

Claus de la transició a l'Espai Europeu d'Educació Superior

Joan Mateo*

Resum

La Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona va haver d'afrontar el repte que suposava la transició cap a les noves titulacions, en unes condicions inicials especialment difícils: falta de confiança en la supervivència d'algunes de les seves titulacions en l'àmbit de l'Estat, escepticisme sobre les bondats del nou espai que s'obria, etc. En aquesta aportació fem un repàs de les claus que van justificar l'esforç fet per la nostra comunitat universitària i ho fem mitjançant un recorregut pels seus components més substantius; així, anem des d'una revisió dels continguts bàsics dels diferents comunicats i declaracions fins a una anàlisi compromesa sobre les amenaces de futur que poden arribar a contaminar o desvirtuar la implantació reeixida de les titulacions futures.

Paraules clau

Espai Europeu d'Educació Superior, pla d'estudis, política acadèmica

Recepció de l'original: 3 de novembre de 2009

Acceptació de l'article: 26 de novembre de 2009

Introducció

Amb la Declaració de Bolonya es firmava l'acord per a la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior i es reconeixia d'aquesta manera el paper fonamental que les universitats hauran de tenir en el futur de la construcció europea, molt especialment, en les seves dimensions intel·lectuals, culturals, socials i tècniques.

En l'actualitat, els sistemes universitaris dels països signants del procés de Bolonya són a la recta final d'un conjunt complex de canvis que han hagut de suportar, però que han estat necessaris per adaptar-se als requisits establerts com a prioritaris per assolir l'harmonització dels sistemes d'educació superior a Europa.

Es pretén, en primera instància, aconseguir la transparència i comparació entre els títols; una estructura de les titulacions basada en dos cicles; un sistema de crèdits comú; la mobilitat d'estudiants, professors i investigadors; sistemes de garantia de la qualitat que facilitin la comparació de les qualificacions a tot Europa; una promoció de l'àrea d'educació superior europea; com també un paper més gran en el desenvolupament de la cohesió social, en la reducció de les desigualtats i en l'elevació del nivell de coneixement, destreses i competències al si de la societat.

Possiblement estem assistint a la pulsio més gran de canvi en el sistema de generació, sistematització i difusió del coneixement des de l'època medieval, quan a inicis del segle XII, amb la gradual consolidació del fenomen urbà, l'expansió del comerç i els processos de modernització econòmics i socials, com assenyala Costa (2004), les antigues escoles catedralícies i els monestirs van adaptar els seus ensenyaments a les noves demandes socials per oferir una preparació diferent i van revisar els procediments didàctics i ampliar els quadres de sabers. D'aquesta manera condemnaven a la foscor aquells que no van saber o no van voler evolucionar i convertien en centres

(*) Catedràtic de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona. Va ser degà de la Facultat de Pedagogia entre 2001 i 2009. Adreça electrònica: jmateo@ub.edu

destacats els de Bolonya, Chartres i París, tot donant pas, en definitiva, al naixement de les universitats com a centres d'ensenyament avançats.

Tot això va fer que durant el segle XII sorgissin les primeres universitats. La Universitat de Bolonya va obtenir el reconeixement papal el 1158; la d'Oxford es va crear el 1167, si bé no va obtenir el reconeixement del pontífex; la Universitat de París va obtenir un primer reconeixement real el 1180, i reconeixements papals el 1208 i el 1215, i va ser aquest últim any que es va aprovar la Magna Charta o Estatuts. La Universitat de Salamanca va néixer el 1218 amb el suport del rei Alfons VIII i va rebre la butlla del papa Alexandre IV el 1255. A finals de 1300 hi havia a tota Europa un total de 15 universitats i el 1500 aquest nombre arribava a 63.

Ens trobem de nou en una situació d'incertesa i de necessitat d'evolució en els sistemes socioeducatius provocada pels canvis estructurals i profunds que hi ha hagut a la nostra societat. La nova naturalesa del coneixement, caracteritzat per una acceleració sense precedents en el ritme de creació, acumulació i depreciació, els canvis que hi ha hagut en els sistemes de transmissió d'aquest sota l'impacte de les tecnologies en general i de les de la comunicació en particular, i la contínua globalització de la societat, determinen un espai interactiu nou entre coneixement, tecnologia i societat, que com que modifiquen les seves respectives essències necessiten respostes noves de la majoria de sistemes, i molt especialment del sistema educatiu i del d'aprenentatge, que hauran de canviar substancialment si pretenen trobar respostes vàlides als nous reptes.

La Universitat de Barcelona i la Facultat de Pedagogia van apostar des del principi pel canvi que implicava la declaració de Bolonya i les subsegüents declaracions, que es va traduir, com comentarem amb més detall posteriorment, en una clara implicació en tots els nivells de reflexió i decisió que s'han anat succeint al llarg d'aquests últims anys, tant en l'àmbit institucional com autonòmic i estatal.

Les declaracions conjuntes dels ministres d'educació

La 'Magna Charta Universitatum'

El precedent més potent a les declaracions conjuntes dels ministres és la *Magna Charta Universitatum*, firmada pels rectors de les universitats europees el 18 de setembre de 1988, reunits per celebrar el IX centenari de la creació de la universitat europea més antiga, la de Bolonya. En aquesta trobada promovien la necessitat que els pobles i els estats siguin conscients del paper que les universitats hauran de tenir en el futur en una societat que es transforma en profunditat i que es globalitza de manera accelerada.

En la declaració, consideren que el futur de la humanitat depèn en gran mesura del desenvolupament cultural, científic i tècnic que es forja en els centres de cultura, coneixement i investigació, que és allò en què s'han transformat les autèntiques universitats. La tasca de difusió dels coneixements que la universitat ha d'assumir cap a les noves generacions implica que es dirigeixi també al conjunt de la societat, l'avenir cultural, social i econòmic de la qual requereix, especialment, un considerable esforç de formació permanent; la universitat ha d'assegurar una educació i una formació a les generacions futures que els permeti respectar els grans equilibris de l'entorn natural i de la vida.

Declaració de la Sorbona. Declaració conjunta per a l'harmonització del disseny del Sistema d'Educació Superior Europeu (25 de maig de 1998)

Van haver de passar deu anys des de les manifestacions dels rectors europeus perquè els ministres d'Educació de França, el Regne Unit, Itàlia i Alemanya agafessin el relleu i fessin una declaració conjunta en la qual feien especial atenció de la importància que el coneixement hauria de tenir en la construcció europea i especialment el paper de les universitats en el desenvolupament de les dimensions intel·lectuals, culturals, socials i tècniques.

Amb aquesta declaració es promovia la creació d'un marc comú de referència, dedicat a millorar la creació i difusió del coneixement i a facilitar tant la mobilitat estudiantil com les oportunitats d'ocupació, i així ampliava la possibilitat de participació en el projecte tant a altres membres de la Unió Europea com a altres països europeus, amb la intenció de consolidar la presència d'Europa al món, a través de l'educació contínua i actualitzada oferta als seus ciutadans.

Declaració de Bolonya. L'Espai d'Ensenyament Superior (19 de juny de 1999)

Després de la declaració anterior, hi va haver la de Bolonya, que va suposar la firma de 30 ministres d'Educació de la Unió Europea de l'acord per constituir l'Espai Europeu d'Educació Superior.

La referència a la necessitat de construir una Europa més completa i influent a través de l'esforç de les seves dimensions intel·lectuals, culturals, socials, científiques i tecnològiques constitueix l'inici d'aquesta declaració i torna a assenyalar el paper transcendental que l'educació té en el desenvolupament de la Unió Europea.

Amb la intenció d'establir mesures concretes que impulsin l'objectiu de promoure una compatibilitat i comparació més gran entre els diferents sistemes d'educació superior, s'estableixen les primeres mesures, ja prou conegudes: l'adopció del sistema de dos cicles, el sistema de crèdits, la promoció de la mobilitat, etc.

Comunicat de Praga. Cap a l'Àrea d'Educació Superior Europea (19 de maig de 2001)

Transcorregut el termini fixat en l'anterior declaració i recollint les aportacions sorgides en la Convenció d'Institucions Europees d'Educació Superior, duta a terme a Salamanca dos mesos abans, els ministres europeus, com a representants dels 32 estats signataris, es van reunir a Praga el 19 de maig de 2001, amb la finalitat establerta en la Declaració de Bolonya d'avaluar els progressos fets i prendre decisions sobre les noves mesures que calia adoptar.

Dins dels progressos aconseguits, s'assenyala la reafirmació del compromís d'establir l'Àrea d'Educació Superior d'Europa per a 2010, així com l'acceptació dels objectius establerts en la Declaració de Bolonya com a base per al desenvolupament de l'Educació Superior per la majoria dels signants i per universitats i altres institucions d'educació superior. A la convenció de Salamanca es van sumar les aportacions de la Convenció d'Estudiants Europeus, l'Associació Universitària Europea (EUA) i les Unions Nacionals d'Estudiants a Europa (ESIB), i també l'ajuda constructiva de la Comissió Europea.

Als objectius establerts a Bolonya se'n van sumar d'altres, com ara destacar la importància dels sistemes de garantia de qualitat a l'hora d'assegurar els estàndards i facilitar la comparació de les qualificacions a tot Europa, i el reconeixement i acceptació mútua de mecanismes d'avaluació i acreditació. També es va establir la necessitat de conferir un contingut «europeu» en el desenvolupament dels mòduls, cursos i recorregut curricular, especialment en les titulacions que ofereixen conjuntament les institucions de diferents països i que condueixen a una titulació reconeguda.

Finalment també destaquem la idea que la comparació de les titulacions en l'educació superior europea a escala mundial s'havia de millorar i es va proposar el desenvolupament d'un marc de treball comú de qualificacions i dels mecanismes coherents de garantia de la qualitat. S'assenyalava que la qualitat de l'educació superior i la investigació és i ha de ser un important determinant de l'atractiu internacional d'Europa.

Comunicat de Berlín. Per comprendre l'Espai Europeu d'Educació Superior (19 de setembre de 2003)

Van marcar aquesta trobada les conclusions dels consells europeus de Lisboa (2000) i Barcelona (2002); l'informe de progrés fet pel grup de seguiment en el desenvolupament del procés de Bolonya entre Praga i Berlín i els resultats dels seminaris associats; l'informe Tendències III preparat per l'Associació d'Universitats Europees (EUA); les aportacions de l'Associació Europea d'Institucions d'Educació Superior (EURASHE), i el de les comunitats d'Estudiants d'Europa (ESIB).

En aquesta trobada s'estableix el compromís per dur a terme els esforços de cara a assegurar la unió entre l'educació superior i els sistemes d'investigació dels respectius països, amb la intenció que el nou Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES) es beneficiï de les sinèrgies de l'àrea d'investigació superior i en surti enfortida la base de l'Europa del coneixement.

Es pretén, en definitiva, la cooperació entre les institucions europees d'educació superior per aconseguir com a objectius fonamentals la conservació de la riquesa cultural europea i la diversitat lingüística, fomentar-ne el potencial d'investigació i el desenvolupament social i econòmic.

Finalment s'atorga a la qualitat un paper decisiu en l'establiment de l'EEES i s'estableix el compromís per al 2005 de desenvolupar uns criteris compartits i unes metodologies comunes per a l'establiment i desenvolupament de la qualitat en el pla institucional, nacional i europeu.

Comunicat de Bergen: l'Espai Europeu d'Educació Superior. Per assolir els objectius (19-20 de maig de 2005)

En aquesta trobada, al marge d'analitzar la marxa del procés, s'estableixen nous compromisos com és el de l'elaboració dels marcs de qualificacions nacionals, compatibles amb el general de qualificacions de l'EEES, i el marc més ampli de qualificacions per a l'aprenentatge al llarg de la vida que sigui complementari. S'inclou també l'educació general i la formació professional.

També s'adopten els estàndards i les directrius per a la garantia de la qualitat dins de l'EEES proposats per l'European Network for Quality Assurance (ENQA); s'assenyala el compromís d'introduir el model proposat d'avaluació per part de les agències nacionals de qualitat, respectant els criteris i pautes comunament acceptats; s'acull el principi d'un registre europeu d'agències de qualitat basat en revisions nacionals; s'assenyala la importància de la cooperació entre agències reconegudes a escala nacional i europea amb la finalitat d'incrementar el reconeixement mutu de les decisions sobre acreditació o garantia de qualitat.

Un dels compromisos més importants en aquesta trobada fa referència a l'aprofundiment de la dimensió social; amb això es pretén que l'educació superior de qualitat sigui igualment accessible a tothom, independentment de l'origen social o de la situació econòmica de les persones. S'insta els governs que estableixin mesures per ajudar els estudiants, especialment aquells que pertanyen a sectors socialment desafavorits, proporcionant-los serveis d'orientació i assessorament per tal de facilitar-los un accés més ampli.

Comunicat de Londres. Cap a l'Espai Europeu d'Educació Superior: Per respondre als reptes d'un món globalitzat (18 de maig de 2007)

En aquesta trobada els ministres estableixen que sobre la base del ric i variat patrimoni cultural europeu s'ha de desenvolupar un EEES basat en l'autonomia institucional, la llibertat acadèmica, la igualtat d'oportunitats i els principis democràtics, la qual cosa facilitarà la mobilitat, augmentarà l'ocupació i enfortirà l'atractiu i la competitivitat d'Europa.

Es reconeix la necessitat permanent d'adaptació dels sistemes d'educació superior en un món en transformació per tal de garantir que l'EEES mantingui la competitivitat i respongui amb eficàcia als reptes de la globalització, i garantir que les institucions d'educació superior disposin dels recursos necessaris per complir les seves funcions. D'aquestes, com a més importants, s'assenyalen les següents: l'educació dels estudiants com a ciutadans actius en una societat democràtica, la preparació per al seu futur professional i la capacitació per al seu desenvolupament personal; la creació i conservació d'una extensa base de coneixement avançat, i el foment de la investigació i la innovació.

Comunicat de Louvain-la-Neuve: el procés de Bolonya 2020. L'Espai Europeu d'Educació Superior en la nova dècada (28-29 d'abril de 2009)

En aquesta darrera trobada, els 46 ministres europeus van analitzar els èxits assolits en el procés de Bolonya i es van plantejar establir les noves prioritats per a la dècada que acaba el 2020.

La primera prioritat és com desenvolupar l'Europa del coneixement, el talent i la creativitat de manera que arribin a tots els ciutadans. Per això cal establir entorns d'aprenentatges rics i accessibles, eliminar les barreres a l'estudi i crear les condicions econòmiques apropiades. Aquest objectiu ha d'anar associat a incorporar l'aprenentatge al llarg de tota la vida en els sistemes educatius.

En un altre ordre de coses, s'insta els governs i les institucions d'educació superior a perfeccionar els serveis d'orientació professional per als estudiants a fi d'aconseguir una millora clara i en condicions de qualitat de l'accés a l'ocupació.

Durant aquest nou període que s'obre fins al 2012, que és quan es farà la nova reunió ministerial a Budapest i Viena, s'estableix com una de les màximes prioritats optimitzar la qualitat de l'ensenyament dels programes a tots els nivells. En aquest sentit i per poder-ho comprovar es comprometen a desenvolupar i implementar els marcs de qualificacions nacionals i una guia que reculli els estàndards europeus de qualitat.

Finalment i com a objectius a curt termini s'estableix:

- Definir indicadors per comprovar i monitoritzar la mobilitat i la dimensió social.
- Desenvolupar i implementar mecanismes de transparència i exposar-los durant la conferència del 2012.
- Generar xarxes per millorar la informació i la promoció del procés de Bolonya fora de l'EEES.
- Seguir endavant amb les recomanacions per a l'anàlisi dels plans de reconeixement mutu entre nacions.

La perspectiva dels estudiants

Els estudiants han participat en diversos moments mostrant els seus suports i reticències davant l'EEES. En recollim molt breument dos dels més importants en el pla internacional: la trobada de Göteborg el març de 2001, i el d'Huelva el novembre de 2003.

En la declaració de la primera trobada els estudiants van plantejar tres aspectes fonamentals:

- Reclamen la implicació social de les institucions, les quals han d'entendre que els estudiants no són mers consumidors d'un servei i demanen participar-hi de manera activa i entenen que l'educació és un servei a la societat.
- Demanen garantir l'accessibilitat de tots els estudiants i es reforça la idea de facilitar-ne veritablement la mobilitat.
- Estableixen el paper dels estudiants com una de les principals forces de canvi i en reclamen l'estatus de membres actius del procés.

En la declaració derivada de la trobada internacional de Huelva, els estudiants plantejaven, entre altres temes:

- La importància del reconeixement acadèmic com a pedra angular sobre la qual descansa tot l'entramat de l'Espai Europeu d'Educació Superior.
- L'experiència Erasmus i l'aprenentatge de les llengües. Plantegen la importància d'aquesta experiència i denuncien el poc suport que reben per part de les institucions per a l'aprenentatge real de les llengües.

- Accepten la millora que representa el nou model però entenen que un canvi metodològic i institucional és imprescindible i que aquest ha d'anar acompanyat de millores clares en la dotació.
- Veuen amb preocupació l'enorme diversitat de titulacions que s'acosta en el sentit de si en podrà perjudicar posteriorment la mobilitat.
- Denuncien el risc dels nous plantejaments que, en una interpretació restrictiva, no acabin convertint la universitat en una simple «alta escola d'oficis».
- Davant de l'increment dels costos de l'ensenyament superior, preocupa el risc de privatització de la universitat. L'ensenyament superior s'ha de considerar com un bé públic i com a tal ha de mantenir el caràcter fonamentalment públic i universal.

Procés de definició de les titulacions de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona

El procés de canvi obert amb la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior va obligar a reconsiderar la realitat de les universitats espanyoles i les titulacions; per això es van desenvolupar un conjunt d'accions orientades a la definició i desenvolupament dels graus, d'acord a la nova realitat universitària, que s'obria amb el procés de Bolonya i que tractarem de resumir aquí.

El catàleg de títols

En principi es va pensar en la creació d'un catàleg de títols d'àmbit estatal, per més tard desenvolupar un conjunt de directrius que en facilitessin el desenvolupament i la concreció a les diferents universitats. Es va nomenar per això un conjunt de comissions ministerials que tenien com a missió concretar el catàleg i definir-ne els paràmetres bàsics.

En el cas de les titulacions de la nostra Facultat, va transcendir que el títol en Pedagogia no entrava en consideració de la Comissió, cosa que va generar una important mobilització per part de les diferents facultats espanyoles que tenien el títol. Se suposa que fruit de les nostres pressions i de les d'altres titulacions amb una problemàtica similar, va canviar la política del Ministeri i es va passar de definir a priori les titulacions a sol·licitar que les titulacions que entenen que havien de prevaler en la nova conjuntura, haurien de justificar la necessitat de la seva permanència.

Els llibres blancs

Durant el 2003 i el 2004, les titulacions van concretar les seves propostes mitjançant l'elaboració dels denominats llibres blancs. On es definia el perfil professional del títol, les competències que hi portava associades, la justificació de la seva necessitat en el context de la nostra societat i la cerca de referents internacionals.

A partir dels llibres blancs es concretava finalment una fitxa tècnica, desenvolupada pel Ministeri, per incloure-la en el presumpte catàleg de títols que s'havia de confeccionar. La fitxa tècnica incorporava les directrius bàsiques respecte dels elements constitutius de la troncalitat que haurien de donar lloc a la definició específica

de les diferents titulacions i quedava a parer de les universitats l'elaboració de la part no comuna.

Del catàleg al registre

L'estiu del 2006 hi va haver un canvi absolut en la concepció de la formulació de les noves titulacions, canvi que responia amb més fidelitat a allò que és i representa el nou esperit europeu d'ampli respecte a l'autonomia de les universitats i a la responsabilització d'aquestes en els processos de presa de decisions. Se substitueix el sistema de catàleg tancat de títols i directrius generals propis, que fixaven entre el 50 i el 70 % del contingut dels plans d'estudi, per un sistema d'àmplia autonomia de les universitats per a la definició dels títols i el disseny dels plans d'estudi.

Aquesta nova orientació presentada als successius documents de treball del Ministeri d'Educació i Ciència, i concretada al Reial decret 1393/2007 en què s'estableix l'ordenació dels ensenyaments oficials, suposa un escenari nou que conté noves oportunitats i nous riscos. Amb aquest decret es passa del catàleg de títols al registre d'aquests. Això significa en definitiva que cada universitat, en l'ús legítim de la seva autonomia, ha de definir i arriscar els títols que consideri oportú impartir. D'aquesta manera, l'autonomia de les universitats ha de servir per obrir el camí de la innovació en els continguts i en els mètodes docents, així com una major aproximació a les demandes i necessitats socials.

Tanmateix, ahora que ofereix l'oportunitat d'innovar i millorar, sorgeix també el risc d'equivocar-se, la qual cosa comporta l'exigència de l'establiment de dispositius de control de la qualitat. Aquests mecanismes condueixen a l'aparició dels processos de verificació abans de l'aprovació del títol, i els d'avaluació i acreditació per aplicar-los després i corroborar-ne la permanència o introduir els canvis pertinents.

De les fitxes tècniques als marcs de referència

La nova lògica obligava a repensar la feina feta i orientar-la d'una altra manera. Les conferències de degans i directors de centre van promoure trobades per modificar el material fet, concebut com a directrius, per un altre que pogués servir a les universitats com a marc de referència i orientació en l'elaboració dels plans d'estudi, i que ahora tingués la funció, per als responsables en els processos d'acreditació, com a guia de referència en la valoració de les propostes de títols i com un primer conjunt d'estàndards per a l'avaluació i acreditació.

Trobades per a la creació dels marcs de referència

Al llarg de 2006 i 2007 es van succeir les diferents trobades de les titulacions de la nostra Facultat per tal de generar, d'acord amb les noves orientacions, els corresponents marcs de referència.

El juny de 2006 es van fer reunions a Palma de Mallorca, per a l'especificació del marc de referència del títol d'Educació Social; a Barcelona, per al de Pedagogia, i a Pamplona i Madrid, per al de Treball Social, títol, aquest últim, que finalment va quedar totalment concretat en la Conferència de Directors de Centres i Departaments de Treball Social, que va tenir lloc a Barcelona el setembre de 2007.

A totes les trobades, la Facultat s'hi va implicar a fons i hi va tenir un paper de lideratge absolutament inqüestionable. Es va observar una certa desorientació inicial en les universitats de la resta del país sobre les problemàtiques al voltant de la definició i el desenvolupament de les titulacions i es van generar sinèrgies en aquelles universitats més sensibilitzades, per sumar-hi esforços i aconseguir consensos entorn d'un conjunt de propostes que han servit de guia per a la majoria de les facultats d'Educació i centres i departaments de Treball Social del país.

La lògica dels marcs de referència

Els marcs de referència responen a una nova lògica promoguda fonamentalment pels canvis soferts en la naturalesa dels aprenentatges i pel caràcter més dinàmic que adquireixen els plantejaments curriculars.

La nova naturalesa del coneixement i la nova lògica instruccional

El coneixement modern es caracteritza pel creixement vertiginós, la fragmentació continuada i la ràpida obsolescència; característiques que no el fan gaire apte per afavorir la creació de pautes d'interpretació de la realitat i de desenvolupament de sistemes útils d'intervenció sobre aquesta. El canvi profund que ha sofert el coneixement en la seva naturalesa ens obliga a generar nous sistemes de relacionar-nos-hi.

Des d'aquesta nova lògica, la qualitat d'un aprenentatge ja no es basa únicament a conèixer més sobre un contingut científic concret, sinó que cal afegir un plus al coneixement i desenvolupar la nostra capacitat d'usar-lo holíستicament de manera conjunta amb les nostres capacitats, habilitats i actituds per relacionar-nos més competentment amb els contextos de la realitat. Ens referim al procés conegut com a desenvolupament competencial.

Com assenyala Weinert (2001), adquirir una competència és alguna cosa més que tenir una habilitat respecte d'un domini; implica regulació, monitoratge, capacitat i iniciativa en l'ús i desenvolupament de l'esmentada habilitat. Desenvolupar l'ús competencial d'un coneixement o habilitat ultrapassa el mer domini o l'aplicació mecànica i feta amb traça d'aquest domini sobre un context de realitat; suposa interacció, mediació i gestió entre el coneixement i la realitat física, social i cultural, i actuar amb efectivitat i eficiència no només en la realització de l'aplicació, sinó també en la interpretació del context i els significats.

El desenvolupament d'aquesta nova capacitat suposa, de fons, saber del cert el que sabem però simultàniament exigeix, també, tenir consciència del que no sabem. Capacitat complexa que denominem metacognició. El desenvolupament d'aquesta nova competència associada a la metacognició exigeix un important grau d'introspecció respecte del mateix procés de cognició i el seu desenvolupament s'obté, entre altres accions, mitjançant l'observació i la reflexió crítica sobre l'aprenentatge durant la instrucció, la retroalimentació continuada en el procés d'aprenentatge per part del professor, i la transmissió d'estratègies efectives i eficients respecte dels processos d'aplicació del coneixement en la resolució de problemes en entorns complexos.

Aquests nous plantejaments obliguen a fer un replantejament en profunditat del currículum. No podíem seguir amb propostes basades en la lògica independent de cada una de les disciplines. Era necessari trencar amb aquesta visió i anar cap a uns

models curriculars basats en una visió molt més dinàmica i interaccionada de les diferents disciplines i entre aquestes i la realitat.

L'estructura organitzativa del currículum com a resposta a les noves necessitats

L'estructura organitzativa dels continguts ha deixat de ser un element de fons sense tenir, gairebé, incidència en la seva naturalesa. L'estructura organitzativa del currículum té en l'actualitat un marcat caràcter dinàmic i un paper absolutament substancial en la nova concepció curricular; es constitueix en un principi actiu de dues accions bàsiques:

- Facilitar el diàleg interdisciplinari.
- Generar la relació interactiva entre coneixement i realitat.

En els models clàssics de programació, un cop establerts els continguts objecte d'aprenentatge, s'agrupaven de manera coherent d'acord a la pròpia lògica interna, la que sorgia de l'àrea de coneixement on eren ubicats.

Des dels nous plantejaments s'imposen les propostes modulars on la disciplina té un paper menor. El mòdul suposa una oportunitat de visualitzar simultàniament els continguts des de la lògica disciplinària i des de la interactiva, i facilita el disseny d'espais de connexió interdisciplinària i d'interacció amb la realitat.

Tot això ha provocat un canvi fonamental en la concepció i disseny del currículum. La unitat d'acció fonamental ja no és la disciplina i l'estructuració temàtica, sinó l'activitat entesa com una oportunitat d'aprenentatge del coneixement integrat i interaccionat amb els contextos de realitat de complexitat creixent.

Aquestes reflexions, treballades col·lectivament per amplis grups, van conduir-nos a unes recomanacions de caràcter tècnic per a les propostes curriculars de les titulacions de les facultats espanyoles absolutament mesurades i cuidades, construïdes fonamentalment a partir del canemàs anteriorment citat, i aquesta va ser la gran aposta sobre la qual es van assentar les diferents trobades que es van dur a terme, molt especialment en aquelles en què la nostra Facultat va poder exercir més plenament el seu lideratge.

El currículum adquireix amb això un plantejament absolutament dinàmic i l'estructura n'exerceix una influència molt notable en el desplegament posterior. Es busca, en definitiva, unir l'adquisició del coneixement des del diàleg interdisciplinari i la generació d'activitats que en permetin desenvolupar l'ús competent.

Verificació i acreditació dels títols

El procés de verificació

El pas següent va ser l'elaboració dels títols per part de les universitats per ser sotmesos als processos de verificació promoguts pel Consell d'Universitats.

En el context de la Universitat de Barcelona es va establir un protocol amb el qual per a cada titulació de Grau es va nomenar una Comissió Promotora amb la missió de fer la proposta de títol que havia de ser ratificada per una altra comissió creada també pel mateix procediment i denominada Comissió de Titulació. Ambdues co-

missions van acordar la configuració final de la titulació, que un cop aprovada a la Junta de Facultat va ser elevada, per ser aprovada definitivament i tramitar-la al Consell d'Universitats, a la Junta de Govern de la Universitat.

El Consell d'Universitats al seu torn va enviar les titulacions a l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA) perquè elaborés el preceptiu informe d'avaluació d'acord als protocols de verificació.

L'Agència va nomenar per a això una comissió d'experts de l'àmbit acadèmic i professional, del títol corresponent. L'Agència va elaborar amb les valoracions de la comissió un informe expressat de manera motivada, en termes inicialment desfavorables per a les tres titulacions de la nostra Facultat, amb recomanacions dels elements que s'havien de canviar per aconseguir l'acreditació.

Un cop modificats i reenviats tots els títols de la Facultat a l'Agència, van ser finalment verificats favorablement pel Consell d'Universitats durant el curs 2008-2009, la qual cosa va permetre'n la implantació i l'inici en el curs 2009-2010.

El procés d'acreditació

Tal com assenyala la normativa, els títols universitaris s'han de sotmetre a un procediment d'avaluació cada sis anys a comptar des de la data del seu registre inicial a fi de mantenir-ne l'acreditació.

Per obtenir una valoració positiva s'ha de comprovar que el pla d'estudis corresponent s'està duent a terme d'acord amb el projecte inicial, mitjançant una avaluació que ha d'incloure, si escau, una visita externa a la institució.

L'ANECA o els òrgans d'avaluació que la Llei de Comunitats Autònomes determini (en el nostre cas l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, AQU), han de fer un seguiment dels títols registrats, basant-se en la informació pública disponible, fins al moment en què s'han de sotmetre a l'avaluació per renovar-ne l'acreditació.

En cas que se'n detecti alguna deficiència, s'ha de comunicar a la universitat, a la comunitat autònoma i al Consell d'Universitats perquè pugui ser resolta, en cas de no fer-se, la titulació s'ha de sotmetre a un procés avançat d'avaluació.

Modificació dels plans d'estudi

El nou model incorpora un sistema de regulació, com un element de flexibilitat, que normativitza les possibles modificacions dels plans d'estudi. Modificacions que han de ser aprovades per les universitats, de la manera que ho determinin els seus estatuts o les normes d'organització i funcionament i, en el seu cas, per les corresponents normatives autonòmiques que han de preservar l'autonomia acadèmica de les universitats.

Aquestes modificacions s'han de notificar al Consell d'Universitats que les ha de sotmetre a consideració d'una comissió d'experts. En el supòsit que tals modificacions no signifiquin un canvi en la naturalesa i en els objectius del títol inscrit, s'ha d'informar positivament a la universitat. En el cas que després de tres mesos no hi

hagi hagut un pronunciament exprés, la universitat ha de considerar acceptada la seva proposta.

En cas contrari, s'ha de considerar que es tracta d'un nou pla d'estudis i aquest s'ha de sotmetre de nou als procediments de verificació. En aquesta conjuntura, el pla d'estudis anterior es considera extingit i s'ha de fer saber al Registre de Títols (RUCT) perquè aquest ho pugui anotar.

El futur com a repte. Principals amenaces

És evident el canvi qualitatiu que suposa la implantació de l'EEES, tanmateix no està exempt d'amenaces que, si no es vigila, el poden contaminar fins a extrems que arribin a pervertir la universitat i les seves funcions. Amb tot, les amenaces que presentem no són inherents al nou espai que ara neix, sinó a la debilitat secular de la universitat davant les societats modernes i els poders fàctics.

Presentem finalment i per completar la nostra aportació, tres, al nostre entendre, grans amenaces que, a curt termini, considerem com les més nocives i ens atrevim a assenyalar les línies d'actuació per tractar de superar-les.

La mercantilització de l'educació superior: l'autonomia universitària com a garant de l'actuació crítica i independent de l'Educació Superior

Naidoo (2008, p. 47) cita un estudi de Pierre Bourdieu (1988) per assenyalar que en els últims anys les forces econòmiques tenen cada vegada més incidència en les universitats, fins al punt que hi ha hagut notables canvis en la política de finançament de l'educació superior, perquè s'ha demanat a les universitats que generin més ingressos al marge de les aportacions de l'Administració.

Apareix amb força el concepte de «mercantilització», que fa referència al desenvolupament d'un producte o procés específicament dissenyat per a l'intercanvi en el mercat i no pel seu valor d'«ús» intrínsec. D'aquesta manera es deixa de valorar l'èxit acadèmicocientífic i s'adopten criteris estrictament financers, com ara el nombre d'estudiants-consumidors captats, l'interès comercial del coneixement generat o el grau de benefici econòmic aconseguit.

La relació pedagògica entre professor i estudiant corre, així, el perill de transformar-se en un vincle que depèn de la transacció d'una mercaderia, i la funció investigadora de les universitats pot deixar pas a un enfocament més centrat en la producció de mercaderies en detriment de la investigació bàsicament o socialment més substantiva.

Compremem la necessitat que la universitat tingui molt present els requeriments del sistema, però no ha de sotmetre-s'hi en cap cas. Mantenir l'autonomia universitària és una de les claus del futur universitari. Servir a la societat sí, però no als interessos dels grups de poder. Cal introduir l'esperit crític en la nostra comunitat per estar sempre alerta davant les pulsions que vinguin de l'exterior i saber generar criteris d'actuació que orientin el nostre treball que alhora s'han de transmetre i explicar adequadament a la societat. La universitat necessita tenir no només raons per justificar les seves decisions, sinó també polítiques molt estudiades de comunicació per generar comprensió i

complicitat per part de les forces més proactives i compromeses socialment de la mateixa societat.

La deriva perversa: la necessitat de reformulació de la relació entre investigació i docència

No podem continuar alimentant gratuïtament el mite d'una relació estreta entre la investigació i la docència sense modificar la pròpia arquitectura del sistema educatiu universitari de manera que ho faci realment possible.

La universitat postmoderna inclou multitud de coneixements i, per tant, molts espais, formes i cronologies diferents entorn del nexa entre recerca, docència i aprenentatge (Roberston i Bond, 2008). Per aprofundir en aquest nexa cal reformular el paper de la docència i el de la recerca, i posar-los tots dos al servei de l'aprenentatge. Només des d'una visió integrada dels tres aspectes és possible redefinir la funció que la investigació i la docència han de tenir en el context universitari.

Sense aquesta reconceptualització ens trobarem definitivament instal·lats en una perillosa deriva dels professors universitaris cap a la investigació ignorant-ne la necessària implicació en la docència i en la gestió.

El reequilibri entre investigació i docència exigeix una nova mirada d'aquests dos elements des de l'aprenentatge, i aquest es constitueix en el nexa comú entre tots dos i la clau per redefinir la naturalesa de la nova relació. Aconseguir-ho ens obligarà a canvis profunds en la naturalesa de l'aprenentatge universitari, en les metodologies, en l'organització de les universitats, en la valoració dels mèrits i en el grau i sentit de la implicació de professorat i estudiants.

La importància de l'enfocament metodològic: la nova naturalesa de la relació entre aprenentatge, docència i recerca

L'aprenentatge orientat al desenvolupament competencial exigeix, com hem vist, noves formes de dissenyar i desenvolupar el currículum, i plantejaments de caràcter metodològic i d'avaluació avançats i molt diferents als acceptats fins ara.

Però en la base de tot, hi ha la dificultat que comporta per als professors el fet d'haver de trencar amb la disciplina com a unitat fonamental en la definició de les propostes curriculars. La naturalesa del nou aprenentatge genera multiespais on l'acció del professor ha de donar resposta. Entre aquest conjunt, els espais associats a la formació investigadora necessiten el desenvolupament del pensament disciplinari per poder progressar. No és així, tanmateix, en la docència on la formació exigeix plantejaments modulars que afavoreixin la interdisciplinarietat com a base del desenvolupament de les competències necessàries per poder créixer en els contextos socioprofessionals.

Conseqüentment, és previsible pensar que la implantació del nou enfocament pot trobar resistències de professors ancorats o bé en rutines didàctiques incapaces de donar resposta metodològica a les noves necessitats o bé en plantejaments de disciplines que, si no hi consta expressada específicament la «seva» disciplina en el currículum, els professors no poden entendre que puguin existir altres maneres de garantir la seva mirada sobre la formació dels estudiants.

La nova naturalesa de la relació entre aprenentatge, docència i investigació implica i responsabilitza l'estudiant en la docència i en la investigació, en un enfocament mixt i participatiu basat en una relació amb el coneixement de caràcter simbiòtic i integrat.

Aquest model incita a la participació de l'estudiant en la docència a través de models basats en el desenvolupament d'activitats, on tot el pensament disciplinari és present encara que de manera integrada i no individualitzada, i interaccionant contínuament amb la realitat; també se'l condueix, des del principi del seu recorregut universitari, en una primera visió de la cultura investigadora de la comunitat abans d'entrar del tot en la indagació disciplinària.

La participació en la indagació introdueix l'estudiant a les claus de la lògica disciplinària i la participació en les activitats de la lògica socioprofessional; parlem en termes de «participació perifèrica legítima» de Lave i Wenger (1991, p. 95), i que suposa per als estudiants disposar del seu «personal lloc d'observació i actuació» i des d'aquí desenvolupar la seva pròpia capacitat d'aprendre i fer-ho autònomament.

La interrelació entre recerca, docència i aprenentatge entra definitivament en una dimensió diferent a l'habitual, l'execució exigeix la creació de multiespais formatius diferenciats i integrats en allò que denominem ecosistemes d'aprenentatge.

La nova missió de la universitat és garantir, en el futur més immediat, que aquests ecosistemes es materialitzin en contextos específics d'oportunitats per garantir a tota la comunitat la possibilitat de desenvolupar plenament i satisfactòriament els processos de docència, investigació i aprenentatge.

Referències

- Agència Nacional d'Avaluació de Qualitat i Acreditació [ANECA] (2005) *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid, Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació.
- (2005) *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid, Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació.
- Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Cambridge, Polity Press.
- CRUE (2003) *Declaración de Graz*. Disponible a: <http://www.crue.org/espacioeuropeo/pEuropaEspacioAntecedentes.html> [accés: 7.6.2010].
- Costa, A. (2004) *Historia de la Educación en Galicia. Séculos (IV-XX)*. Vigo, Edicions Xerais.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participatio*. Nova York, Cambridge University Press.
- Naidoo, R. (2008) «Las universidades y el Mercado: distorsiones en la investigación y en la docencia», a Barnett, R. [ed.] *Para una transformación de la Universidad*. Barcelona, Octaedro, p. 45-56.
- Roberston, J.; Bond, C. (2008) «Formas de ser en la Universidad», a Barnett, R. [ed.] *Para una transformación de la Universidad*. Barcelona, Octaedro, p. 109-123.
- Universitat de Barcelona. Unitat Tècnica de Graus, Masters i Doctorat [Espai Europeu d'Educació Superior. Recull de les declaracions]. Disponible a: <http://www.ub.edu/ees/documents/documents.html> [accés: 7.6.2010].
- Weinert, F.E. (2001) «Concepto of Competence: A conceptual clarification», a Rychen, D.; Salganik, I. [eds.]. *Defining and selecting key competences*. Kirkland, Huber-Hogrefe Publishers, p. 45-66.

Claves de la transición al Espacio Europeo de Educación Superior

Resumen: La Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona tuvo que afrontar el reto que suponía la transición hacia las nuevas titulaciones en unas condiciones iniciales especialmente difíciles: falta de confianza en la supervivencia de algunas de sus titulaciones a escala estatal, escepticismo sobre las bondades del nuevo espacio que se abría, etc. En esta aportación hacemos un repaso sobre las claves que justificaron el esfuerzo realizado por nuestra comunidad educativa y lo hacemos mediante un recorrido por sus componentes más sustantivos; así, vamos desde una revisión de los contenidos básicos de los diferentes comunicados y declaraciones hasta un análisis comprometido respecto de las amenazas de futuro que pueden llegar a contaminar o desvirtuar la implantación exitosa de las titulaciones en el futuro.

Palabras clave: EEES, plan de estudios, política académica

Clés de la transition dans l'Espace européen d'Enseignement supérieur

Résumé : La faculté de Pédagogie de l'Université de Barcelone a dû relever le défi qu'impliquait la transition vers les nouveaux titres et diplômes dans des conditions initiales tout particulièrement difficiles : manque de confiance quant à la survie de certains titres ou diplômes au niveau de l'État, scepticisme quant à la valeur de nouvel espace qui s'ouvrait, etc. Dans cet article, nous faisons une révision des clés qui ont justifié l'effort fait par notre communauté éducative, et nous le faisons grâce à un parcours de ses composantes les plus substantielles ; ainsi, nous allons d'une révision des contenus de base des différents communiqués et déclarations jusqu'à une analyse engagée quant aux menaces d'avenir qui peuvent arriver à contaminer ou à dénaturer l'implantation réussie des titres et diplômes futurs.

Mots clés : Espace européen d'Enseignement supérieur, cursus, politique académique

Key factors in the transition to the European Higher Education Area

Abstract: The University of Barcelona's Faculty of Pedagogy had to face the challenge of the transition to the new EHEA degrees under particularly difficult initial conditions: there was a lack of confidence about whether some University of Barcelona degree courses would continue to run in the Spanish State and scepticism about the benefits of the new EHEA that was being formed, among other issues. In this paper, we examine the main factors that justified the efforts of the educational community, by analysing the most substantive aspects. We review the basic contents of the various communiqués and declarations and carry out a thorough analysis of future threats that could distort or disrupt the successful introduction of EHEA degrees.

Keywords: European Higher Education Area, curriculum, academic policy