

BOLONIA Y LOS ESTUDIOS DE TEOLOGÍA

Ildefonso Camacho y M. Junkal Guevara

Sumario: El año 2010 entrará en vigor el llamado Proceso de Bolonia. La firma por la Santa Sede de los Acuerdos de Bolonia en 2003, está obligando a las Facultades de Teología de Europa a asumir las reformas que el cambio trae consigo. El artículo analiza algunos cambios que docentes, gestores y alumnos de dichas Facultades tienen que asumir para hacer posible la plena realización de la reforma.

Summary: The Bolonian process may be enforced in the year 2010. The commitment signed by the Holy See of the Bolonia Agreements in the year 2003, is forcing the European Faculties of Theology to take over the reforms that shall bring the changes. This article analyzes some changes that teachers, managers and students of these Faculties have to make in order to accomplish the realization of the reform.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); Proceso de Bolonia; ECTS; Teología; Facultades de Teología.

Key words: European Space of Superior Education (ESSE); Bolonian Process; ECTS; Theology; Faculties of Theology.

Que la Santa Sede se haya incorporado al proceso de Bolonia es una decisión que merece ser destacada. Puede interpretarse, en principio, como una *convicción* y como un *compromiso*. Una *convicción*: la de que los estudios eclesiásticos, y en primer lugar los teológicos, deben situarse en el mismo espacio universitario que todos los demás saberes científicos para poder entrar en diálogo con ellos. Un *compromiso*: el de que los centros eclesiásticos tienen que funcionar de acuerdo con los estándares de una universidad en lo que se refiere a nivel de exigencias tanto para profesores como para alumnos.

Nuestro objeto en estas páginas es analizar cómo se está produciendo esta integración de los estudios eclesiásticos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ello nos obligará a ofrecer una panorámica previa, que habrá de ser breve, de lo que significa Bolonia. Y no queremos sólo exponer lo que está ocurriendo: deseamos también indicar algunas tareas pendientes y ofrecer algunas pistas concretas sobre cómo trabajar.

1. El proceso de Bolonia: sus hitos principales

El nacimiento formal y solemne del proceso tiene lugar al año siguiente (1999) con motivo de la celebración del quinto centenario de la Universidad de Bolonia. Es en aquella ciudad italiana donde 29 ministros de Educación europeos firman la *Declaración*

ción de Bolonia: en ella se comprometen a coordinar sus políticas para alcanzar en el año 2010 un “Espacio Europeo de Educación Superior”.

Ya entonces se fijan cinco objetivos específicos. Ellos constituyen como el armazón de todo lo que se ha desarrollado posteriormente:

- Adoptar un sistema de títulos académicos de fácil lectura y comparabilidad (a lo que contribuirá el “Suplemento Europeo al Título”, que describa los estudios realizados).
- Estructurar todos los estudios universitarios en un esquema único compuesto por dos ciclos (Grado y Posgrado, con tres y un año de duración mínima respectivamente).
- Introducir un sistema para el cómputo de lo que cada título implica que se base en una unidad de medida clara y común a todos: lo que luego sería el “crédito europeo” (ECTS: “European Credit Transfer System”).
- Promover la movilidad de profesores y estudiantes reconociendo los periodos de estudio que se hayan pasado en otros países europeos.
- Establecer un control de la calidad, aplicable tanto a centros como a profesores, que emplee criterios y métodos comparables.

Como se ve, hay una clara intención de homologar, que no unificar, de forma que todo obedezca a criterios comunes: a nivel de las titulaciones impartidas, gracias a un método uniforme de expresar los contenidos de éstas y de medir la dedicación que cada una supone para el estudiante; y a nivel también de la calidad de los centros, estableciendo criterios comunes para su medición. En una palabra, la transparencia informativa será un rasgo destacado de todo el sistema universitario, y eso redundará en beneficio de todos.

Pero esta Declaración constituye una pieza más en el proceso de construcción europea que tiene algunos precedentes dignos de ser mencionados. Nos referimos a tres.

El primero es la Declaración de la Sorbona, firmada un año antes por los ministros de educación de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido. En ella afirmaban:

“El aniversario de la Universidad de París, hoy aquí en La Sorbona, nos ofrece una oportunidad solemne de participar en una iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y

los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos”¹.

Diez años antes (el 18 de septiembre de 1988), más de cuatrocientos Rectores de universidades europeas habían firmado en Bolonia la *Carta Magna de las Universidades europeas*. En ella se decía:

“Depositaria de la tradición del humanismo europeo, pero con la constante preocupación de atender al saber universal, la Universidad, para asumir su misión, ignora toda frontera geográfica o política y afirma la necesidad imperiosa del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas”.

A un nivel más general, pero también en ese mismo contexto histórico, conviene mencionar el que se conoce como *Informe Delors*. Reflexionando sobre las grandes coordenadas de los proyectos educativos del s. XXI, se señalaba en primer lugar el tránsito “de la comunidad de base a la comunidad mundial”:

“Nuestros contemporáneos experimentan una sensación de vértigo al verse ante el dilema de la mundialización, cuyas manifestaciones ven y a veces sufren, y su búsqueda de raíces, referencias y pertenencias. La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y de las comunidades”².

Los diez años transcurridos desde la firma de la Declaración de Bolonia se han visto jalonados por sucesivas conferencias de los países implicados, cuatro en total se han celebrado por ahora. Un dato significativo en ellas es que el número de países participantes ha ido aumentando de una a otra: en la Conferencia de Praga (2001) estuvieron 32 países representados por sus ministros de Educación; en la de Berlín (2003) llegaron a 40 países; en la de Bergen (2005), a 45; en la de Londres (2007) se alcanzó la cifra de 46. La última Conferencia se ha celebrado en Leuven los días 28 y 29 de abril.

Se ha dicho –y no sin razón– que el objetivo fundamental del EEES es la movilidad en el mercado de trabajo, de modo que la diversidad de los sistemas universitarios europeos no sea un obstáculo para la contratación de las personas en el espacio europeo. Es comprensible que así sea dado el proceso globalizador en que nos encontramos inmersos que va diluyendo las fronteras territoriales entre los pueblos y la aceleración de

¹ Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (25 de mayo de 1988).

² J. DELORS, “La educación o la utopía necesaria” en: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación en el s. XXI*, Santillana – Ediciones UNESCO, Madrid 1996, 12.

todo ello en el espacio europeo como consecuencia, en gran parte, de la construcción de la Unión Europea. Sin embargo, hay que reconocer también que la excesiva preocupación por el mercado de trabajo introduce ciertos sesgos problemáticos en todo el proceso, sobre todo cuando las exigencias de dicho mercado obligan a priorizar unilateralmente la capacitación técnica reduciendo en consecuencia otros aspectos de una formación más completa, como corresponde a la mejor tradición de la universidad europea³.

En todo caso, ante este peligro indiscutible de que la universidad se desvirtúe de su verdadera esencia ante la presión de lo económico, no está de más recordar la *Carta Magna de las Universidades*, firmada en 1988 por los Rectores de las universidades europeas, que establecía en su primer principio esta magnífica definición de lo que es una universidad:

“La universidad —en el seno de sociedades organizadas de forma diversa debido a las condiciones geográficas y a la influencia de la historia— es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza. Abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo exige disponer, para su esfuerzo docente e investigador, de una independencia moral y científica frente cualquier poder político, económico e ideológico”.

Tocamos aquí uno de los problemas de fondo que subyace todo el proceso de Bolonia: el de la autonomía de la universidad frente al poder político. No es un problema de ahora, ni hay que achacárselo a Bolonia. Pero se ha agravado con la reforma. La universidad nació en la Edad Media como una institución autónoma, que buscó su legitimidad en una autoridad internacional que estaba por encima de los príncipes temporales, la de la Iglesia. Con el advenimiento del Estado moderno y el afán centralizador de éste, las universidades, ya en la Edad Moderna, pasaron a depender cada vez más de la autoridad estatal, viendo limitada esa autonomía de la que tanto se enorgulleció durante siglos⁴. Bolonia puede ser una vuelta de tuerca en esta sumisión de la universidad al Estado, que no lleva sino a instrumentalizarla en función de intereses políticos. El hecho de que la iniciativa de la reforma que comentamos haya venido de los gobiernos es ya significativo; aunque las universidades han querido implicarse luego en el proceso y asumir un protagonismo creciente, no es evidente que lo hayan logrado. ¿Es éste un

³ Algunas críticas hacia Bolonia pueden verse recogidas en: Á. GALINDO GARCÍA, “Objetivos de Bolonia y evaluación continua en el interior de las Facultades de Teología”, en: J.-R. FLECHA ANDRÉS (coord.), *El Proceso de Bolonia y la Enseñanza Superior en Europa*, Universidad Pontificia de Salamanca 2008, 183-187.

⁴ Puede verse sobre esta cuestión histórica de indudable interés para comprender lo que ha significado la institución universitaria en la construcción de Europa: H. DE RIDDER-SYMOENS, “L’université comme héritage culturel européen: une approche historique”: *Seminarium* (aprile-giugno 2007) 419-432; J. M. MILLER, “The cultural heritage and academic values of the European university and the attractiveness of the European Higher Educational Area”, *l. c.*, 581-602.

paso más en convertir la universidad en otro instrumento al servicio de los intereses políticos de los gobiernos?

2. La Santa Sede se adhiere al proceso de Bolonia

La Santa Sede se adhirió a la Declaración de Bolonia con ocasión de la Conferencia de Berlín, el 19 de septiembre de 2003. En el comunicado final se dice literalmente:

“Los ministros deciden aceptar las peticiones de ser miembro de Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Santa Sede, Rusia, Serbia y Montenegro, ‘la antigua República de Macedonia’ y da la bienvenida a estos Estados como nuevos miembros, expandiendo de esta forma el proceso a 40 países europeos”.

Para la incorporación se pide a los aspirantes “su compromiso de buena voluntad para el cumplimiento de los objetivos del proceso de Bolonia en sus propios sistemas de educación superior”. Y se añade que “sus peticiones deberían contener información sobre como ellos implementarán los principios y objetivos de la declaración”.

Desde entonces la Santa Sede, principalmente a través de la Congregación para la Educación Católica, ha tomado distintas iniciativas para avanzar por la senda del EEES y responder a los compromisos implícitos en su adhesión a la Declaración de Bolonia. En tres campos se puede estructurar su actividad: la acción directa de la Congregación citada para la transformación de los centros eclesiales, su presencia en los eventos internacionales organizados como hitos del proceso, y la puesta en marcha de la agencia de calidad de la Santa Sede. Describiremos lo más importante que se ha hecho en cada uno de esos campos.

2.1. La transformación de los centros eclesiales

Es éste el ámbito donde la actividad desarrollada ha sido más continua desde el comienzo, aunque no siempre acompañada por la agilidad deseable en procesos tan complejos y que cuestionan tan a fondo inercias de muchos años. Esta acción está jalada por seis circulares que la Congregación ha dirigido a los responsables de centros eclesiales y a los Presidentes de las Conferencias Episcopales.

La *primera circular* (3 marzo 2004) se limitaba a dar cuenta de la adhesión de la Santa Sede al proceso explicando en líneas generales lo que el EEES significaba. Después de cuatro páginas dedicadas a esta exposición, se comunicaba escuetamente la creación de una “Comisión Proceso de Bolonia” con el encargo de asumir las tareas derivadas de la adhesión, “salvaguardando siempre el carácter eclesial propio de nuestros estudios”. Dicha comisión quedaba compuesta por 10 miembros, cuatro pertenecientes a la

Congregación misma, tres procedentes de universidades romanas y otros tres procedentes de otros tantos centros eclesiásticos europeos (Salamanca, Bamberg y París).

La *segunda circular* (28 octubre 2004) dejaba claro que se mantendría la estructura de los estudios eclesiásticos en tres ciclos, de acuerdo con la constitución apostólica *Sapientia christiana*: el quinquenio de estudios teológicos (que incluye los necesarios presupuestos filosóficos), un segundo ciclo de especialización (dos años) y un tercer ciclo para el doctorado. Esta decisión suponía no tocar el currículo establecido desde 1979, que en realidad se adapta a los criterios de Bolonia aunque con más años de los ahí exigidos. Pero la Congregación anunciaba al mismo tiempo que está en estudio un segundo currículo de estudios, que no acabará con un título en teología sino en alguna de las ciencias afines: sólo se añade que tendría un primer ciclo de tres años y un segundo ciclo de dos.

Por lo demás, se recomendaba a los centros ir preparándose en tres puntos establecidos en el proceso de Bolonia: el *suplemento europeo al título*, que podría ser exigido por los estudiantes a partir de 2005; el *crédito europeo*, adaptando los currículos actuales a las exigencias del nuevo sistema; la *certificación de la calidad*, que la Congregación está estudiando con detalle a partir de los acuerdos que en el mismo proceso se están tomando.

La *tercera circular* (12 julio 2005) llamaba la atención sobre dos tareas que los centros debían iniciar a partir del curso académico 2005-2006. La primera es doble y más concreta: hay que aplicar el sistema comparable de créditos (es decir, traducir otras mediciones sobre dimensiones de las asignaturas y los cursos al sistema nuevo) y hay que tener a punto el suplemento al título. La segunda tarea es más compleja y va a ir adquiriendo cada vez una mayor atención por parte de la Santa Sede: el sistema de evaluación de la calidad. De momento se pide a los centros que hagan la autoevaluación durante el curso siguiente, para lo que se dan algunas pautas en un documento anexo, quedando la heteroevaluación para un "Agencia de evaluación" que la propia Santa Sede constituirá. La circular concluye recomendando que se mantenga intacta la estructura de los estudios de teología, que se adaptan en su estado actual a las exigencias de Bolonia.

La *cuarta circular* (30 octubre 2006) se hizo esperar más de un año. La circular comenzaba saliendo al paso de dudas y de interpretaciones incorrectas que se han hecho del proceso de Bolonia. Concretamente se subraya que no existe un organismo supraestatal con competencia reguladora sobre los Estados que se adhirieron a Bolonia, sino sólo acuerdos intergubernamentales, de modo que cada gobierno (y, por tanto, la Santa Sede) conserva todas las competencias legislativas relativas a la educación universitaria. Es más, la Congregación indicaba que ni para la acreditación de profesores ni para la evaluación de la calidad de los centros se acudiera a agencias civiles porque ambas cuestiones son competencia de la Santa Sede, que proveería oportunamente.

Punto central de esta circular era la doble cuestión de la acreditación y la calidad, aunque todavía la Congregación no tiene a punto los procedimientos que se

aplicarán en un caso y otro. Por otra parte la Congregación solicita a todos los centros envíen información sobre los títulos particulares que se imparten (no los ordinarios) y sobre otros extremos del funcionamiento de los centros.

La *quinta circular* (20 diciembre 2007) anunciaba la creación de la “Agencia para la verificación y la promoción de la calidad” (AVEPRO): creada por la Secretaría de Estado, no por la Congregación, se pretende con ello una mayor neutralidad en el ejercicio de sus tareas. La circular insistía quizás con más fuerza que en ocasiones anteriores, en la preocupación de la Congregación por la calidad de los estudios eclesiásticos. Por lo demás, se anuncia también la próxima publicación de un Manual (*Handbook*) donde se incluirán todas las disposiciones relativas al proceso de Bolonia. De momento se recordaba la necesidad de haber cumplido todas las disposiciones emanadas en circulares anteriores de la Congregación.

Por fin la *última circular* (30 marzo 2009) tiene como objetivo “Algunos principios y orientaciones generales, referidos expresamente a las Facultades teológicas”, principios que serán “canónicamente vinculantes para todas las Facultades de teología católica”: ésta es la condición para garantizar “la unidad de los estudios y de los grados académicos en Teología católica”. Es manifiesto el interés por dejar claro que la única competente en este terreno es la Santa Sede, teniendo como referencia siempre la *Sapientia christiana*; y la Congregación para la Educación Católica se encargará de publicar ulteriores “traducciones” o aplicaciones. Se insiste todavía en dos puntos: la especificidad de la teología católica (frente a otras confesiones cristianas), como objeto de los estudios seguidos en centros eclesiásticos, y la diferencia entre los currículos de las Facultades de teología y los de otros centros (como pueden ser los Institutos Superiores de Ciencias Religiosas). Se anuncian ulteriores circulares sobre la Agencia de Calidad (AVEPRO) y sobre otros estudios eclesiásticos distintos de la Teología.

La única exigencia más inmediata para las Facultades de teología se formula así: “las Facultades están obligadas, desde este momento, a formular sus propios currículos, explicitando el trabajo efectivo de los estudiantes a través de la forma de créditos (ECTS), y a definir – con precisión y realismo – los ‘resultados del aprendizaje’, a los cuales un curriculum de estudios, una materia entera o también un solo curso, miran de preparar a través de un ciclo académico dado”.

2.2. Presencia de la Santa Sede en los eventos internacionales organizados

Las circulares han ido también dando cuenta sistemáticamente de la presencia de representantes de la Santa Sede en los distintos seminarios que se han organizado en estos años sobre distintos aspectos del proceso en diferentes lugares de Europa. Esta presencia quiere subrayar la importancia que concede la Santa Sede al papel que puede desempeñar la Iglesia en el diseño de los estudios universitarios para el futuro de Europa.

Pero hay un aspecto donde la Iglesia piensa que su contribución puede ser más decisiva, paradójicamente uno de los que menos atención ha recibido en todo el proceso: la dimensión humanista. Con este fin la propia Congregación promovió un seminario (en colaboración con las universidades romanas, la Academia Pontificia de las Ciencias, la UNESCO y el Consejo de Europa), que se celebró en Roma del 30 de marzo al 1 de abril de 2006. El tema escogido fue: “El patrimonio cultural y los valores académicos de las universidades europeas como base de atracción del Espacio Europeo de Educación Superior”⁵. Se trabajó en él en una doble dimensión: abrir la universidad a las grandes cuestiones en que se concentra el debate cultural y la investigación científica, y promover el diálogo interdisciplinar frente a la fragmentación y especialización de los saberes. De este modo se puede evitar que todo el esfuerzo se ponga en una buena formación profesional condicionada por las necesidades inmediatas del mercado de trabajo, para atender a una formación humana más integral.

2.3. Puesta en marcha de la agencia de calidad de la Santa Sede

La AVEPRO es quizás la realidad que visualiza mejor el compromiso de la Santa Sede con el proceso de Bolonia. A pesar de la lentitud con que se está realizando su puesta en marcha, no cabe duda que la Santa Sede quiere abordar con seriedad uno de los efectos más problemáticos que ha tenido la constitución apostólica *Sapientia christiana*: el deterioro de la calidad de los estudios eclesiásticos y de los centros donde se imparten. La facilidad que se reconoce a los obispos para crear centros se ha traducido en una multiplicación de los mismos en tiempos donde los aspirantes al sacerdocio lejos de aumentar, disminuyen; pero además a más centros se precisan más profesores, los cuales muchas veces no pueden dedicar al estudio el tiempo que una institución universitaria requiere o tienen que simultanear su actividad docente en varios centros. Se puede dudar que la resultante de todo esto esté a la altura de lo que Bolonia exige para todo centro que aspira a ser universitario.

De este problema es muy consciente la Santa Sede, y no es extraño oír hablar en altas instancias de la necesidad de acometer una reforma en profundidad de la *Sapientia christiana*. De momento, la puesta en marcha de la AVEPRO debe ser contemplada como una apuesta esperanzadora.

¿Qué ha hecho la AVEPRO en su más de año y medio de existencia? Lo más concreto ha sido la puesta en marcha de un proyecto piloto para la heteroevaluación de ocho centros en toda Europa. A finales de 2008 dicha evaluación debía estar concluida y dar pie a una iniciativa más ambiciosa para la evaluación de los más de 400 centros eclesiásticos que existen en Europa. En España ha sido la Facultad de Teología de Burgos la que fue seleccionada para ser evaluada en este proyecto piloto. Esperamos tener pronto noticias de cómo enfocará la Agencia la ingente tarea que tiene por delante.

⁵ Los materiales presentados en dicho seminario están recogidos en *Seminarium* 47/2 (aprile-giugno 2007).

3. Las grandes líneas que definen Bolonia y los estudios de Teología

Hasta hora hemos examinado por separado el proceso de Bolonia y la incorporación de la Santa Sede al mismo. Llega el momento de estudiar conjuntamente ambas cuestiones. Para ello hemos escogido dos de las grandes líneas-fuerza que delimitan la filosofía de esta reforma: la convergencia y el protagonismo del alumno. Pensamos que estos dos principios ofrecen oportunidades de gran alcance para los centros universitarios de la Iglesia en Europa.

3.1. La convergencia

Este reto de la convergencia se ha ido manifestando progresivamente, no sólo en el deseo de facilitar la movilidad de profesores y alumnos en un único *espacio europeo de educación*, sino también en la consideración de esa movilidad como dinámica que debe alentar toda la actividad académica. De hecho, esa dinámica de la convergencia, que conlleva una relativización de las fronteras, se percibe detrás, por ejemplo, de la revisión de la oferta académica que obliga a replantear los catálogos de titulaciones: los perfiles de cada titulación, su versatilidad (grados *maior* y *minor* que complementa la formación del estudiante en un ámbito diferente al del título de grado que cursa), el carácter interdisciplinar...

Esta dinámica de movilidad y convergencia obliga a considerar en el marco de la educación la capacidad para integrar en la reflexión, los interrogantes que se plantean en contextos económicos, socio-políticos y culturales diferentes; la exigencia de aprendizaje de lenguas extranjeras; el uso de las TIC; la toma de conciencia de la interdependencia que marca las relaciones entre los miembros de la comunidad humana.

La convergencia busca también hacer al sistema universitario europeo capaz de competir con el mundo académico de los Estados Unidos en clave de igualdad para hacer atractivo el EEES a alumnos de todo el planeta, y poder superar, así, la excesiva endogamia que ha podido caracterizar la comprensión de los estudios universitarios en Europa. Es más, la convergencia se juega también en la capacidad de atraer hacia la Universidad grupos hasta ahora tradicionalmente apartados de ella, como los ancianos y las minorías culturales.

¿Qué retos se desprenden de esta convergencia para las Facultades de Teología? No son pocos ni desdeñables. Y es el momento ahora de abordarlos en profundidad.

El proceso en el que la Santa Sede se ha implicado es “un reto para sus instituciones [...] ya que la Santa Sede se ha adherido a la declaración de Bolonia por su comprensión de la historia y del funcionamiento del sistema educativo eclesial, por compartir los objetivos principales del Proceso, y por el hecho de que la Iglesia siempre ha estado comprometida en crear y difundir instituciones de educación superior”⁶.

⁶ C. GARCÍA LLATA, “El futuro de la teología en la enseñanza superior en Europa”: *Lumen* 58 (2008) 333.

Convergencia significaría entonces para las Facultades de Teología dos cosas distintas pero complementarias.

Ante todo, estaríamos hablando de una *convergencia formal o jurídica*: consistiría en que las Facultades de Teología vuelvan a la universidad, de la que salieron en muchos países europeos –entre ellos España– bajo la presión del pensamiento liberal y laicista del siglo XIX, pero también con el beneplácito de la Iglesia que veía así garantizada la autonomía de sus centros. Se generalizaría así en toda Europa una situación parecida a la que ya poseen Alemania o Bélgica, donde las Facultades de Teología están integradas en la red pública de enseñanza universitaria⁷.

En su discurso en la Universidad de Ratisbona, Benedicto XVI, a partir de su experiencia como docente universitario, decía:

“la teología, no sólo como disciplina histórica y ciencia humana, sino como teología auténtica, es decir, como ciencia que se interroga sobre la razón de la fe, debe encontrar espacio en la universidad y en el amplio diálogo de las ciencias. Sólo así se puede entablar un auténtico diálogo entre las culturas y las religiones, un diálogo que necesitamos con urgencia”⁸.

Estas palabras del Papa apuntan en la dirección de la otra forma de convergencia que sugeríamos: *convergencia de fondo*, podríamos llamarla. Si apostamos por un *espacio único de educación*, ha llegado el momento de aceptar el reto de una investigación y docencia de condición interdisciplinar: y es ahí donde la teología tendrá que encontrar su lugar propio desde el que entrar en diálogo con todos los saberes científicos.

Ni en un sentido ni en el otro esta convergencia supone algo inédito, porque la teología ocupó un lugar indiscutible y decisivo en los orígenes de la institución universitaria. El retorno habría que hacerlo hoy en unas coordenadas distintas a las de entonces, las de nuestro mundo secular y pluralista. Pero la presencia de la teología en la universidad contribuiría a hacer realidad esa *laicidad positiva* que, en palabras de Benedicto XVI significa: “un compromiso para garantizar a todos, individuos y grupos, en el respeto de las exigencias del bien común, la posibilidad de vivir y manifestar las propias convicciones religiosas”⁹.

En esta convergencia de fondo, la teología tiene retos propios, que derivan de las tendencias dominantes en el mundo científico actual. En alianza con los estudios

⁷ Notemos que en España se ha intentado, precisamente al amparo de Bolonia, ofrecer un curso de posgrado conjunto titulado “Religiones y diálogo”, entre la Universidad Pompeu Fabra y el Instituto de Ciencias Religiosas de Barcelona.

⁸ BENEDICTO XVI, Discurso en la Universidad de Ratisbona, 12 de septiembre de 2006, en línea www.zenit.org/article-20352?l=spanish, consulta 23 de marzo de 2009.

⁹ BENEDICTO XVI, “Libertad y laicidad”, intercambio epistolar con M. Pera, en línea [http://www.arvo.net/pdf/libertad-laicidad\(1\).htm](http://www.arvo.net/pdf/libertad-laicidad(1).htm), consulta 23 de marzo de 2009.

humanísticos le cabe la tarea de reivindicar una concepción de la ciencia que supere el solo empirismo o el puro economicismo, que luche por dotar a la formación de otras dimensiones distintas de la competitividad y la utilidad que hoy tanto se cultivan. Valga como ilustración de la formación humanista estas reflexiones:

“Las disciplinas humanísticas no son científicas del mismo modo que las materias experimentales. Y en lo que se refiere al sistema educativo, en todos sus grados, tienen una función distinta de ellas. Las ciencias experimentales están destinadas a dotar al joven escolar de nuestros días de un lenguaje para leer el libro de la naturaleza y para estudiar la enciclopedia de las innumerables aplicaciones de la tecnología, comprendidas las que permiten que el hombre, con su acción material o con su fuerza mental, penetre en la naturaleza, utilice su potencial o modifique su curso. Son, por así decir, los saberes del «texto» o ciencias de la naturaleza. Las Humanidades, por el contrario, si se me permite seguir utilizando este lenguaje, serían las disciplinas del «contexto», o los saberes –no me gusta decir ciencias– de la cultura. Las primeras enseñan a uno cuál es su medio y lo sitúan en él, las segundas le explican qué hace uno ahí, y por qué y para qué está donde está”¹⁰.

Reto es también para la teología como ciencia de lo sagrado propiciar espacios para el diálogo sobre la experiencia religiosa, tantas veces excluida del mundo científico, como denunciaba Benedicto XVI:

“En el mundo occidental está muy difundida la opinión según la cual sólo la razón positivista y las formas de la filosofía derivadas de ella son universales. Pero las culturas profundamente religiosas del mundo consideran que precisamente esta exclusión de lo divino de la universalidad de la razón constituye un ataque a sus convicciones más íntimas. Una razón que sea sorda a lo divino y que relegue la religión al ámbito de las subculturas, es incapaz de entrar en el diálogo de las culturas”¹¹.

Este encuentro de la experiencia religiosa con el saber científico será, por otra parte, de especial valor para contribuir a neutralizar los movimientos de signo fundamentalista, que tantas veces rehúyen toda confrontación con la ciencia.

¹⁰ A. FONTÁN, “El retorno a las Humanidades”: *Nueva revista de política, cultura y arte* 73 (2001) 91-100.

¹¹ BENEDICTO XVI, Discurso en la Universidad de Ratisbona, 12 de septiembre de 2006, en línea www.zenit.org/articulo-20352?l=spanish, consulta 23 de marzo de 2009.

Este enfoque interdisciplinar de los saberes es más decisivo en un mundo tan plural en ámbitos como la cultura, la raza, la religión o la lengua. Este pluralismo es una nueva razón para no acentuar indebidamente los límites que acotan los campos de conocimiento y que impiden el flujo de la investigación, tendencias esas que son signos inequívocos de una forma anacrónica e inútil de entender la función social de la universidad. Esta apertura al pluralismo de todos los órdenes debe encontrar espacio particularmente en los estudios de posgrado, ofreciendo espacios de reflexión e investigación plurales en el campo de la ética, el hecho religioso, la antropología...

Tampoco puede olvidar la teología, en este marco de la convergencia, el discernimiento de los signos de los tiempos, imprescindible para poder hacer un discurso sobre Dios –una *teo-logia*– a la altura de una época como la nuestra, que más que una “época de cambios” es un “cambio de época”.

En otro orden de cosas, la convergencia puede ser una buena ocasión además para neutralizar la tendencia de los últimos años de multiplicar los centros agregados y afiliados a las Facultades de Teología, y para animar un proceso que rentabilice sinergias y que multiplique las relaciones de colaboración efectivas entre los centros vinculados.

En un nivel ya muy diferente, ciertas circunstancias que se dan hoy en las Facultades de Teología se convierten en oportunidades para la aplicación de Bolonia. Entre ellas, el número reducido de alumnos o la presencia de alumnos de otros contextos culturales. En los grupos son más reducidos los docentes pueden acompañar más de cerca los procesos de aprendizaje de los alumnos. Si los estudiantes, por sus necesidades de formación personal, empiezan sus estudios en centros diferentes de aquellos donde los concluyen, el Suplemento Europeo al Título puede ahorrar muchas de las dificultades actuales de convalidación o revalidación. Si la presencia de alumnos no nacionales es cada vez más numerosa¹², el diseño de un aprendizaje basado en competencias recibe desafíos mucho mayores.

3.2. *El protagonismo del alumno*

Una reforma educativa como la de Bolonia tiene detrás una nueva concepción teórica de lo que la educación significa. Como hace notar el profesor J. Nogueira,

“... durante décadas, la universidad española ha desarrollado un modelo de enseñanza centrado en la transmisión unidireccional de conocimientos, del profesor al alumno. En este modelo, inspirado en la teoría conductista del aprendizaje, la lección magistral ha sido, y todavía es en algunos casos, la técnica más utilizada, mientras que el alumno adopta una

¹² En la Facultad de Teología de Granada llegan este curso al 24.5% de los alumnos matriculados.

función pasiva, de mero receptor de los conocimientos elaborados e “incuestionables” que aporta el profesor”¹³.

El proceso en el que estamos inmersos supone el paso de un sistema y una metodología centrados en la actividad del profesor y en tareas presenciales unidireccionales, de clara inspiración conductivista, a un sistema de corte cognoscitivo, que mira al trabajo del alumno, a su necesidad de “aprender a aprender”, y que entiende la educación como un proceso en el que el estudiante está totalmente implicado en la construcción y la gestión del conocimiento. Porque el aprendizaje está concebido como un camino que implica la adquisición o reorganización de las estructuras cognoscitivas por medio de las cuales se procesa y almacena la información. Se habla así de un *aprendizaje basado en competencias*. Su objetivo es formar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos, pero también desarrollar su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar tanto en lo personal como en lo profesional¹⁴.

Esta comprensión del aprendizaje obliga a revisar elementos clave del proceso formativo como son la metodología, la forma de computar la actividad académica y la evaluación.

En cuanto a la *metodología*, los cambios son sustanciales ya que desplaza el peso de la actividad académica desde el profesor hacia el alumno. Por eso la nueva organización académica sustituye un tercio de la docencia presencial por actividades que contribuyan a la asimilación de las lecciones e introduzcan el desarrollo de habilidades instrumentales. Más aún, la propia docencia presencial exige una revisión en profundidad: la clase magistral no monopoliza la actividad del docente; desaparece la sincronía en el tiempo en el que uno enseña y otro aprende, porque se introduce la enseñanza telemática; se ponen en manos de los alumnos otras fuentes y recursos de aprendizaje que favorezcan ese “aprender a aprender” como tensión a lo largo de toda su vida profesional. La tradicional *formación permanente*, entendida como un tiempo extraordinario de formación durante la vida profesional, cambia para convertirse en una responsabilidad personal de aquel que aprendió en la universidad dónde y cómo aprender y que desarrolla esas habilidades en momentos oportunos de su vida laboral.

También cambia la *forma de computar la actividad académica*: ahora pasa a serlo el trabajo personal del alumno en su tarea personal de construcción del conocimiento. Bolonia introduce un sistema ECTS de cómputo del esfuerzo académico, en el que el crédito es una unidad de medida del trabajo personal del alumno y engloba tanto la enseñanza teórico-práctica más tradicional, como cualquier otra actividad, presencial o no, que desarrolle para conseguir sus objetivos de aprendizaje.

¹³ J. NOGUERA TUR, “Oportunidad, posibilidad e imposibilidad de las transformaciones que propone el proceso de Bolonia. Una experiencia desde la geografía”: *Cuadernos de geografía* 76 (2004) 252.

¹⁴ A. VILLA – O. VILLA, “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”, *Educar* 40 (2007) 17.

Y todo lo anterior se traduce en una revolución del *proceso de evaluación*. En primer lugar, queda superado el examen final presencial como única medida del aprendizaje, para pasar a una evaluación procesual que considera todo el trabajo personal que el alumno realiza: asistencia a sesiones teórico-prácticas, teleformación, investigación autónoma, tutorías, estudio personal... Además, el examen tradicional, pensado para evaluar principalmente la capacidad memorística, tiene que ser sustituido por un sistema que valore también la adquisición de habilidades y el progreso que el alumno realiza en su capacidad de organización y su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Por último, ha de encontrarse el modo de evaluar también la asunción de los valores que se han propuesto entre las competencias actitudinales¹⁵.

Esta comprensión del aprendizaje tiene, naturalmente, grandes opositores. Especialmente, en los estudios universitarios, algunos llegan a afirmar que “la universidad tiene cosas más importantes que hacer que formar usuarios de ordenador”¹⁶. Pero hay una crítica más de fondo: la de que Bolonia implica una vinculación absoluta entre la universidad y la empresa, la cual desvirtúa y entiende erróneamente lo que significan el conocimiento, la investigación y la función social de la universidad. He aquí una expresión radical de esa crítica:

“La mercantilización de las universidades se debe detener. El objetivo de los poderes no es privatizar las universidades, sino gestionarlas con criterios procedentes de las empresas privadas. Por eso las autoridades juran que las universidades no se privatizarán. Callan que les basta el objetivo de que funcionen como empresas en un mercado de servicios educativos. Las universidades han de ser la sede principal de la crítica intelectual, cultural y política de su actual conformación. Y han de promoverla las gentes más disponibles para ello: los universitarios”¹⁷.

Convertir la universidad en empresa, imponerle su lógica, sería, en efecto, un empobrecimiento del que no estamos a salvo ni en la universidad ni en otros ámbitos de la sociedad. Pero esto no debería llevarse al extremo de que no se dé una relación fecunda entre ambas instituciones, que para ser fecunda exige que la universidad conserve su propia identidad.

A las Facultades de Teología el paso a un aprendizaje basado en competencias les va a suponer un cambio sustancial. La preocupación por los contenidos de lo que se enseña y por la ortodoxia de los mismos ha desplazado a un muy segundo término las cuestiones metodológicas y la atención a la innovación docente. La puesta en marcha

¹⁵ Sobre lo relativo a la evaluación puede verse: I. TELLO DÍAZ-MAROTO, “Evaluación de aprendizajes con TIC en el EEES”: *Miscelánea Comillas* 64 (2008) 197-212.

¹⁶ A. DE LA HERRÁN GASCÓN, “Después de Bolonia”: *Educación y futuro* 16 (2007) 179-224.

¹⁷ J. R. CAPELLA, “La crisis universitaria y Bolonia”: *El viejo topo* 252 (2009) 15.

del EEES es la oportunidad para tomar conciencia de lo que exige un aprendizaje basado en competencias a los docentes de las Facultades de Teología¹⁸. Cosas tan importantes como éstas:

- Ser conscientes y comprender las distintas fórmulas en que un alumno aprende.
- Conocer las metodologías apropiadas para dar respuesta a los nuevos retos que se plantean como docentes.
- Disponer de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para emplear la evaluación de los alumnos como una herramienta para favorecer el aprendizaje.
- Emplear las posibilidades que brindan el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Dominar las técnicas de tutoría, tanto presenciales como a distancia.

Todo esto supone, ante todo, un cambio de talante, pero también la adquisición de conocimientos y destrezas que van más allá de los contenidos de lo que se enseña¹⁹. En palabras de la profesora M. A. de la Cruz:

“Hoy no es posible una docencia universitaria de calidad sin una formación profesional específica que aporte los conocimientos, destrezas y actitudes que el oficio de profesor universitario requiere. Como a todos los oficios, a éste le ha llegado el momento de la profesionalización. La actividad docente, para ser eficaz, exige unos conocimientos teóricos y prácticos que no se identifican con los conocimientos de la disciplina que se enseña”²⁰.

Pero no basta con pensar en el profesor, es preciso también interrogarse sobre el alumno. Porque éste posee hoy un perfil distinto. Los alumnos de Teología han dejado de ser principalmente candidatos al sacerdocio, como ocurría hace unas décadas, y se han diversificado: religiosos no sacerdotes, religiosas y laicos. También se han diversificado sus motivaciones: animados, desde luego, por un deseo de saber dar razón de

¹⁸ J. NOGUERA TUR, “Oportunidad, posibilidad e imposibilidad de las transformaciones que propone el proceso de Bolonia. Una experiencia desde la geografía”: *Cuadernos de geografía* 76 (2004) 259.

¹⁹ Cf. P. MORALES VALLEJO, “Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno”: *Miscelánea Comillas* 64(2006) 11-38.

²⁰ M. A. DE LA CRUZ TOMÉ, “Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas”: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 38 (2000) 28.

aquello en lo que creen, muchos aspiran además a capacitarse profesionalmente como profesores de religión, catequistas, coordinadores de pastoral o animadores de la fe. Con todo, la adquisición de estas competencias profesionales no puede ahogar lo que es esencial en toda formación: la dimensión humana de ésta, el que se trata de formar personas y no sólo trabajadores. En palabras del P. Adolfo Nicolás:

“La implantación del EEES se sitúa también en una frontera porque el trabajo de aprendizaje de competencias puede estar orientado solamente a satisfacer las necesidades inmediatas del mercado o puede proponerse también alcanzar un desarrollo integral e integrado de los alumnos en función de un concepto de persona capaz de enfrentarse a las necesidades profundas de la sociedad actual”²¹.

No está pensando él sólo en los alumnos de teología, pero sus palabras nos ayudan también a recordar la necesidad de preparar a todo estudiante universitario para responder a las demandas profundas de nuestro tiempo, aquéllas que rebasan el estrecho perfil de competencias muy especializadas. A la teología, y al estudiante de teología, le es preciso sensibilizarse a los interrogantes de nuestra sociedad: de este modo incluso podrían ayudar a nuestros contemporáneos a explicitar las cuestiones más profundas, que más difícilmente afloran a la conciencia. La teología como saber científico tendría que materializarse en unos currículos de estudios más abiertos a otras materias complementarias. Incluso sería oportuno plantear si no cabrían posgrados donde se diera más explícitamente el encuentro de la teología con otras ciencias (el arte, la medicina, el derecho, las humanidades, etc.). ¿Cabría pensar en unos posgrados concebidos, no como especialización teológica y para graduados en teología, sino desde otros campos profesionales que quieren enriquecerse con las aportaciones de la teología? Estaríamos pensando entonces en alumnos con una sólida formación interdisciplinar, que ayudarían al encuentro de la teología con otros saberes profanos.

De este modo estaríamos asumiendo un hecho que, a primera vista, desconcierta a no pocos. Se refería a él el P. Adolfo Nicolás en la intervención antes citada:

“Afortunadamente, el ‘espíritu’ y la espiritualidad van dejando de ser patrimonio exclusivo de las religiones y de los creyentes. Muchos hombres y mujeres de nuestro tiempo, alejados por múltiples motivos de las grandes tradiciones religiosas, no renuncian por ello a cultivar su espíritu. Estamos en un mundo plural y en cambio y por lo tanto la definición del espíritu es difícil de precisar. Pero parece que los distintos itinerarios confluyen en algunos puntos fuertes: el cultivo de una sensibilidad humana profunda que dé a la vez empatía

²¹ A. NICOLÁS, “Misión y universidad. ¿Qué futuro queremos?”, Barcelona 12 de noviembre 2008, en línea <http://www.jesuitas.es/pages/posts/conferencia-del-p.-nicolas-en-esade-misif3n-y-universidad-BFquE9-futuro-queremos386.php>, consulta 23 de marzo de 2009.

y capacidad de discernimiento; la salida de la perspectiva espontáneamente egocéntrica con la que nos situamos ante las personas y ante toda realidad; la búsqueda de una manera de ver y vivir el mundo de una manera pacificada, compasiva y solidaria. Trabajar el espíritu puede significar también desarrollar 'calidad humana'. En todo caso, la persona 'espiritual' es la que busca; discierne; e intenta dar cuerpo a las grandes opciones de la vida desde una gran libertad inspirada en el amor²².

4. Algunas experiencias concretas

Fue nuestra intención desde que nos propusimos redactar este artículo no quedarnos en la exposición más teórica de lo que significa Bolonia, sino aportar también los pasos que hemos podido dar para la aplicación de este nuevo método de trabajo. Partimos para eso de la jornada de reflexión y estudio que celebró en claustro la Facultad de Teología de Granada en febrero de 2005. Fue el principio de un proceso de diálogo y búsqueda que fue fraguando documentos como el perfil del egresado en nuestra Facultad, el diseño de competencias por departamentos, la encuesta interna de calidad...

A comienzos del curso 2006/7 algunos profesores comenzaron una serie de experiencias docentes que pretendían ir aplicando ya las propuestas didácticas del proceso. A lo largo de los cursos siguientes, otros profesores se fueron incorporando a la experiencia y se fueron consolidando ciertas prácticas docentes.

Los autores de este artículo queremos exponer el trabajo que hemos ido realizando en algunas de las asignaturas que impartimos. Lo que presentamos no tiene un carácter definitivo; sólo pretende ilustrar sobre cómo se puede ir poniendo en práctica lo que Bolonia exige con el convencimiento de que esa práctica nos irá dando pistas para corregir y mejorar.

4.1. *Pentateuco*

La asignatura Pentateuco está incluida en el paradigma del ciclo institucional, en el curso tercero y tiene asignados 4,5 créditos ECTS.

Los alumnos recibieron el primer día de curso la correspondiente *Guía Docente* con el programa desarrollado y el cronograma del mes de octubre. Se les pidió entregaran su dirección de correo electrónico para recibir el material complementario y para mantener una línea abierta de contacto profesor/alumno que permitiera el envío de materiales y los cronogramas de cada mes.

²² *Ibid.*

4.1.1. *Guía Docente*

La Guía Docente siguió el esquema utilizado generalmente en la Universidad de Granada²³, con algunas adaptaciones a nuestras circunstancias.

En el apartado dedicado a las *competencias*, que es donde se juega el carácter más particular de la asignatura que se ofrece (pues se supone tiene detrás el perfil del egresado elaborado en la Facultad y las competencias seleccionadas en el Departamento), la Guía señalaba las siguientes:

Cognitivas

- la historia de la investigación en torno al Pentateuco
- el proceso de composición del Pentateuco
- la visión de conjunto del Pentateuco: *tradiciones*, geografía, mensajes religiosos
- la visión global de cada uno de los libros del Pentateuco, su estructura, las tradiciones, documentos y teologías presentes en cada uno de ellos
- la imagen que de Dios y del hombre se presentan en el Pentateuco
- los itinerarios geográficos propios del Pentateuco
- que existe una literatura bíblica, apócrifa y parabíblica que relea las tradiciones del Pentateuco

Instrumentales

- reconocer a los personajes y acontecimientos fundamentales del Pentateuco
- relacionar el Pentateuco-Torá con el conjunto de la literatura bíblica
- encuadrar los libros del Pentateuco en la estructura actual del mismo
- identificar las grandes tradiciones y sus líneas teológicas fundamentales
- identificar el espacio geográfico de las tradiciones

²³ Puede verse, por ejemplo, <http://www.ugr.es/~pgomez/docencia/tc1/guia-docente.htm>

- explicar las teorías sobre la composición del Pentateuco
- encuadrar los textos propuestos para análisis en el conjunto de las tradiciones y analizarlos exegéticamente siguiendo un esquema previo
- buscar información en las revistas bíblicas de lengua castellana

Actitudinales

- que la Biblia debe ser considerada desde un triple punto de vista: literaria, histórico-geográfica y kerigmática
- que la Biblia debe animar cualquier tarea evangelizadora de la Iglesia

En el apartado referente a la evaluación, la Guía Docente señalaba lo siguiente:

Tipo de tareas	Instrumento de evaluación	Criterios de evaluación
Clases presenciales exposición magistral sesión de seminario Trabajo personal del alumno estudio personal trabajo de seminario trabajo síntesis	Control de asistencia Recogida y corrección de trabajos Entrega de la ficha de seguimiento Examen final sobre competencias cognitivas Corrección de los trabajos	Actitud, motivación y participación del alumno Entrega de los trabajos Rigor en la elaboración de las prácticas de los seminarios: si se ha seguido el esquema, si se ha consultado bibliografía, si se entrega limpio y claro. Si la ficha recoge lo tratado Baremo del nivel de conocimientos cognitivos alcanzados Valoración de los conocimientos instrumentales

4.1.2. Correcciones a partir de la experiencia

Un primer dato: el 77% de los alumnos superó la asignatura. El porcentaje es bueno aunque la profesora es consciente de que debe mejorar el sistema de evaluación de algunos trabajos concretos y que ayudaría a los alumnos que en la ficha-guía de los mismos incluyera un apartado sobre criterios de evaluación. Debe, así mismo, hacer constar claramente en la Guía Docente cuáles son los criterios de evaluación de las sucesivas convocatorias. Por último, puede ayudarle pedir a los alumnos hagan una evaluación final y detallada de todas las propuestas, metodologías y materiales que se han puesto en juego durante el desarrollo de la asignatura.

Todos los alumnos reconocieron que tuvieron que imponerse un fuerte ritmo de trabajo personal semanal y que resultó difícil compaginar el ritmo que imponían las asignaturas que trabajan en la pedagogía de Bolonia con el ritmo de aquéllas que aún no se han incorporado al plan, dado que, a la hora de la verdad, ni se había reducido el porcentaje de presencialidad, ni se había producido una sintonía en la exigencia. Es bueno mantener en las fichas de trabajo de seminario el apartado en el que se pide al alumno que haga constar el tiempo que ha dedicado a la preparación del mismo. Es necesario también que la profesora tenga un diario de clase, consultas, correcciones y preparación de los materiales docentes que le permita objetivar el volumen de trabajo y dedicación –parece que en esta experiencia inicial, mayor– que conlleva para el profesor la asunción de la metodología de Bolonia.

La línea de comunicación por correo electrónico abierta entre profesora y alumnos favoreció satisfactoriamente consultas, avisos e intercambios. Debe mantenerse, aunque es bueno marcar un código de comportamiento que ni sature el flujo de información por un uso indebido, ni se convierta en una vía muerta. Con todo, la Facultad de Teología tiene que dar pasos efectivos para adaptar su portal web a las exigencias de una metodología como la que está detrás del Plan de Bolonia: intranet, plataformas (joomla, dokeos...), enlaces...

Los alumnos consideraron especialmente interesantes y novedosas las propuestas de algunos seminarios, como los que trabajaron sobre relecturas de los textos bíblicos dentro de la Biblia y en algunas manifestaciones culturales, y el que se dedicó a la investigación sobre revistas de tema bíblico. La profesora cree que debe incluir entre las competencias cognitivas el conocimiento por el alumno de las principales revistas de tema bíblico; debe además corregir en las competencias instrumentales la que dice “Buscar información en las revistas bíblicas de lengua castellana”, suprimiendo “lengua castellana”, puesto que tiene alumnos que no vienen de países de lengua hispana y que deben conocer las revistas de tema bíblico de su país.

Así mismo, la profesora tendrá en cuenta la publicación del primer volumen de la traducción al castellano de la *Septuaginta*, a cargo de los profesores N. Fernández Marcos y M^a V. Spottorno, sobre todo al revisar el listado de competencias.

Por otro lado, la profesora entregará el curso próximo un elenco de artículos de revistas recientes donde se reflexionan desde los textos del Pentateuco temas concretos sobre los que se debate actualmente (violencia, género, familia...).

Por último, la profesora está barajando la posibilidad de implantar la elaboración de un portfolio²⁴ que ayude a aprovechar mejor los planteamientos metodológicos del Plan.

²⁴ M. MARTÍNEZ LIROLA “El uso del portfolio como herramienta metodológica y evaluadora en el proceso de convergencia europea”, *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, en línea <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL4.pdf>, consulta 7 de abril de 2009.

4.2. *Doctrina Social de la Iglesia*

Esta asignatura está también incluida en el paradigma del ciclo institucional, pero en los cursos cuarto y quinto (es cíclica); tiene asignados 4'5 créditos ECTS.

En la primera sesión presencial se explicó a los alumnos la Guía Docente y se pidió a todos su dirección electrónica para enviar inmediatamente dicha Guía y los ulteriores materiales a lo largo de todo el cuatrimestre. En la Guía Docente se incluyó el cronograma de todo el cuatrimestre.

4.2.1. *Guía Docente*

Las competencias o resultados del aprendizaje quedaron formuladas de la siguiente forma:

El alumno debe saber/comprender:

- Los contenidos fundamentales del pensamiento oficial de la Iglesia en materia social.
- El marco histórico en que este pensamiento se ha ido elaborando en la sociedad moderna.

El alumno debe ser capaz de:

- Leer directamente los documentos de la Doctrina Social de la Iglesia, encuadrando cada uno en su contexto histórico para comprender la problemática a la que pretende dar respuesta.
- Descubrir y valorar la relación entre estos textos y la situación histórica en que se escribieron.
- Descubrir la dimensión histórica de la Doctrina Social, y a través de ella su dinamismo propio, gracias al cual se ha ido constituyendo un patrimonio doctrinal que ha llegado hasta nosotros.
- Acercarse a los problemas sociales, políticos y económicos de hoy desde la perspectiva que ofrece la Doctrina Social de la Iglesia.

El alumno debe ser (actitudes y valores):

- Interesado en acercarse a los problemas sociales, políticos y económicos de nuestro mundo desde una sensibilidad cristiana.

- Receptivo y agradecido ante este patrimonio doctrinal elaborado por la Iglesia en su deseo de responder a los problemas sociales, políticos y económicos de la época moderna.
- Crítico, pero con un espíritu crítico constructivo, hacia la realidad social y hacia la respuesta que se ha ido dando a ella.
- Consciente de la dimensión social de la fe cristiana y de la responsabilidad de la Iglesia en contribuir a la construcción de un mundo más humano y más acorde con el Evangelio.

Respecto al sistema de evaluación, la Guía precisaba que lo que se pretende evaluar es el conocimiento de la Doctrina Social de la Iglesia atendiendo especialmente a su carácter dinámico; asimismo, la capacidad de proyectar todo esto sobre la situación actual. La evaluación se basaría en tres elementos: la participación en clase, en los comentarios de textos y ejercicios que se propongan (10%); alguna(s) prueba(s) a lo largo del cuatrimestre (20%); las tutorías (20%); una prueba final, para la que se pedirá una visión de conjunto de toda la materia (50%). Este sistema de evaluación se completaba con una “ficha de autoevaluación” mensual, donde el alumno tenía que dejar constancia de tiempo dedicado a trabajo personal, el grado de satisfacción alcanzado en la lectura y comprensión de los documentos y su propia valoración del avance en las competencias: esta ficha servía de base para el diálogo personal de cada alumno con el profesor.

4.3. Una valoración inicial de la experiencia

Es evidente que la aplicación de este nuevo método supone un cambio de mentalidad tanto para el alumno como para el profesor. Ni uno ni otro pueden improvisarlo. Es necesario, ante todo, percibir que el cambio es inevitable; pero también que hay que ir aprendiendo a trabajar con este nuevo método.

A partir de la ficha de autoevaluación y del contacto subsiguiente del profesor con el alumno se constata: por una parte que el alumno percibe diferencias importantes en el ritmo en que va alcanzado las competencias; que el dedicar un tiempo para realizar este pequeño “autoexamen” permite corregir el propio método de trabajo.

Es preciso mejorar los sistemas objetivos de evaluación para tener una más fehaciente verificación de que las competencias se van alcanzando, sobre todo en las que no tienen carácter cognitivo.

El mantenimiento de la prueba final exige, para que no parezca que es un aferrarse al sistema tradicional del examen, clarificar bien su sentido y objetivo: no se trata de dar cuenta memorísticamente de todos los contenidos de la asignatura, sino de volver sobre lo que se ha ido trabajando durante el cuatrimestre, pero ahora con una mirada de conjunto que permita una visión sistemática y una mayor conciencia de la

relación entre los distintos aspectos de la materia. Para eso esta prueba se realiza con todos los libros y materiales que el alumno haya utilizado en su trabajo personal.

5. A modo de conclusión

Hemos querido unir la teoría y la práctica. La reforma de Bolonia tiene una filosofía que se traduce en un método nuevo para el estudio. Como la misma Bolonia explica, las cosas no se aprenden sólo de modo teórico ni la teoría se asimila sin alguna forma de aplicación práctica. Por eso hemos comenzado exponiendo la teoría para aportar luego algunas experiencias prácticas. Estas experiencias no pretenden erigirse en modelos de lo que hay que hacer: sólo aspiran a mostrar a modo de ejemplo un camino iniciado que abra pistas a quienes aún no han entrado por esta vía, suscite una crítica constructiva y facilite a cada uno roturar su propia senda.

Todos estamos aprendiendo, unos con más fe en la novedad de Bolonia y otros con mayores dosis de escepticismo. El puro debate teórico nos parece que siempre corre el peligro de derivar en situaciones de bloqueo. El conocimiento de las bases teóricas en que Bolonia se apoya es necesario, pero no es suficiente. Es más útil “lanzarse al agua” y trabajar en equipo con otros para que las luces de unos y las oscuridades de otros, la ilusión de unos y el escepticismo de otros, se complementen y permitan avanzar con realismo y con constancia. Siempre viene bien el tantas veces citado “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”.