

A LA LLUM DEL PROCÉS DE BOLONYA. ¿ÉS SUPERIOR L'EDUCACIÓ SUPERIOR?*

José Luis González Geraldo

Universitat de Castella-La Manxa, Conca

RESUM

La societat canvia i, amb ella, canvia el panorama educatiu. En este article, debatrem els grans canvis esdevinguts segons la filosofia del denominat Procés de Bolonya. Un procés que desemboca en l'adveniment de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i que té l'any 2010 com a data límit. Per això, considerem important fer una crítica constructiva sobre les implicacions, sobretot didàctiques, de les conseqüències d'este escenari nou i incipient en l'educació superior que oferix tantes llums com ombres provoca. ¿Què hem aconseguit amb la implantació de l'EEES? ¿Quin és el canvi essencial que promou? ¿Quins beneficis ens oferix eixe espai? ¿Per a qui són realment els beneficis? En resum, i després dels canvis del Procés (discutit i discutible) de Bolonya: ¿és superior l'educació superior?

PARAULES CLAU: EEES; Procés de Bolonya; competències; aprenentatge; implicacions didàctiques

ABSTRACT

Society changes and, within it, the educational scenario changes too. In this paper we will discuss the major changes occurred under the philosophy of the so called Bologna Process. A process that leads to the implementation of the European Higher Education Area (EHEA), which has its deadline in 2010. Therefore, we consider really important to do a constructive review of the implications, above all the didactic implications, of the consequences of this emerging new scenario of higher education that offers so many lights as shadows.

* Este treball va obtindre el premi Joaquim Garcia Girona, sufragat per l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, en la III Jornada de Taula de Filologia Valenciana (2011).

What have we achieved with the implementation of the EHEA?, what is the fundamental change that promotes?, what benefits does it offers?, for whom are those benefits? In sum, and after the controversial and discussed Bologna Process, is higher education *higher*?

KEYWORDS: EHEA; Bologna Process; competences; learning; didactic implications

INTRODUCCIÓ

En 1999, curiosament el mateix any que el Procés de Bolonya va nàixer formalment, es va publicar un article polèmic i interessant amb el títol “¿És pública l’escola pública?” (Fernández Enguita, 1999). En el seu escrit, el professor Fernández Enguita exposava, sense embuts ni tabús i amb una claror indiscutible i fins i tot feridora, un dubte que encara hui no ha tingut una resposta clara: ¿en benefici de qui responen els interessos i les polítiques educatives dutes a terme?

Resumint el contingut de l’article, podríem dir que l’autor criticava durament el corporativisme de què, a voltes, peca el cos de mestres i professors i que, en no pocs casos, fa que els canvis educatius que es busquen siguen per al bé dels mateixos professionals de l’educació i no per a qui, en el fons, han de ser: per a l’alumnat. Ells són els beneficiaris veraders del sistema educatiu, tant del públic com del privat, i la universitat no és una excepció.

Sense voler emular una versió de l’article esmentat però enfocada al sistema universitari, no podem evitar usar el joc de paraules tant per al títol d’estos paràgrafs com per a desenvolupar el nostre raonament principal. Eixe no és un altre que: ¿qui es beneficia realment de la implantació de l’EEES? Tot això, naturalment, amb el Procés de Bolonya com a punt de partida (Declaració de Bolonya, 1999).

Els canvis que l’educació terciària ha experimentat durant la darrera dècada ens acosten irremeiablement als reptes d’un segle nou on, amb la informació, ja no n’hi ha prou i el simple *saber* ha de complementar-se amb un *saber fer*. Admetam-ho: la informació ja no és poder... com a mínim, quan no saps què fer-ne.

Tot això deriva en una concepció nova de la missió de la universitat, ja que eixa institució, encara que només siga per no quedar desfasada, ha admés que ha d'acostar-se més a les necessitats del món laboral, u dels punts que més polèmica han suscitat durant la implantació de l'EEES.

Un món, el laboral, que creix i s'expandix exponencialment i que es troba dins d'una societat del benestar en crisi. Un món ple d'enginyers i d'informàtics on pocs pares volen que els seus fills estudien humanitats, per posar un exemple, ja que les eixides de les carreres més pròximes a les ciències de l'esperit, pareix que es reduïxen dia a dia.

Amb tot això, observem que l'educació superior està canviant. Però el canvi no té per què ser necessàriament per a bé.

El canvi és només això: canvi. És a dir, trenca la rutina i ens obliga a reestructurar els nostres objectius i les nostres accions per a buscar metes noves. Però res més. Els resultats del canvi depenen de les persones que s'hi veuen immerses i no del canvi en ell mateix.

La implementació de l'EEES i dels nous graus no s'ha de mirar des de cap dels dos extrems radicals que oferix. Per un costat, no és, ni pot pretendre ser mai, una panacea educativa que solucione tots els nostres problemes docents ni, per l'altre costat, podria ser un canvi maquiavèlic orquestrat per les empreses per a aconseguir mà d'obra ja entrenada, que no formada, a cost baix. En el Procés de Bolonya, no és or tot el que lluíx, però indubtablement, ens oferix una sèrie de potencialitats que cal no menysprear. Mai hauríem d'oblidar que l'EEES és la conseqüència directa d'un canvi, però res més.

Potser, el problema principal de la consecució d'un EEES eficient és de quina manera nosaltres, els acadèmics, afrontem eixe canvi. Així, erròniament, molts creuen que allò que ells fagen no pot marcar alguna diferència; tot ha sigut decidit per nosaltres de bestreta i, fem el que fem, el resultat no canviarà. Dedicuem uns quants paràgrafs a eixa reflexió comentant els que considerem que són els aspectes clau del Procés de Bolonya.

EL PROCÉS DE BOLONYA: DEL CANVI, AL NOSTRE CANVI

El Procés de Bolonya, encara que no és un tractat i que no és vinculant (Clement, McAlpine i Waeytens, 2004), ha sigut un canvi imposat de manera jeràrquica: des de dalt. Varen ser els ministres els qui, al remat, varen decidir que les universitats haurien d'acceptar els reptes derivats d'una convergència política que ja Robert Schuman va iniciar a mitjan segle passat i que va tindre en la convergència econòmica, amb l'acord de prendre l'euro com a moneda única en 1995, la guinda final que constatava l'adequació imminent de les universitats. Universitats que, potser, haurien d'haver liderat els dos grans canvis esmentats en compte de deixar-se portar per ells.

Així, no és estrany trobar acadèmics de totes les edats que veuen en el Procés de Bolonya un canvi alié a les seues circumstàncies i que, vullguen o no vullguen, han d'afrontar. ¿Quina actitud prendre davant d'un tal canvi? Bàsicament, distingim quatre opcions:

1. Rebutjar el canvi. Negació de la realitat o actuació en contra. En eixe grup, trobem tant acadèmics com estudiants. Eixos darrers s'han mobilitzat fa poc en contra dels principis de l'EEES quan potser les seues protestes estaven determinades per un discurs anti-sistema en contra de la mundialització, que té poca relació, com vorem, amb els principis que defén el Procés de Bolonya. Pensem com i per què eixos alumnes han anomenat el procés *Pla* Bolonya, desdenyant el seu caràcter dinàmic, fins al punt d'encomanar-ho als mitjans de comunicació. Per un altre costat, és lògic pensar que aquells que més dubtes podrien tindre sobre l'EEES siguen els seus beneficiaris veraders: els estudiants mateixos. Si les coses es feren bé des del principi, ja no els valdria estudiar intensivament pocs dies abans dels exàmens. També podem trobar acadèmics lloables i compromesos que han sabut vore els defectes d'un procés im-

perfecte però que, ahora, potser no han sabut donar per vençuda una guerra que, a dia de hui, ja no és possible guanyar. Si com a guanyar, per descomptat, entenem la cancel·lació de l'EEES incipient.

2. Rebutjar el canvi... però defensar les seues virtuts. Al més pur estil *lampedusià*: pretendre que tot canvie per a que tot segueixca igual. Fer allò que hem estat fent fins ara, però bramant als quatre vents que estem aplicant una metodologia ECTS. Una actuació tan errònia com la mateixa denominació de *metodologies ECTS*, ja que, en realitat, no existix una tal cosa. En l'educació, no existixen fórmules màgiques que, aplicant-les, solucionen situacions de totes les classes. Eixa posició és la més còmoda de totes, ja que només requereix l'esforç del canvi terminològic. Seria alguna cosa semblant a pretendre fer-nos creure que hem canviat de gos quan només li hem canviat el collar a l'anterior.
3. Acceptar el canvi... però deixar passar de llarg l'oportunitat. Per a que l'EEES pugui instaurar-se eficientment, calen esforços per part de tots, acadèmics inclosos, però ¿per què hauríem d'esforçar-nos? Sobretot quan, des del principi, ens varen instar a realitzar el canvi a "cost zero", és a dir, amb el mínim de recursos personals, econòmics, etc. Per a afrontar el canvi que comporta l'EEES, sense dubte, cal una inversió considerable. Llevant, per descomptat, de si volen que prengam una de las dos alternatives anteriors. A tot això, hem d'afegir la comparativa absurda i agreujant entre la investigació i la docència pel que fa als mèrits d'avaluació i de promoció, perquè ¿qui ha de dedicar el poc de temps de què disposa a millorar la seua competència didàctica quan el que es valora és la producció investigadora? Les dos problemàtiques conformen una falta de suport i de valoració que fan d'eixa postura la més eclèctica, socorreguda i, fins i tot, atractiva per al professorat.
4. Acceptar que l'EEES és un canvi inevitable i actuar en conseqüència. Aprofitar-lo en compte de malbaratar les nostres forces intentant parar

el temps fútilment. No té trellat nadar contracorrent quan pots aprofitar-te'n. Pensar quins són els beneficis que ens oferix i prendre'n els que creem que són plausibles, seria la posició més estratègica i desitjable, tenint en compte el punt on estem.

En arribar a este punt, és possible que els lectors pensen que els autors som uns detractors fermes del Procés de Bolonya quan, en realitat, ens situaríem en eixa darrera opció comentada. El Procés de Bolonya passarà, però la qualitat de l'educació és una qüestió atemporal que seguirà estant unida a molts altres processos i iniciatives i, en el fons, de tots podrem traure beneficis. Existix un proverbi xinés que ens indica que sempre és profitós obrir qualsevol llibre... i ens agradaria afegir: sempre que tingam clar com entendre i interpretar el contingut.

Potser l'EEES no s'ha implantat de la millor forma possible, però hi podem trobar un gran canvi que, seguint les idees de Hunt, "quasi amb una seguretat total, [és] la reforma multinacional de l'educació superior més gran que s'ha fet des dels temps que els gremis de l'ensenyament i les nacions d'estudiants varen establir els conceptes revolucionaris de *studium generale* i *universitas* en els segles XI i XII" (Hunt, 2010, p. 25) Però ¿què ens oferix realment l'EEES?

ELS PILARS DE L'EEES

Si llegim la Declaració de Bolonya (1999), comprovarem que els seus principis es poden resumir bàsicament en cinc: harmonització, transparència, mobilitat, competitivitat i ECTS. Cinc característiques que identifiquem com als *cinc sentits* de l'EEES. Comentem-los breument:

Harmonització: una característica que molts identifiquen erròniament com a homogeneïtzació. L'EEES no busca que tots fem les mateixes coses en totes bandes, ja que així mai aprendríem a valorar com, en la diferència, hi ha la virtut. Per

contra, sí que pretén que tots sapiam què estan fent els nostres veïns (espanyols i europeus) per a poder actuar d'una manera complementària, i no solapant-nos.

Transparència: qualitat essencial si pretenem donar a conèixer les nostres actuacions a les altres universitats però, per un altre costat, imprescindible per a complir amb els nostres alumnes concretant el macrocanvi que suposa l'EEES en les adaptacions que realitzem dins del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Mobilitat: l'EEES difumina les barreres que ens separen, com a mínim al nivell europeu, reconeix la necessitat d'establir un sistema d'educació superior conjunt, que ens servixca per a cimentar una Europa del coneixement més bona on tots podem i devem aprendre de tots. La mobilitat afecta a tots els implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge: el personal d'administració i servicis, els professors i els alumnes. Especialment, a eixos dos darrers col·lectius.

Competitivitat: estretament relacionat amb les altres quatre característiques i, a més, amb la fuga apressada de cervells cap a uns altres sistemes educatius superiors com són l'americà i l'asiàtic. Reforçant l'atractiu del nostre sistema educatiu superior, estarem reforçant l'atractiu de cadascuna de les parts que l'integren.

European Credit Transfer System: més coneguts com a ECTS i, en algun lloc, ECTAS, ja que no servixen només per a transferir, sinó també per a acumular. Presos del programa de mobilitat Erasmus de la dècada dels anys huitanta del segle passat, no impliquen un canvi significatiu però, alhora, són la base del canvi verdader que hem d'entendre que significa el Procés de Bolonya: posar l'alumne en el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge per a entendre'l com a un procés d'aprenentatge-ensenyament. Tot això, gràcies al fet que, a través del seu ús, els cursos ja no s'establixen en funció del nombre d'hores presencials que tenen lloc entre el professor i els alumnes, sinó en funció de la faena relativa a l'estudiant que un alumne *mitjà* ha de realitzar per a superar la matèria.

Eixa darrera característica ens descobreix quin és el canvi verdader que promou el Procés de Bolonya, però que no el descobreix sinó que el recorda: posar l'estudiant en el centre del procés com a actor principal.

No és un exercici d'immolació didàctica, però sí d'humilitat professional i de responsabilitat docent. Reconegam-ho: no és res de nou, però pareix que ens costa creure que, quan parlem de l'aprenentatge dels nostres alumnes, allò que ells fan és molt més important que tot allò que nosaltres pugam fer per ells (Tyler, 1949; Shuell, 1986).

EL PROTAGONISTE VERDADER: L'ALUMNE I EL SEU APRENTATGE

De la mateixa manera que el canvi és només un canvi i dependrà de les nostres accions quin camí prendrà, l'EEES és només això, un *espai* buit que està esperant que arribe el canvi verdader: el canvi metodològic, el canvi pedagògic.

Veiga i Amaral (2009) ja varen expressar el seu escepticisme sobre la idea que la implantació de l'EEES ens portaria irremeiablement a una millora de la qualitat de la nostra educació superior. ¡Cras error! Dir que l'EEES millora l'aprenentatge dels nostres alumnes seria semblant a dir que, el fet que ens esforcem molt per ensenyar a un gos a xiular, provocarà tard o prompte que l'animal aprenga. L'ensenyament i l'aprenentatge no són dos processos que hagen d'anar de la mà necessàriament. És a dir, és possible que hajam aconseguit un canvi d'estructura (la consecució d'un EEES basat en el grau i el postgrau de sixty crèdits ECTS per curs), però això no garanteix que hàgem aconseguit implantar-lo en essència. I això ens fa preguntar-nos: ¿quina és eixa essència?

Podríem trobar dos respostes possibles a eixa pregunta, l'una curta i l'altra llarga. La curta seria: l'aprenentatge dels nostres alumnes. La llarga aprofundiria en què entenem com a aprenentatge i de quina manera una comprensió més bona d'eixe procés ajudaria als professors a millorar la seua docència. I això ens porta a un raonament certament paradoxal, però no per això més poc cert: si un professor desitja millorar la seua docència, no s'ha de preocupar per aprofundir i conèixer els processos d'ensenyament... sinó els processos d'aprenentatge.

Així, podem observar com, en eixa societat del coneixement nova, aprendre ja no significa només saber més coses; ja no és una mera acumulació d'informació, sinó també saber com portar-les a la pràctica. Aristòtil ja va encertar en eixe aspecte recordant-nos que la intel·ligència no consistix només en el coneixement, sinó també en la *destresa* d'aplicar els *coneixements en la pràctica*.

Els dos conceptes (eixe *saber* conceptual i eixe *saber fer*) són cada volta més importants per a progressar com a individus. Ara bé, desgraciadament, potser estem deixant de costat unes altres classes d'aprenentatge que poden no ser tan útils per al progrés de la nostra economia, però sí per al progrés de la nostra humanitat: un *saber ser* i un *saber estar* que ja va identificar Jacques Delors en l'informe sobre l'educació prevista per al Segle XXI per a la UNESCO, al costat d'eixe saber i d'eixe saber fer (Delors, 1996).

Dos maneres d'aprendre, a ser i a estar, que ajuden al procés de transformació que fa que el ser humà, com a ens biològic, es pugui convertir en persona. L'empatia, l'assertivitat, l'altruisme, la solidaritat, etc. Potser el coneixement de què implica cadascuna d'eixes paraules té una importància relativa a l'hora d'implementar la darrera tecnologia en la xàrcia social més nova; però sense dubte, fan de nosaltres una espècie tan única i irrepètible com cadascú de nosaltres.

Eixes quatre parts essencials que hui en dia identificaríem amb un aprenentatge integral (saber conceptual, saber fer, saber ser i saber estar) ens proporcionen els rudiments d'una paraula que s'ha convertit en un lloc comú dins de l'EEES: les competències.

Com en molts altres aspectes educatius, no existix un consens general sobre com identificar un terme tan complex com el de competències. Des del nostre punt de vista, i basant-nos en el raonament anterior, identifiquem tres característiques fonamentals que ens ajudaran a entendre'l i a definir-lo:

1. Les competències no es reduïxen només a coneixements, sinó també al seu ús pràctic i a l'essència mateixa que fa del ser humà una persona.

2. Les competències no responen a un sistema dicotòmic on algú té o no té una certa competència. En eixe sentit, contraposem el concepte de competències a la concepció més clàssica del terme anglosaxó *skill*. Dos persones poden tindre una mateixa competència, digam capacitat oral, però alhora, demostrar distints nivells de mestria.
3. Les competències estan socialment i històricament condicionades. És a dir, un mateix nivell de destresa pot ser considerat com a suficient en un moment determinat i en un lloc determinat, mentres que eixa mateixa actuació pot ser titlada com a insuficient segons uns altres criteris.

Així, des del nostre punt de vista, el terme competències comprendria aquells coneixements (saber conceptual), destreses (saber fer) i actituds (saber ser i estar) que permeten que un subjecte, immers en una situació determinada, realitze una faena d'una manera eficaç (no té per què ser eficientment) segons uns criteris de valoració determinats.

Eixa és la implicació didàctica verdadera que comporta la implantació de l'EEES. L'alumne és el centre del procés d'aprenentatge-ensenyament, que ja mai més és entés com a un procés d'ensenyament-aprenentatge, i ha de basar el seu aprenentatge en l'adquisició d'una sèrie de competències. Procés on no solament pot, sinó que deu comptar amb un expert que el sàpia guiar i que li ajude a fruir de la construcció del seu aprenentatge: el professor.

Una idea que pareix molt nova, però que no ho és tant. Observem la cita següent d'Ortega y Gasset (1930).

¿Cuál fue el gran paso dado en la historia entera de la Pedagogía? Sin duda, aquel viraje genial inspirado por Rousseau, Pestalozzi, Fröebel y el idealismo alemán, que consistió en radicalizar algo perogrullesco. En la enseñanza —y más en general en la educación— hay tres términos: lo que habría que enseñar —o el saber—, el que enseña o maestro y el que aprende o discípulo. Pues bien: con inconcebible obcecación, la enseñanza partía del saber y del maestro. El discípulo, el aprendiz, no era principio de la Pedagogía. La innovación de

Rousseau y sus sucesores fue simplemente trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que son éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un organismo con la enseñanza.

(Ortega y Gasset, 1930: 7)

És a dir, el potencial verdader del Procés de Bolonya residix en donar-nos una oportunitat més per a donar-nos compte de la necessitat d'adequar el nostre ensenyament a les peculiaritats dels nostres alumnes, i no a les nostres preferències com a professors o a les de les nostres matèries d'estudi. Cosa que, encara que és òbvia, pareix que no ha calat en el nostre sistema d'educació. És més, potser per donar-la com a òbvia, i seguint les idees de Bertold Brecht (vejam Robinson, 2009), vàrem abandonar del tot qualsevol intent de comprendre com funciona en realitat el procés d'aprenentatge-ensenyament.

ENSENYAR PER COMPETÈNCIES I AVALUAR CONEIXEMENTS: UNA VICTÒRIA PÍRRICA

Pareix que la paraula *canvi* està de moda hui en dia. Parlem de *canvi polític*, pensem per exemple com el president dels EUA Obama sabé usar eixa paraula poderosa en l'eslògan "*Change we can believe in*" o, per un altre costat, en el canvi climàtic que tant ens preocupa a hores d'ara.

En eixe darrer sentit, tots hem experimentat una conscienciació més gran cap a uns hàbits ambientals més bons, entre els quals podem destacar el reciclat casolà. Cada volta més gent separa els plàstics del vidre, del material orgànic, del paper i del cartó, etc. Però ¿quin trellat tindria fer eixa distinció treballosa en casa si, al remat, ho tiràrem tot al mateix contenidor?

En el nostre cas, i per això és útil l'exemple exposat, podem córrer un risc semblant si planifiquem i portem a terme un ensenyament basat en les com-

petències i centrat en l'alumne quan, a l'hora d'avaluar, que no té per què ser sempre al final, usem uns instruments que es centren en l'adquisició de continguts (eixe saber conceptual ja comentat) i que obliden totalment uns altres aspectes propis del saber fer, ser i estar.

Segurament, coincidirem pensant quina és la primera pregunta que els nostres alumnes ens realitzen el primer dia de classe; i si no la primera, potser sí la que més els interessa: ¿com serà l'examen? Eixa inquietud reflectix bàsicament dos interessos per part de l'alumnat:

1. Corroborar tan prompte com puguen que, com quasi sempre, l'avaluació es centrarà en un examen realitzat al final del curs, que encara que no rep el cent per cent de l'avaluació, tampoc sol estar per davall del sixanta per cent.
2. Prendre una decisió, des del mateix moment que els contestem a eixa qüestió ben delicada, que determinarà la manera en què treballaran, estudiaran i, en definitiva, afrontaran qualsevol faena que els presentarem.

Recordar i reconèixer són dos verbs que, en principi, podrien paréixer semblants, però que impliquen dos faenes ben diferents: un examen d'opció múltiple (reconèixer) requereix un grau d'implicació distint d'un examen amb preguntes obertes (recordar).

Eixa segona inquietud està molt relacionada amb els treballs fenomenogràfics dels suïssos Marton i Saljö (1976a; 1976b), que acabaren de conformar el marc d'investigació conegut com al *Student Approaches to Learning* (SAL), i que nosaltres podem traduir com a “enfocaments de l'aprenentatge”.

L'objectiu d'eixes primeres investigacions era comprovar si els estudiants, després de llegir un text amplament conegut que reafirma el caràcter social de l'estudi (Coombs, 1971), l'havien comprés en profunditat. Durant les investigacions, paraven atenció a les estratègies que els estudiants havien usat per a la lectura i comprensió. Els autors de l'estudi varen arribar a la conclusió que exis-

tien maneres distintes d'afrontar la mateixa faena, sobretot entre aquells alumnes que aconseguen entendre el text d'una manera complexa i en més detall, i els qui simplement ho feien d'una manera més ràpida i ineficaç. Seguint eixe mateix raonament, els investigadors varen concloure que les estratègies que havien aplicat els dos grups també diferien.

Així, arribaren a distingir dos maneres qualitativament diferents d'enfrontar-se a la l'activitat; dos enfocaments de l'aprenentatge: un enfocament profund i un enfocament superficial que, en un principi, varen anomenar "nivells de processament". Traduint les paraules dels mateixos autors:

Eixos dos nivells de processament diferents, que podríem anomenar processament de nivell profund i processament de nivell superficial, corresponen als diferents aspectes del material d'aprenentatge en què es centra l'estudiant. En el cas del processament de nivell superficial, l'estudiant dirigix l'atenció cap a l'aprenentatge del text en ell mateix [...] Per una altra banda, en el cas del processament de nivell profund, l'estudiant es dirigix cap al contingut intencional del material d'aprenentatge.

(Marton i Säljö, 1976a: 7)

La diferència principal és que, aquells alumnes que mostren un acostament superficial cap a l'activitat, es centren en recordar i memoritzar el text, ben sovint al peu de la lletra, mentres que els estudiants que mostren un enfocament de l'aprenentatge profund tracten d'arribar fins al significat del text que estan llegint, és a dir, van en busca de les idees principals (Marton, 1976, 1979).

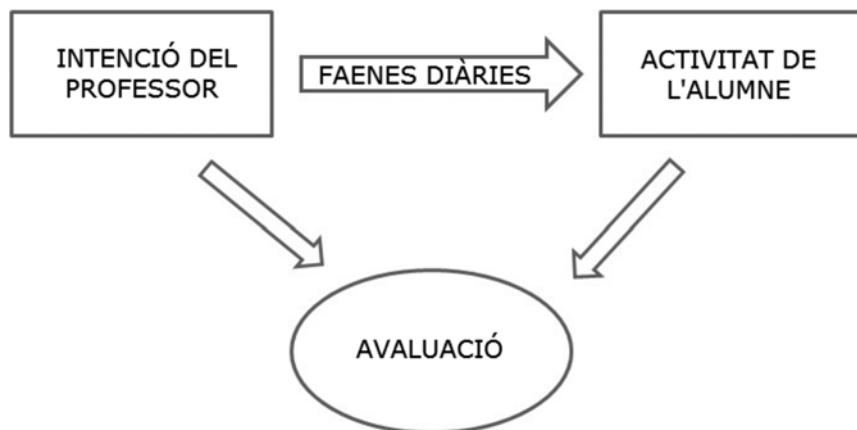
Sense la intenció d'aprofundir en eixe aspecte, no volem deixar de comentar com eixa mateixa perspectiva ha sigut adaptada al professorat, ja que el docent, d'una manera semblant a l'estudiant, mostrarà uns enfocaments cap a l'ensenyament (vejam Trigwell, Prosser i Waterhouse, 1999) i arribarà també a distingir, bàsicament, dos enfocaments de l'ensenyament: 1) l'u, centrat en el mateix professor, que té com a objectiu principal la transmissió de la informació, i 2) l'altre, centrat en l'alumne, que té com a objectiu principal el canvi conceptual.

Unint les dos perspectives, ha quedat demostrat que «enfocaments de l'ensenyament qualitativament diferents estan associats a enfocaments de l'aprenentatge qualitativament diferents» (Trigwell et al., 1999: 57) i que els canvis en els enfocaments de l'ensenyament es reflectixen en canvis en els enfocaments de l'aprenentatge (Trigwell i Prosser, 2004: 420). Sobretot, quan eixa relació indica que, els professors amb un acostament centrat en una mera transmissió de la informació, solen tindre alumnes amb més disposició a adoptar acostaments superficials cap a l'aprenentatge, mentres que aquells docents centrats en els alumnes solen tindre, encara que siga en una proporció més baixa, alumnes amb enfocaments de l'aprenentatge profunds. De tota la informació dita fins ara, podem traure estes idees fonamentals:

1. L'EEES defén el paper principal de l'alumne en la construcció del seu propi aprenentatge.
2. Un aprenentatge que s'ha de basar en les competències, i no solament en els coneixements.
3. Un aprenentatge que, des del marc teòric SAL, hauria de ser més profund que superficial.
4. Un aprenentatge, profund, que podrà trobar-se amb més freqüència entre aquells professors que adopten un enfocament centrat en el canvi conceptual dels alumnes, i no solament en la mera transmissió de coneixements.
5. Un aprenentatge on l'avaluació ha de ser coherent amb la mateixa metodologia seguida.

Tot això té una repercussió clara a l'hora de planificar, dur a terme i avaluar qualsevol procés d'aprenentatge. Un procés que, segons el professor John Biggs, pot resumir-se en el concepte de *alineament constructiu* (figura 1):

Figura 1: Alineament constructiu. Adaptat de Biggs (2005)



Podem distingir tres parts clarament distintes: la intenció del professor, la faena de l'alumne i els mètodes d'avaluació. Per a explicar eixe concepte, observem què passaria en un curs mal alineat per a, en acabant, alinear-lo.

En un curs mal alineat, potser el professor vol que els alumnes *relacionen* els continguts de l'assignatura, que *justifiquen* la tria de diversos mètodes de treball, que *critiquen* aspectes que es poden millorar, etc.; però a l'hora d'avaluar les faenes i les activitats encomanades o l'examen final, utilitza un instrument que els incita a *recordar* conceptes i dates determinades per a, en acabant, *identificar-les* o *memoritzar* certes parts legislatives que hauran de conèixer literalment.

El resultat del cas anterior és simple: l'alumne mitjà deixarà de costat i oblidarà les bones intencions del professor per a centrar-se en allò que sap que li demanarà l'avaluació, ja que el seu objectiu més immediat és aprovar l'assignatura, i no necessàriament aprendre. Per una altra banda, el professor creurà que els alumnes que aproven l'assignatura sabran relacionar, justificar i criticar, mentres que, en realitat, hauran après a recordar, a identificar i a memoritzar.

Per a poder alinear el curs d'una manera constructiva, el professor haurà de decidir-se per una de les dos opcions següents: la primera, canviar els mètodes

d'avaluació per a que els inciten a relacionar, a justificar i a criticar; la segona, reformular les seues pretensions per a que siguen coherents amb l'avaluació.

Per a treballar per competències, és ben important que es puguen traduir en objectius clars que puguen ser avaluats, ja que, de qualsevol altra manera, les competències no tan tangibles podrien quedar-se en bones intencions i no ser mai dutes a la pràctica. Sobretot, aquelles que hem anomenat transversals o genèriques i que, com que les compartixen tants professors, potser no les treballa ningú. Allò que comença per ser de tots, sense una planificació adequada, acaba per no ser de ningú.

Un altre aspecte important és reflexionar sobre quins verbs volem usar i quina implicació verdadera tindran eixos verbs en la faena que faran els alumnes. Encara més quan treballem amb alumnes de primer curs, acabats d'arribar a la universitat. No seria massa lògic que, des del primer dia, els exigírem que justifiquen i teoritzen quan encara ni tan sols han après a identificar i reconèixer.

Per descomptat, una planificació en competències excel·lent, que siga coherent amb l'avaluació, estarà incompleta si, durant les sessions que passem amb els alumnes, i a través dels reptes que els proposem, els estem forçant a realitzar activitats que no tenen res a vore amb les que hem planificat i que pensem avaluar. La coherència entre la planificació i l'avaluació està unida per les faenes diàries d'una manera quasi inextricable, com si parlàrem d'una cadena. Una cadena on l'alineament constructiu que conformen serà tan dèbil com la seua anella més dèbil.

Si no tenim en compte eixos aspectes, no hauria d'estranyar-nos que els alumnes estiguen cada volta més poc motivats. Sobretot si seguim pensant que la motivació és un requisit previ que hem d'esperar, sense més, dels nostres alumnes. La motivació que observem en ells no és res més que una conseqüència lògica de la qualitat (alta o baixa) de la nostra docència, ja que, tal com ens recorda el mateix Biggs, «la motivació segueix al bon aprenentatge com la nit al dia» (Biggs, 2005: 87).

COM A PROSPECTIVA I DISCUSSIÓ: DE LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ, A LA SOCIETAT DE LA SAVIESA

Si reprenem la pregunta que encapçala estos paràgrafs (¿és superior l'educació superior?), podem observar com, a la llum del Procés de Bolonya, en realitat encara seria massa prompte per a poder donar una resposta justificada. Així, no hauria d'estranyar-nos com l'arreplega de dates era u dels objectius principals de la darrera reunió bianual de ministres (Lovaina, 2009), ja que necessitem evidències que corroboren o refuten l'èxit possible d'eixes mesures.

Tanmateix, també hem observat com el resultat final, en realitat, depén de l'actuació que nosaltres (els acadèmics i els alumnes) prengam al respecte. El canvi es transforma en el nostre canvi quan l'acceptem i ens en sentim una part, però si això no passara, la responsabilitat seguiria estant en les nostres mans. Acceptem o no el canvi que ens ha oferit la implementació de l'EEES, de nosaltres dependrà qui se'n beneficiarà. És a dir, dependent de què farem nosaltres i els nostres alumnes, podrem afirmar, o no, que l'educació superior serà *superior*.

La resposta verdadera residix en si volem que el canvi beneficie els docents, de manera que potser no hauríem de canviar massa la nostra rutina i acceptar-lo d'una manera lampedusiana en el millor dels casos; o si, contràriament, volem que els nostres alumnes reben un aprenentatge més bo, de manera que haurem de fer un esforç que potser no serà valorat com deuria, però que, sense dubte, arribarà a qui ha d'arribar: als nostres alumnes i al seu aprenentatge.

Eixa postura potser no és la que més ens convé com a acadèmics; però si el beneficiari final és l'estudiant, i no nosaltres, hauríem de ser coherents i actuar en conseqüència per a, com a mínim, ser honests amb nosaltres mateixos i demostrar preocupació per l'aprenentatge dels nostres estudiants.

Un aprenentatge basat en competències que no arreplegue només eixe saber i saber fer que pareix que tant fomenta el Procés de Bolonya, sinó també eixe

saber ser i saber estar que sempre ha estat present en l'essència de l'educació universitària i que, sense dubte, faran que l'educació superior ho siga en tots els sentits, i no només en el professional.

En el Procés de Bolonya, molts han cregut vore una innovació didàctica sense precedents; però com hem observat, la majoria dels aspectes pedagògics són recopilacions de temes ja tractats anteriorment. Com a exemple, pensem en com el suís Pestalozzi, a principis del segle XIX, comptava amb una fórmula fantàstica que resumia en: cap, mans i cor (Pérez Serrano, 2002: 200).

Identificant-la amb els temes que hem tractat, podem vore com el cap té una relació clara amb eixe saber conceptual, les mans la tenen amb el saber fer i el cor, indubtablement, està imbricat amb eixe saber ser i saber estar.

Per un altre costat, Savater (1999) ens distingix tres classes de societats: la de la informació, la del coneixement i la de la saviesa. Ens comenta que la ciència, com que pretén explicar la nostra realitat, s'interessa més per les dos primeres, mentres que la filosofia, com que intenta comprendre el nostre entorn, té com a centre d'atenció les dos darreres. L'educació i la filosofia estan estretament lligades i, si observem tots els documents que donen suport al Procés de Bolonya, comprovarem que tots parlen de la necessitat de consolidar la nostra societat del coneixement.

Igual com identifiquem el cap amb el saber conceptual, també creem oportú contextualitzar eixa relació dins d'una societat de la informació, mentres que la mà i el saber fer potser serien més propis d'una societat del coneixement.

Seguint el raonament, ens preguntem: ¿podria ser que haguérem deixat eixe cor en el nostre sistema educatiu superior centrat *només* en el coneixement? I ¿podria ser també que, posant interès en eixe saber ser i estar, estiguérem avançant cap a eixa societat, utòpica però desitjable, de la saviesa?

Siga com siga, en estos paràgrafs, hem volgut demostrar com, en la construcció de l'EEES, és imprescindible posar l'alumne en el centre del procés. No pot estar en cap altre lloc si pretenem millorar la qualitat del seu aprenentatge i, en conseqüència, la qualitat de tot el sistema educatiu superior.

També hem pretés justificar de quina manera un aprenentatge basat en competències pot concretar-se a través de l'aplicació del concepte d'alineament constructiu defés per Biggs (2005).

I, finalment, mirar un poc més enllà del mateix Procés de Bolonya, potser massa centrat en el saber i saber fer propis d'una societat del coneixement, i pensar en quin pot ser l'objectiu del procés següent que prendrà el relleu del que ens ocupa. És a dir, quin podria ser l'interés que ens ajude a avançar d'una societat del coneixement cap a una societat de la saviesa.

Des del nostre punt de vista, eixe interés no hauria de ser cap altre que la persona i la seua humanitat: eixe saber ser i saber estar, tan políticament correctes d'enunciar, però tan difícils de concretar en la pràctica, ja que «la ciència és el portent humà més gran; però per damunt, té la vida humana mateixa, que la fa possible» (Ortega y Gasset, 1930: 5).

BIBLIOGRAFIA

- BIGGS, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- CLEMENT, M., MCALPINE, L. i WAeyTENS, K. (2004): «Fascinating Bologna: Impact on the nature and approach of academic development», dins de *International Journal for Academic Development*, 9 (2), p. 127-131.
- COOMBS, P. H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península.
- DECLARACIÓ DE BOLONYA. (1999): «The European Higher Education Area. The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint Declaration of the European Ministers of Education». http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- DECLARACIÓ DE LOVAINA (2009): «The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the new decade». <http://www.ond.vlaanderen.be/>

- hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): «¿Es pública la escuela pública?», dins de *Cuadernos de Pedagogía*, 284, p. 76-81.
- HUNT, S. (2010): «Improving recognition across systems», dins de *Bologna 1999-2010: Achievements, Challenges and Perspectives*. European Higher Education Area Press.
- MARTON, F. (1976): «What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning», dins de N. Entwistle (Ed.), *Strategies for research and development in higher education*. Amsterdam, Swets i Zeitlinger.
- MARTON, F. (1979): «Skill as an aspect of knowledge», dins de *Journal of Higher Education*, 50, p. 602-614.
- MARTON, F. i SÄLJÖ, R. (1976a): «On qualitative differences in learning: I, outcome and process», dins de *British Journal of Educational Psychology*, 46, p. 4-11.
- MARTON, F. i SÄLJÖ, R. (1976b): «On qualitative differences in learning: II, outcome as a function of the learner's conception of the task», dins de *British Journal of Educational Psychology*, 46, p. 115-127.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930): *La misión de la Universidad*. Madrid, Alianza.
- PÉREZ SERRANO, G. (2002): «Origen y evolución de la Pedagogía Social», dins de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, p. 193-231.
- ROBINSON, K. (2009): *The element: how finding your passion changes everything*. New York, Penguin.
- SAVATER, F. (1999): *Las preguntas de la vida*. Barcelona, Ariel.
- SHUELL, T. J. (1986): «Cognitive conceptions of learning», dins de *Review of Educational Research*, 56, p. 411-436.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M. i WATERHOUSE, F. (1999): «Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning», dins de *Higher Education*, 37, p. 57-70.

- TRIGWELL, K. i PROSSER, M. (2004): «Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory», dins de *Educational Psychology Review*, 16 (4), p. 409-424.
- TYLER, R. W. (1949): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, The University of Chicago Press.
- VEIGA, A. i AMARAL, A. (2009): «Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal», dins de *Higher Education*, p. 57-69.

