

El proceso de BOLONIA

¿Reforma o reconversión?

AQUILINA FUEYO GUTIÉRREZ, Profesora de Tecnología Educativa de la Universidad de Oviedo.



El desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido también como Convergencia Europea o Proceso de Bolonia, ha sido un proceso largo y plagado de incertidumbres que ha pasado por las manos de dos gobiernos de distinto signo y cuatro o cinco ministerios distintos. Se da además la circunstancia de que se pone en marcha en el peor momento posible: en medio de una profunda crisis económica que puede frustrar sus ya de por sí menguadas posibilidades de éxito.

En nuestro país la reforma vinculada al Proceso de Bolonia, se ha ligado permanentemente a un discurso de apariencia pedagógica, plagado de tópicos sobre la mejora y la innovación, a menudo poco fundamentados, y siempre escasamente discutidos. Tanto el proceso como el discurso han sido decididos y gestados, casi exclusivamente, en las esferas de los gestores universitarios (ministros, rectores, decanos, etc.). En este proceso, a menudo, se han solapado cuestiones de diferente naturaleza. Por ejemplo, se han confundido interesadamente los ejes reales de la convergencia, básicamente de tipo administrativo y organizativo, con los principios pedagógicos que supuestamente la inspiran.

Así las cosas, se ha obviado que este proceso está dirigido fundamentalmente a la creación de dispositivos que permitan a los diferentes sistemas universitarios intercambiar estudiantes entre sí y con universidades de otros continentes de forma ágil y competitiva. Por ello, desde un principio, los elementos clave de la reforma han sido: la articulación de las enseñanzas en tres niveles el de grado, master y doctorado, su organización temporal en créditos ECTS¹, la implantación del Suplemento Europeo al Título y la adopción de sistemas de control de la calidad que en último término parecen ir dirigidos a que los centros universitarios compitan

¹ Es decir, contabilizando tanto la actividad presencial teórica o práctica, actividades dirigidas, y horas de trabajo del alumno que en conjunto computa 25 horas por cada crédito llamado ahora ECTS.

entre sí dentro de un mismo país o a nivel europeo. En la “propaganda” sobre el EEES estas medidas se han presentado ligadas a importantes cambios metodológicos dirigidos, según los promotores de esta reforma, a centrar la enseñanza en el aprendizaje del alumno.

No obstante el discurso “pseudopedagógico” oculta mal los verdaderos fines de la Reforma. El desarrollo de la misma ha ido poniendo en claro que, entre otras cosas, lo que se pretende realmente es acortar la duración de los antiguos estudios de licenciatura lo que ha supuesto rebajar el nivel de formación que se da en el grado y crear un nuevo nivel más selectivo tanto desde el punto de vista académico como desde el punto de vista económico (las plazas son limitadas lo que implica una selección del alumnado y los precios son públicos pero sensiblemente más caros en el nivel de master) que supuestamente especializa a quienes lo cursan pero que no en todos los casos cumple esta condición. A

esto hay que añadir que los pretendidos cambios metodológicos parece que se quedarán exclusivamente en el sin fin de papeles que se han escrito para el diseño de los nuevos títulos, en un proceso totalmente burocratizado al estilo de las más rancias pedagogías tecnicistas. Es difícil que con este tipo de procesos se puedan producir cambios reales en las prácticas mediante las que los nuevos estudios se ponen en funcionamiento. También cabe señalar que ya se empieza a ver claro el proceso de jerarquización y competencia entre universidades que conlleva esta reforma y que se desarrolla a través de los procedimientos de verificación y evaluación que llevan aparejadas diferentes dotaciones económicas mediante fórmulas tan llamativas como los denominados “Campus de Excelencia Internacional”. Así las cosas, más que ante un proceso de Reforma, la Universidad parece estar inmersa en un proceso de profunda Reconversión que acabará haciendo de ella algo muy distinto a lo que hoy conocemos.



A día de hoy la mayoría de las universidades han puesto en marcha los nuevos títulos oficiales adaptados al Espacio Europeo de Educación en un contexto en el que han disminuido los presupuestos dedicados a la contratación de profesorado y a la dotación de recursos por lo que, en general, con el personal existente, las universidades tendrán que abordar la transformación de los grados y la articulación de los nuevos master y doctorados. Esto ha llevado en muchos casos a impartir clases con grupos más numerosos en las enseñanzas renovadas que en las de planes antiguos, dándose situaciones en las que el profesorado con la mitad de tiempo del que disponía antes tiene que atender al doble de alumnos en los estudios reformados. Es decir, hay que abordar muchas más tareas, algunas de ellas nuevas y de cierta complejidad, con las mismas personas, menos tiempo y menos recursos. Esta situación no parece que vaya a facilitar el desarrollo de algunas de las innovaciones que parecían inherentes a esta reforma: el enfoque del trabajo centrado en el estudiante, la potenciación de las labores de orientación

y tutoría del profesorado, el desarrollo de un trabajo autónomo del alumnado tutorizado de cerca por las y los docentes, la instauración de prácticas externas con un seguimiento adecuado, el impulso del trabajo interdisciplinar, las adaptaciones de espacios, recursos, tiempos, etc., que precisan las nuevas metodologías.

Ante la más que probable entrada en “vía muerta” del proceso de Bolonia, es previsible que en los próximos tiempos oigamos a los gestores universitarios atribuir responsabilidades a la comunidad universitaria señalando que no ha asumido los cambios que implicaba esta reforma, pero habrá que insistir en que la escasa fundamentación de las propuestas, la escasa discusión a la que fue sometida, el menguado consenso sobre el que se ha construido, la falta de previsión sobre las medidas necesarias para su desarrollo y, finalmente, las nefastas condiciones las que ha tenido que implantarse han hecho que, en estos momentos, parezca difícil llegar a rescatar algo positivo del llamado proceso de Bolonia. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Braga, G. y otros (2006): *Principios de actuación docente en la enseñanza universitaria. Contextualización de las decisiones adoptadas en las guías docentes de la titulación de Pedagogía*. Vicerrectorado de Convergencia Europea, Postgrado y Títulos Propios de la Universidad de Oviedo.
- Fueyo, A. (2004a) La Evaluación de centros, titulaciones y profesores en el proceso de Convergencia Europea. ¿De qué calidad hablamos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3): 107-219.
- Fueyo, A. (2004b) El diseño de la formación basado en competencias en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social. *Revista del Forum Europeo de la Educación*:122-125.
- Fueyo, A. (2005): Convergencia europea o reconversión universitaria. *Trabajadores de la Enseñanza*. 26: 30-32.
- Fueyo, A. (2006): La evaluación de la Calidad y el proceso de convergencia. En AAVV: *Universidad la modificación de la LOU en el parlamento*. Federación de Enseñanza de CCOO.
- Gimeno, J. (2005). Nos habíamos olvidado del *alma mater*. ¿Innovación en la universidad con motivo de la convergencia europea de las universidades? En Gimeno, J. *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata: 160-180.
- Tomás, M. (2006): Reconstruir la universidad a través del cambio cultural. Server de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona.