Por supuesto, la mayoría de las acciones innovadoras tienden a la búsqueda de prácticas nuevas, a la utilización de metodologías diversas, favorecen la interacción entre profesores en un ambiente de interdisciplinariedad e intercambio mutuo, intentan indagar y reflexionar sobre la propia práctica, introducen como herramientas de trabajo las posibilidades que ofrecen las TICs y persiguen la formación de alumnos que aprenden autónomamente y desarrollan un pensamiento crítico.³⁶

Hay que tener en cuenta que la mayoría de estas experiencias utilizan el proceso de Bolonia como “pretexto” y “contexto” de su innovación, aunque en muchas ocasiones la conexión es únicamente el deseo de abordar metodologías centradas en el alumno. Sí que es cierto que las universidades españolas, a diferencia posiblemente de la mayoría de otros países, han establecido en los últimos años, y con la justificación en el Espacio Europeo de Educación Superior, una serie de estrategias y medidas -como el contrato-programa, los proyectos de innovación docente o los programas de Formación y Apoyo Pedagógico al Profesorado,³⁷ los seminarios para docentes nove-

³⁴ GARCÍA OLALLA, L. y CAMPS LLAURADÓ, C. (2008). Aprender con problemas: un enfoque contextualizado y socializado del conocimiento. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, pp. 63-80.

³⁵ MORENO LÓPEZ, S. y CERVANTES RODRÍGUEZ, S. (2008). La formación de psicólogos a través de proyectos. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, pp. 101-125.

³⁶ MARGALEF GARCÍA, L. y PAREJA ROBLIN, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, pp. 47-62.

³⁷ Entre los programas de formación del profesorado universitario destaca el de la Universidad de Alcalá, un modelo caracterizado por integrar diversas estrategias formativas basadas en la indagación, la práctica reflexiva y el desarrollo profesional como actitud. Dirigido hacia la formación de profesionales críticos, ha implementado diferentes sistemas de trabajo colaborativo, en los que los participantes aprenden a conocerse a sí mismos como profesores, a autoevaluarse y reflexionar sobre sus actuaciones, a discutir con sus compañeros y a dialogar y defender sus ideas, a través de estrategias formativas como las autobiografías, la carpeta docente, los grupos de trabajo e implementación de innovaciones (triadas) y los seminarios. Los fundamentos de este modelo y el análisis de algunas de las experiencias ya realizadas pueden consultarse en IBORRA, A.; MARGALEF, L. y CANABAL, C. (2007). Construyendo la identidad del

les o para la incorporación a las nuevas metodologías, los cursos de apoyo para el uso de las TICs en la enseñanza universitaria,...- que han contribuido a estimular el afán renovador de un grupo importante de profesores.³⁸

Sin embargo, también conviene destacar algunos claroscuros y la que quizás sea la mayor de las contradicciones del proceso. En general, aún no se han contemplado dentro del Espacio Europeo de Educación Superior formas de valorar el esfuerzo innovador del profesorado, ni tampoco se han encontrado modos de “armonizar el mantenimiento de los logros en investigación con la incentivación de la labor docente”,³⁹ e incluso los criterios de calidad con los que se evalúa cada institución suelen estar más centrados en los resultados investigadores de sus profesores que en la labor de innovación didáctica. Esta realidad puede llevar a la desmotivación y al desinterés de los docentes universitarios tras pasar el entusiasmo inicial por el nuevo modelo, por lo que la Comisión española para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad recogió como dos de sus principales objetivos que “la renovación debe incrementar el nivel de satisfacción de profesores y estudiantes; contar con los primeros es imprescindible” y que “la renovación metodológico-didáctica implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado. Este cambio no podrá operarse si no se mejora su formación pedagógica y si el sistema no transmite que la enseñanza es la actividad fundamental de los profesores”.⁴⁰

Algunas paradojas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior

Al hilo de esta última reflexión, quiero señalar algunos de los interrogantes o paradojas que empiezan a manifestarse en aquellos países y universidades que han sido pioneros en la aplicación del proceso de Bolonia y que, por tanto, empiezan a

docente innovador mediante la gestión de compromisos. En AA.VV., *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Alcalá*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la UNiversidad de Alcalá, pp. 41-48 y MARGALEF, L.; CANABAL, C. e IBORRA, A. (2006). Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas. En *Perspectiva Educativa*, 48, pp. 73-89.

³⁸ En los últimos años se han publicado muchísimos artículos sobre experiencias universitarias innovadoras. A modo de ejemplo pueden consultarse los cuatro números monográficos dedicados a este tema por la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*: el nº 18-1 (abril de 2004), con el título de “El reto del Espacio Europeo de Educación Superior”; el nº 18-3 (diciembre de 2004), denominado “La Universidad de la convergencia, una mirada crítica”; el nº 20-3 (diciembre de 2006), dedicado a “Los nuevos retos metodológicos y educativos de la Universidad de la Convergencia”; y el nº 63 (diciembre de 2008), sobre “Experiencias con metodologías activas en la formación del profesorado”.

³⁹ COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD, op. cit., p. 69.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 9.

poder reflexionar sobre sus resultados y carencias. Estas palabras deben tomarse con un sentido absolutamente orientativo y sin pretensiones de generalización, pues aún están por llegar los primeros estudios que nos presenten la realidad de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, pero no sólo a nivel burocrático o administrativo, sino “a pie de aula”. De las conversaciones mantenidas en estos últimos meses con profesores europeos que se encuentran en los primeros años de implantación del plan he recogido algunas reflexiones inquietantes.

Así, en el caso de Holanda, pionera en la aplicación del modelo y de muchas de las metodologías relacionadas con él, la realidad cotidiana nos muestra una problemática imposible de encontrar en las declaraciones ministeriales o en las publicaciones sobre innovación. La falta de una financiación adecuada para contratar más profesores, la excesiva carga de trabajo de éstos con los créditos ECTS y la presión a la que se ven sometidos para obtener buenos resultados en investigación, valorados mucho más que los docentes, ha llevado a implantar un sistema de *monitores* o *tutores*, que son alumnos del curso superior que colaboran en la corrección de trabajos o exámenes y en el desarrollo de los seminarios y grupos de discusión. Con escasos sueldos y contratos limitados, van turnándose de año en año, obligando a realizar al profesor un esfuerzo añadido para formarles y transmitirles los criterios exactos de corrección y valoración de los trabajos personales de cada alumno. Aunque en los foros internacionales se habla mucho de la libertad que tiene el estudiante holandés para organizar sus itinerarios y su recorrido personal, la realidad universitaria ha impuesto que muchas carreras hayan de suprimir todas sus optativas, al no tener ni el profesorado ni el tiempo requeridos para poder impartirlas. Por otra parte, el nuevo sistema ha atraído un número creciente de estudiantes, con lo que los grupos en el grado inicial de *Bachelor* siguen teniendo entre cincuenta y cien alumnos, cifra que se reduce drásticamente en las actividades de seminario, pero que obliga a dedicar un tiempo semanal considerable a la corrección de trabajos.

Éste es un segundo aspecto sobre el que también convendría reflexionar. Los documentos generados por el proceso de Bolonia ponen siempre el acento en los “resultados del aprendizaje”, dejando en manos de los profesores el diseño de actividades de trabajo personal del estudiante para que pueda cumplir con las horas marcadas por los créditos ECTS. Tras muchas convenciones y análisis cuantitativos, muy propios de la cultura universitaria anglosajona pero muy lejanos a la española, como el cálculo de páginas de un libro que se pueden leer en una hora o el tiempo que lleva hacer un resumen o un ensayo original, que en otros países ha llegado a estar totalmente cuantificado, se llega a concluir que, una vez aprendido el sistema, no es muy difícil el diseñar un programa de actividades para que el alumno justifique los tiempos de trabajo personal. Lo que parece realmente complicado es abordar la evaluación de esas tareas, por varias razones. En primer lugar, porque ejercicios y asignaciones temporales están pensados para el alumno medio, y el sistema, a pesar de las protestas de flexibilidad y diversificación, no contempla la casuística individual. En segundo término, porque, a pesar de la importancia que se le da en la totalidad de documentos al “aprendizaje a lo

largo de la vida”, que parece acabar con la idea de que todos los conocimientos deben aprenderse en la etapa universitaria, los profesores siguen bastante convencidos de que los estudiantes deben dominar, por los procedimientos que sea, unos contenidos mínimos. Por eso, en muchos estudios, la lección magistral ha sido sustituida por el libro de texto o por *readers* elaborados por los docentes, que incitan a la actividad personal pero que no son realmente metodologías muy innovadoras. Finalmente, la obligación que recae en el profesor de controlar todo el proceso y las aproximadamente cuarenta horas semanales de trabajo personal del estudiante hacen que las interacciones docente/alumno se concentren excesivamente en la evaluación, mucho más que en explorar caminos metodológicos innovadores. Esta preocupación por los resultados más que por los procesos puede llevar a una rápida “saturación”, tanto por parte de los estudiantes, a los que la novedad de muchos de los ejercicios queda matizada o anulada por la intensidad y el carácter de obligatoriedad de la mayoría de ellos; como por parte de los profesores, que ven transformada su labor en una serie de actividades ligadas con la comprobación de resultados: explicación y discusión de criterios de evaluación, elaboración e inclusión en el *blackboard* de modelos de exámenes y trabajos “correctos”, lectura y corrección de ejercicios y pruebas, *feed-back* con el alumnado a partir de sus realizaciones,..., etc.⁴¹

El concepto de “educación superior centrada en el alumno” significa que éste gestiona su propio proceso de aprendizaje, pero en algunas ocasiones este planteamiento se está interpretando como mantener al estudiante permanentemente ocupado. Sin embargo, los modelos educativos centrados en los sujetos del aprendizaje, que forman parte de la cultura pedagógica al menos desde el Emilio de Rousseau, no pueden identificarse con un activismo desenfrenado y de cuyo sentido el estudiante no es plenamente consciente. Por el contrario, estas teorías se preocupan mucho del interés del sujeto, de su libertad para decidir cómo, a qué ritmo y de qué manera trabaja, de su entusiasmo y de sus necesidades psicológicas. Pero en este modelo universitario actual de “educación centrada en el alumno”, salvo en algunas experiencias concretas y puntuales, no se plantean estas cuestiones a nivel general, lo que prima es la eficacia y el control de resultados. Curiosamente, este control de resultados suele realizarse a través de las pruebas y los ejercicios más tradicionales, como los exámenes orales o

⁴¹ Así, por ejemplo, algunos de los programas de cursos que he tenido oportunidad de estudiar son bastante diferentes de los realizados en España. Aunque también existen las Guías del alumno, en el programa –que posibilita el primer nivel de interacción entre el profesor y el estudiante–, no suele hablarse de competencias ni de objetivos, muy poco del contenido de la materia, asignatura o curso, y no siempre, de la metodología que se va a seguir, que consiste, en muchas ocasiones, en una programación, día por día, de las clases presenciales, seminarios y tutorías que se van a desarrollar. La parte más extensa del programa es la dedicada a explicar las diferentes actividades, ejercicios, ensayos, *papers*, presentaciones individuales o grupales, lecturas,..., etc., que los alumnos deben realizar y los criterios que el docente va a seguir para evaluarlas, expresados, generalmente, en los términos bastante cuantitativos de notas numéricas y peso –expresado en términos de porcentajes– que cada actividad tendrá en la calificación final.

escritos y los test de elección múltiple. Y desde luego, se sigue poniendo en manos del profesor las herramientas que le dan el poder, el control y la evaluación de resultados y su plasmación en unas calificaciones que cuantifican la calidad del trabajo requerido, por lo que habría que plantearse hasta qué punto no es ésta una variación de los modelos de enseñanza tradicionalmente centrados en el docente.

En varios documentos relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior se habla insistentemente del concepto “buenas prácticas”, sin que nunca llegue a definirse qué se entiende con este término. ¿No podría esconderse tras él un ejemplo más, de los muchos que encontramos en la historia, y que reproducen siempre las mismas pautas en la introducción, recepción y difusión de las innovaciones pedagógicas? Porque la aparición de un movimiento renovador de especial calado suele dividir el mundo de los educadores en dos bandos, los “antiguos” y los “nuevos”, siendo los primeros obsoletos, ineficaces, y, en último término, “malos”, obteniendo esta calificación de carácter moral por lo tradicional de sus prácticas; mientras que los segundos son los progresistas, los avanzados y, en definitiva, los “buenos”, porque sus prácticas son novedosas. Sin embargo, la historia nos demuestra que, ya en el siglo XXI, difícilmente se encuentran innovaciones nunca ensayadas, aunque sí que pueden estar adaptadas o transformadas con respecto a sus propósitos originales; que una práctica determinada puede cambiar totalmente según sea aplicada por uno u otro educador y que cada uno de ellos tiene un estilo docente especial y propio al que no puede renunciar súbitamente. Por otra parte, las experiencias que se documentan y publican en las revistas pedagógicas siempre parecen ser exitosas – y no solamente en resultados sino en términos de capturar el interés de los alumnos, que es el verdadero logro –, pero, ¿qué pasará con la implantación generalizada de ensayos? ¿qué pasará cuando la excepción se convierta en norma? ¿qué pasará cuando una actividad que ahora puede resultar novedosa para el alumnado, bien sea un trabajo de seminario o una presentación ante el grupo de compañeros, pase a repetirse en todas las materias y sesiones de sus estudios universitarios?

En algunos países se han mantenido ya debates entre el profesorado sobre la tan traída y llevada libertad de cátedra, y no deja de sorprendernos que este ideal, que sirvió en el siglo XIX de emblema para todos aquellos docentes progresistas que quisieron introducir en sus clases nuevos contenidos, como el darwinismo, prohibidos por las autoridades de la época, se haya convertido en los momentos presentes en un término casi maldito, sinónimo de prácticas retrógradas, que parece encubrir el deseo inconfesable del profesor por seguir haciendo lo mismo de siempre, por continuar repitiendo las tan denostadas lecciones magistrales, por mantener su autoridad indiscutible en el aula. Pero, partiendo de la base de que no creo que el proceso de Bolonia merme en absoluto la autoridad del docente, sino todo lo contrario, por la importancia que concede a los resultados, que sigue controlando y verificando el propio profesor, sí que convendría, quizás, realizar un debate transnacional sobre cómo está evolucionando la más entrañable libertad del docente, la que le permite elegir los contenidos y los métodos más adecuados para transmitirlos. El hecho de que las competencias

y destrezas de aprendizaje hayan venido casi siempre impuestas “desde arriba”, por otros colectivos, aunque puedan adaptarse a cada caso en particular; la necesidad de escoger unas metodologías y formas de organización en el aula que eran bien conocidas y a menudo ensayadas por muchos docentes universitarios, pero cuya aplicación se presenta ahora con carácter obligatorio y casi impuesto; e incluso la transformación del propio papel del profesor, que ve mermada un tanto su espontaneidad y su capacidad de improvisación, porque toda la actividad docente queda programada antes de conocer a los alumnos; ha devenido en una cierta desmotivación del profesorado, lo cual podría explicar esas apelaciones a los “académicos” que comienzan a aflorar en los documentos sobre Bolonia de este año 2009.

Y, ¿qué es lo que verdaderamente importa en el nuevo sistema universitario? Porque en esta obsesión por los resultados, en algunos países se penalizará el fracaso escolar y los abandonos de carrera financiando a las universidades, no por el número de matriculados, sino con criterios de éxito y rendimiento, es decir, en relación con los alumnos que obtengan el título. Por lo tanto, no son los procesos, con sus posibilidades metodológicas, los que realmente importan, sino los logros obtenidos, muchas veces a través de las pruebas de evaluación más tradicionales. Evidentemente, este hecho va a condicionar las actuaciones del profesorado, que nuevamente ve que se le identifica con la función de evaluador mucho más que con cualquier otro rol docente.

El proceso de Bolonia ha traído consigo un continuo debatir sobre las formas de enseñar en las universidades, y este debate es siempre positivo en la medida en que permite reflexionar sobre las propias prácticas y abre un espacio de encuentro e innovación entre el profesorado. Pero una de las lecciones que la historia de la educación nos enseña es que las innovaciones didácticas sólo triunfan si los docentes se apropian de ellas, si las hacen suyas, si pasan a formar parte de su propia cultura profesional. Para ello es necesario tiempo, implicación en el cambio y actitudes no impositivas por parte de las figuras de autoridad; que Bolonia no se perciba como un intento encubierto de mercantilización de la vida universitaria; que en sus abundantes documentos se modere el discurso tecnocrático de los resultados, el éxito y la eficacia, más cercanos a las políticas de mercado; que se piense que el nuevo modelo metodológico de “aprender en vez de enseñar” no conduce necesariamente a un cambio de valores, cambio que debería ser uno de los fines prioritarios de la institución universitaria en este mundo global en el que vivimos. En definitiva, que la convergencia europea recupere sus objetivos más ilusionantes, como era el de la libre circulación de profesores y alumnos por todo el Espacio Europeo de Educación Superior. No olvidemos que el intercambio de personas e ideas fue el motor que impulsó la creación de las primeras universidades medievales, y que éstas no se hicieron famosas por las competencias que desarrollaban, ni por el porcentaje de éxitos que ofrecían, sino por la excelencia y el entusiasmo de sus estudiantes y profesores.

