

# El proceso de convergencia europea en la universidad española, un proyecto en la encrucijada

Francisco José Morales Gil

Adnaloj Pardo Rojas

Blanca Álvarez Carpio

Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 30/03/2010

Fecha de aceptación: 30/06/2010

## Resumen

*2010 es el último plazo para adaptar las titulaciones universitarias españolas al Espacio Europeo de Educación Superior. En el presente artículo se hace una revisión de los orígenes y objetivos del Proceso de Bolonia y de los debates más relevantes que se han producido al respecto dentro de la universidad española. Se reflexiona sobre la oportunidad de dicho proceso para acometer una reforma en profundidad del sistema universitario. Se revisan la reforma de la estructura de los estudios (Grados y Másteres) y las diferentes objeciones que han vertebrado los movimientos anti-Bolonia en la última década. Por último se plantean los principales retos a afrontar en un futuro inmediato para hacer realidad una nueva universidad en el EEES.*

## PALABRAS CLAVE:

*Espacio Europeo de Educación Superior, Proceso de Convergencia, Bolonia, Grado, Master, Doctorado.*

## Abstract

*2010 is the deadline to adapt the Spanish university degrees to the European Higher Education Area. In this article we do a review of the origins and aims of the Process of Bologna and of the most relevant debates that have taken place in this matter in the Spanish university. We reflect on the above mentioned process as an opportunity to undertake a reform in depth of the university system. We checked the reform of the structure of the studies (Degrees and Masters) and the different objections made for the movement anti-Bologna in the last decade. Finally, we raise the principal challenges to face in the future to make real a new university in the EEES.*

## KEYWORDS:

*European Higher Education Area, The Bologna Process, bachelor, master, doctorate*

## 1. Introducción

Hablar del proceso de Bolonia en el año 2010 es situarnos en plena encrucijada. Supone para todos los que vivimos desde dentro la universidad española, trabajar

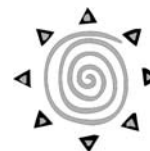
inmersos en un presente que no admite más dilaciones y, al mismo tiempo, mirar un futuro inmediato lleno de dudas, posibilidades y retos. Tampoco parece mal momento, a pesar de todo, para reflexionar y hacer balance. Porque, a menudo, la complejidad y la premura de las tareas que nos ocupan el día a día nos impiden mirar con la necesaria serenidad el fondo de las cuestiones que están en juego. Y son muchas y trascendentales, al margen de un cambio profundo en las estructuras de los títulos.

Ha pasado más de una década desde que se hizo pública la hoy famosa Declaración de Bolonia –mayo de 1999- y a pesar de todo lo realizado, a pesar de que para muchos lo más importante, lo más urgente se ha conseguido, es evidente que aún queda mucho camino por recorrer. Y, no lo olvidemos, los objetivos están decididos, pero el camino a emprender admite múltiples variantes. El diseño y la forma que demos a ese camino, la capacidad que tengamos en cada universidad de hacer algo nuevo, diferente y mejor, determinará nuestro lugar en ese ambicioso proyecto que hemos llamado Espacio Europeo de Educación Superior.

Cuando en mayo de 1998 los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido se reunieron en la Sorbona –nombres y sitios míticos y evocadores no nos faltan, desde luego-, y retomando el informe Delors (1996)<sup>1</sup> como punto de referencia esencial, iniciaron como pioneros el proceso hacia un espacio europeo de educación superior, seguramente nadie hubiera apostado porque las cosas estarían hoy como están. Lo que acabamos de señalar, no es en absoluto una paradoja, sino la constatación, por una parte, de la envergadura de los objetivos entonces planteados, y por otra, del enorme esfuerzo realizado en estos años para acercarnos a lo que podríamos llamar “un sueño”. Para aquellos que piensen que exageramos con las palabras, les proponemos el saludable ejercicio estudiar –seguramente una sencilla visión panorámica bastaría- lo que era la universidad española en los años ochenta y lo que es ahora.

Y es que, con todas sus limitaciones, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) quizás sea, junto con la aparentemente olvidada Constitución, el más ambicioso de los proyectos europeos. Pero añadiremos algo más: este proyecto era inevitable por imprescindible, porque si bien las aduanas y el control de pasaportes hace tiempo que han desaparecido de las fronteras europeas (solamente para los ciudadanos europeos, por supuesto), en lo que respecta al tránsito de titulados universitarios nos encontrábamos aún en algo parecido al antiguo régimen.

El Programa Erasmus –que recibió en 2004 el premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional- había dado la voz de alarma. Cuando los estudiantes volvían de las universidades extranjeras de acogida, en las que normalmente habían vivido experiencias académicas y personales difícilmente olvidables, se encontraban con una desagradable sorpresa: la problemática del reconocimiento de los estudios realizados. Efectivamente, la puesta en práctica de los programas Erasmus evidenciaba las grandes dificultades de la construcción de un espacio universitario común: convalidaciones enormemente complejas, porque las titulaciones no eran siempre equivalentes, porque las asignaturas y su contenido diferían considerablemente entre los diferentes centros, porque los diplomas eran poco comprensibles en los otros sistemas... además, la estructura y la temporalización eran muy diversas: carreras de tres años, de cuatro, de cinco; profesiones que requerían estudios de dos años más dos, de tres más uno, de cinco años más un cursillo... Incluso estudios que en un país eran universitarios y en otros no exactamente. En fin, un galimatías extraordinariamente complejo fruto de experiencias nacionales muy diversas. No olvidemos tampoco los diferentes lazos que históricamente han unido parcialmente a distintos grupos de países europeos: unos alrededor de Gran Bretaña, otros de Francia, de Alemania, y hasta hace unos años los países llamados del Telón de Acero, satélites de la antigua URSS y deudores de su privilegiada posición conseguida tras los acuerdos de Yalta.



En resumen, que si se pretendía realmente una Europa unida en proyectos comunes era imprescindible seguir rompiendo barreras y que los ciudadanos europeos, en particular los mejor preparados pudieran moverse en ese espacio<sup>2</sup> con más libertad y en condiciones de igualdad. Por otra parte, resulta evidente que la construcción del proyecto europeo exigía –permítasenos la aparente perogrullada– ciudadanos “concientemente europeos”, y que para este reconocerse europeos los sistemas educativos de los diferentes países implicados necesitaban una reforma en profundidad que acogiera el formidable reto que supone la idea europea.

Al mismo tiempo, dentro de ese proyecto de espacio educativo europeo la educación superior se presentaba a todas luces como el nivel más apropiado para iniciar el proceso, y esto por dos razones que se nos antojan fundamentales: en primer lugar porque es un espacio más restringido, luego más abarcable (menor número de alumnos), y además es un espacio, la educación superior, que implica a los jóvenes en vísperas de ocupar un papel fundamental en el mundo adulto, en la sociedad que decide; en suma, cercanos ya a asumir sus responsabilidades como ciudadanos a tiempo completo. Ellos serían realmente los primeros ciudadanos de la nueva Europa y es por ello que el primer escalón educativo en el que intentar seriamente la convergencia europea será en el escalón superior, el universitario<sup>3</sup>.

Junto a estos objetivos generales es preciso hablar igualmente de otros objetivos de carácter digamos “estratégico”: incrementar las posibilidades de empleo entre los universitarios en la Unión Europea y crear un espacio educativo capaz de competir en el mercado de la educación superior con otros modelos de gran pujanza internacional, atrayendo hacia nuestras universidades a estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Porque no hay que olvidar que la educación superior es también un mercado en auge, tanto desde el punto de vista sencillamente económico como por la red de influencias de carácter político-cultural que se establece a partir de las relaciones académicas. Los EEUU, que acaparan en la actualidad el 40% de los estudiantes universitarios extranjeros, son conscientes de ello desde hace bastantes años.

Estos grandes objetivos generales que acabamos de señalar se verán articulados a partir de la declaración de Bolonia alrededor de los siguientes ejes prioritarios:

- La adopción de un sistema común fácilmente legible y comparable de titulaciones. Es decir, que en cualquiera de los países implicados se “comprenda” qué se esconde detrás de un título universitario: duración de los estudios, tipo de contenidos, competencias académicas y profesionales, particularidades, calificaciones obtenidas (el Suplemento Europeo al Título –SET–, que se expide incluso para las titulaciones anteriores a Bolonia, ocupará aquí un papel fundamental).
- Una estructura basada fundamentalmente en dos ciclos principales: grado y postgrado.
- Una unidad de medida común: el crédito europeo.
- El establecimiento de patrones comunes de calidad.
- El desarrollo de criterios y metodologías docentes comparables que conduzcan a una mejora significativa del aprendizaje.
- La promoción de la movilidad y la remoción de los obstáculos que actualmente frenan el ejercicio libre de la misma.

## 2. Necesidad de un cambio

A estas alturas del año 2010, tras múltiples aceleraciones e interrupciones, pero habiéndose conseguido al final cumplir con los compromisos mínimos adquiridos, pocos universitarios dudan en España de la necesidad de haber participado en la

construcción de un espacio europeo de educación superior. Sin embargo, como no podía ser de otra manera, el proceso ha vivido un debate intenso, largo y a veces acalorado. Porque, aprovechando la construcción del EEES, de lo que se trataba también –para muchos– era de acometer una reforma en profundidad de la universidad española.

Exceptuando a minorías muy inmovilistas, era a todas luces evidente que, después de la primera gran reforma tras la dictadura franquista, articulada por la Ley Orgánica de Reforma Universitaria<sup>4</sup> de 1983 y vigente hasta el 2002, era preciso un cambio significativo en la universidad española, y que ese cambio no podía reducirse a una simple adaptación de las estructuras de los títulos y de los planes de estudio.

Centrándonos en nuestro entorno más cercano, en el Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas, publicado en abril de 2005 (CIDUA), encontramos los siguientes datos, relativos a los resultados académicos en las universidades de nuestra comunidad autónoma:

**Tasa de graduación (porcentaje de estudiantes que terminan sus estudios en los años teóricos previstos)**

RAMA	CC. EDUCACIÓN	SOCIALES	EXPERIMENTAL	SALUD	TECNOLOGÍAS	HUMANIDADES	TODAS
Valor medio	48	18	19	57	5	25	24

Tabla 1

Es decir, que si tenemos en cuenta la media de todas las titulaciones, sean cuales sean las causas (sin duda múltiples y variadas), lo cierto es que apenas una cuarta parte de nuestros estudiantes termina sus estudios en el tiempo previsto en sus planes de estudio. Como podemos comprobar, en algunas grandes ramas el porcentaje presenta cifras más fácilmente aceptables, como en ciencias de la salud y en ciencias de la educación (ramas lo suficientemente diferentes como para impedir conclusiones precipitadas, muy del gusto de algunos), pero en otras las cifras son escandalosas. Porque ese cinco por ciento de las carreras tecnológicas nos parece socialmente injustificable, sea por la supuesta dificultad de esos contenidos, o por el bajo nivel del alumnado y la mala formación que se imparte en la educación secundaria<sup>5</sup>. Pero es que en estudios tan similares a las ciencias de la educación como las ciencias sociales en general, el porcentaje solamente alcanza el dieciocho por ciento, y en la humanidades, con ratios muy bajas y con un alumnado supuestamente muy vocacional sólo una cuarta parte se gradúa en el año previsto. Y la cuestión es si la universidad, la sociedad, puede permitirse ese estado de cosas<sup>6</sup>.

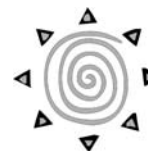
Pero en el informa CIDUA aparecen más datos significativos:

**Tasas de abandono (porcentaje de estudiantes que no siguen los estudios iniciados)**

RAMA	CC. EDUCACIÓN	SOCIALES	EXPERIMENTAL	SALUD	TECNOLOGÍAS	HUMANIDADES	TODAS
Valor medio	29	34	42	18	44	20	35

Tabla 2

Para hacernos una idea de la importancia de estos datos hay que pensar que el alumnado llega a la universidad después de pasar por un sistema de orientación previo a su acceso a la universidad y que accede a la misma tras unas pruebas



de selección en el que son evaluados tanto por profesorado universitario como de enseñanza secundaria. Por ello, una media de un treinta y cinco por ciento de abandono de los estudios señala claramente que el sistema falla. Y llaman la atención algunas cifras: casi la mitad del alumnado de los estudios tecnológicos y de las ciencias experimentales abandonan sus estudios, mientras que apenas uno de cada cinco lo hace en las ciencias de la salud.

Otros datos igualmente interesantes nos ayudan a comprender ciertos aspectos de lo que ocurre dentro de las aulas y del proceso de formación que estamos ofreciendo:

**Tasas de rendimiento (porcentaje de créditos aprobados sobre matriculados)**

RAMA	CC. EDUCACIÓN	SOCIALES	EXPERIMENTAL	SALUD	TECNOLOGÍAS	HUMANIDADES	TODAS
Valor medio	40	27	59	78	44	61	47

Tabla 3

El análisis se hace cada vez más interesante, pero sólo señalaremos algunos aspectos de entre los más evidentes: mientras en ciencias de la salud más de las tres cuartas partes del alumnado aprueba aquellas materias en las que se ha matriculado, en las ciencias sociales lo hace apenas una cuarta parte. Las causas no parecen sencillas y los tópicos se tambalean, y no pueden responder exclusivamente al nivel de dificultad de las materias porque, por ejemplo, las supuestamente difíciles ciencias experimentales alcanzan mejores resultados (es decir, más aprobados) que las ciencias de la educación.

Las siguientes cifras nos aportan más datos para concluir este panorama general de la situación:

**Tasas de éxito (porcentaje de créditos aprobados sobre presentados)**

RAMA	CC. EDUCACIÓN	SOCIALES	EXPERIMENTAL	SALUD	TECNOLOGÍAS	HUMANIDADES	TODAS
Valor medio	73	47	80	80	63	90	68

Tabla 4

Como podemos comprobar, estas cifras son más satisfactorias, y se muestran aún mejores en los primeros cursos y en las materias optativas. ¿Qué está ocurriendo para que los estudiantes se presenten menos a las pruebas de evaluación a medida que avanzan en sus estudios? ¿Se presentan más -luego, obviamente, tienen más posibilidades de aprobar, en las asignaturas optativas porque estas son más "fáciles", (¿porque el profesorado las convierte en más fáciles?), o porque les motivan más al haberlas podido elegir?

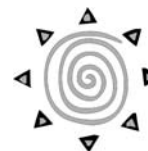
Sin querer sacar conclusiones precipitadas, es evidente que en estos datos encontramos material extraordinariamente interesante, y que de una simple lectura de los mismos podemos sacar una gran diversidad de temas para un debate que nos parece imprescindible. Porque, con estas cifras, no hay más remedio que hacerse algunas preguntas: ¿hay razones para acometer reformas en profundidad en nuestras universidades? ¿Qué está ocurriendo en nuestras aulas para que más de las tres cuartas partes de nuestros estudiantes no consiga cumplir con éxito, en el tiempo previsto, el programa de estudios que nosotros mismos hemos diseñado para ellos? ¿Puede nuestra sociedad permitirse ese 35 % de abandonos, que no es sino un 35 % de decepción, de pérdida de tiempo, de autoestima, etcétera, etcétera?

Sin embargo, no todo es negativo, claro, porque la relación entre los dos últimos aspectos nos lleva a conclusiones extraordinariamente relevantes, ya que entre los que se presentan a pruebas de evaluación el éxito alcanza ya a un porcentaje de alumnos bastante aceptable. Es decir, que cuando ocurre (sean cuales sean los factores que intervengan en ello) que los estudiantes se implican lo suficiente en sus estudios como para que, llegado el momento de la evaluación, se consideren con posibilidades de aprobar y realizan el gesto de presentarse, la mayoría consigue el éxito académico. Es decir, que conseguir que “estén” ya aumenta las posibilidades de éxito. Según estos datos, la reforma pedagógica que propone el proceso de Bolonia está plenamente justificada y supone, para nosotros, el verdadero gran reto de todo este proyecto. Y, como siempre, el profesorado estará en el centro del debate, siendo sin duda el principal protagonista de este proyecto.

### 3. La estructura Grado-Máster-Doctorado

Junto a los cambios metodológicos, el ámbito en el que las reformas promovidas por Bolonia se hacen más patentes en nuestro país es sin duda en lo referente a la estructura de las titulaciones. En un principio, la tendencia parecía conducir a una estructura de grados de tres años y postgrados de dos, pero esta propuesta recibió críticas de muchos de los colectivos implicados. Para las diplomaturas, su estructura inicial no sufría cambios (tres años), y aunque se abría el camino a posibles postgrados, parecía difícil que la cualificación profesional de los diferentes colectivos exigiera dichos postgrados. Es decir, que en las escuelas universitarias se apostaba mayoritariamente por grados de cuatro años. Para las licenciaturas, el paso de cinco años a tres se veía como un descenso irrecuperable en la formación ofertada, y se desconfiaba del papel de los posgrados como sustitutos de los antiguos segundos ciclos.

Al final, la estructura aprobada de cuatro años más uno o dos de postgrado representa una solución más ecléctica y aporta notables avances. Por una parte porque con la nueva estructura se superará una vieja dualidad que ha supuesto no pocos problemas en la universidad española: la coexistencia de carreras de tres años (diplomaturas) y carreras de cinco años (licenciaturas). Las primeras, de clara orientación profesional, provienen generalmente de estudios que anteriormente no estaban adscritos a las universidades pero que gozaban a menudo de una importante tradición social, formando un panorama ciertamente diverso: los estudios de magisterio en sus populares Escuelas Normales, los antiguos y reconocidos peritos, los estudios de enfermería... Su integración en las universidades, a pesar del enorme esfuerzo de adaptación realizado en la mayoría de los casos, no siempre ha sido fácil, obligados a modificar sustancialmente su cultura profesional, fundamentalmente en lo que se refiere a la labor investigadora, y debiendo vencer frecuentes reticencias por parte de los universitarios “clásicos”. Con todo, es preciso reconocer que con los años y el esfuerzo de muchos, la cuestión de la integración está claramente en vías de ser un problema del pasado. Para estas carreras, provenientes de las antiguas escuelas universitarias, Bolonia supone una respuesta inesperada a antiguas reivindicaciones de equiparación académica. Estudios como los de magisterio, por poner solamente el ejemplo que nos es más cercano, llevaban años defendiendo la necesidad de una mayor formación para unos profesionales, los maestros, enfrentados a una tarea cada vez más compleja y a un cierto desprestigio social, encajados en unas diplomaturas claramente insuficientes y discriminatorias respecto al resto de la profesión docente. Otras diplomaturas de mucha tradición como las de enfermería alcanzan igualmente un reconocimiento absolutamente necesario. Para las ingenierías técnicas, con la llegada de los grados, se plantean cuestiones que tienen más que ver con las competencias profesionales y las fronteras con las antiguas ingenierías superiores. Con todo, la homogeneización de los grados simplifica, mejora y supone un paso adelante decisivo en la formación de los antiguos diplomados.



En el otro lado –y a veces en frente- se encuentran las licenciaturas, que habían mantenido en su mayor parte los cinco años de estudio y que ahora no terminan de ver claro si la nueva estructura les perjudica o no. En todo caso, a pesar de las expectativas que ofrece el postgrado, hay que reconocer que por los pasillos de muchas facultades ha corrido en estos últimos años un cierto temor a que la nueva estructura y las nuevas orientaciones profesionalizadoras acarreen una pérdida de prestigio para las aquilatadas licenciaturas.

Finalmente, tras los reales decretos de 2005<sup>7</sup>, el real decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales, dibuja las características generales de los nuevos grados y postgrados<sup>8</sup>:

### 3.1. El Grado

Este primer ciclo de los estudios universitarios, que supera las antiguas denominaciones de diplomaturas y licenciaturas, tiene como objetivo la adquisición de conocimientos básicos generales y específicos que capaciten tanto para proseguir una formación especializada como para el acceso al mundo profesional. Lo esencial es que con ellos se alcance una formación suficiente y que capaciten a los estudiantes para proseguir su formación por sí mismos, y se aportan algunas novedades interesantes, en particular en relación con la primera reforma de 2005:

- Todos tendrán 240 créditos (entre 180 y 240 en 2005, aunque las primeras propuestas de directrices oficiales apuntaban a una estructura de tres años más uno, de entre 40 y 60 créditos, de contenido fundamentalmente práctico). Se exceptúan las enseñanzas con regulaciones especiales.
- Obligatoriedad de incluir la elaboración y la defensa de un trabajo fin de Grado de entre 6 y 30 créditos.
- La adscripción a una rama de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura).
- Un mínimo de 60 créditos de formación básica (al menos 36 de la rama principal).
- No habrá directrices comunes, (al menos un 50 % en el decreto de 2005), salvo para los títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas.

### 3.2. El Máster

Estas enseñanzas tienen como finalidad general la especialización académica o profesional y la investigación.

- El Máster tendrá una duración de entre 60 y 120 créditos.
- Elaboración y defensa de un trabajo fin de Máster de entre 6 y 30 créditos.
- Obligatorios para acceder a los programas de Doctorado en su periodo de investigación.

### 3.3. El Doctorado

El tercer ciclo (doctorado) mantiene objetivos similares a los actuales y se divide en dos periodos, uno de formación y otro de investigación.

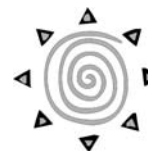
- Para acceder al periodo de formación hay que acreditar un Máster oficial o 60 créditos de nivel de postgrado, o estar en posesión de un título de Grado de, al menos, 300 créditos.

En cuanto al calendario para la implantación se estipula que en el curso 2010-2011 (el actual) ya no podrán ofertarse plazas de nuevo ingreso en primer curso para las antiguas licenciaturas, diplomaturas, ingenierías, etcétera.

#### 4. Los puntos de fricción

Junto al debate sobre la estructura de los estudios, diversas cuestiones han ocupado reiteradamente el centro de la polémica, y han aglutinado lo que se ha dado en llamar los movimientos anti-Bolonia. Sin intentar ser exhaustivos, estas son las principales objeciones:

- El objetivo de acercar los estudios universitarios a sus salidas profesionales desvirtúa la esencia de la universidad y se la quiere convertir en centros de formación profesional. Este punto se entronca directamente con la “aparición” en los planes de estudio de las competencias y ha provocado enconados debates en los que muchos consideraban que ello conllevaba, por una parte, una disminución de los contenidos mínimos y que nos encamináramos por ende a un descenso en el nivel de formación. Sin embargo, pensamos que aún siendo un debate interesante no se trata de posturas irreconciliables, porque lo que la reforma pretende es, simplificando, equilibrar el tiempo dedicado a aprender a “saber cosas” y a “saber hacer cosas”.
- La necesidad de modificar las metodologías docentes. Este aspecto, fundamental a nuestro parecer, se ha simplificado en exceso, y ha acabado a menudo en una defensa o crítica de la lección magistral que ha traspasado las fronteras de la universidad<sup>9</sup>. Al margen de las razones de unos y otros, lo que el debate deja claro es la insuficiente formación psicopedagógica de muchos profesores universitarios, entre otras razones porque hasta ahora es el único nivel de docencia en el que no se ha exigido dicha formación. No ha sido igual para los maestros y maestras (con enseñanzas muy volcadas hacia esas materias) ni para el profesorado de secundaria que, al menos y con todos sus defectos, debía obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) para poder ejercer en centros oficiales<sup>10</sup>. Por extraño que parezca, para ser profesor universitario no se considera necesario disponer de conocimientos en materias psicopedagógicas, de manera que en ese terreno cada uno hace lo que puede, o bien imita lo que sus mejores profesores hicieron con ellos o bien se forman de manera voluntarista y experimental.
- Bolonia nos conduce a una privatización de la universidad. Aquí el debate se puede reconducir fácilmente a bases objetivas. Nada hay en el Proceso de Bolonia que empuje en esa dirección. Lo que sí es cierto es que, con o sin Bolonia, hay una tendencia muy generalizada a pensar (y desear) que recabar fondos fuera de los presupuestos públicos ayudará a mejorar la financiación de las universidades<sup>11</sup>. Desarrollar o no ese tipo de financiación externa y establecer sus límites son decisiones políticas que dependerán de los gobiernos, los equipos rectorales y otras consideraciones particulares a cada caso<sup>12</sup>. Pero, en todo caso, eso no “es” Bolonia.
- Bolonia conduce a una universidad cerrada a los trabajadores<sup>13</sup>. De nuevo una crítica que, a nuestro parecer, carece de ningún fundamento. Los que señalan esta amenaza se basan en que con una metodología en la que el alumnado tiene que dedicarle mucho tiempo y de manera regular a sus estudios, los que simultanean estudio y trabajo no podrán seguir el ritmo. Pero esto no tiene por qué ser así en absoluto. Por una parte porque siempre se contempla la posibilidad de matricularse a tiempo parcial, y porque se defienden precisamente metodologías flexibles que faciliten diferentes maneras de acceder al conocimiento, incluida la docencia no presencial. Por otra parte simultanear estudios y trabajo siempre ha sido difícil, antes y con Bolonia, porque es inevitable que cuando el alumnado debe dedicar



una parte importante de su tiempo y sus energías al trabajo no se lo puede dedicar al estudio. Y las exigencias académicas no pueden ser menores porque se sea estudiante y trabajador. Está claro que para los jóvenes trabajadores estudiar siempre ha exigido un esfuerzo casi heroico, pero ese problema no lo ha traído ni aumentado Bolonia.

- Los Másteres quedarán para los ricos. Bajo esta frase exagerada pero significativa sí podemos encontrar algunas evidencias que la sostienen en parte. De hecho, el precio del crédito de los estudios de Máster en las universidades públicas suele doblar el precio del crédito de los Grados<sup>14</sup>. Pero la cuestión es que Bolonia no entra en absoluto en estos temas, sino que son cuestiones de política universitaria ajenas completamente al “espíritu” de esta reforma. Por otra parte, hasta la aparición de estos Másteres oficiales, según Bolonia, casi no existían Másteres públicos, y los privados eran y son extraordinariamente caros, en todo caso bastante más caros que los Másteres públicos actuales. Finalmente, los préstamos-renta para los estudios de Másteres, parece una opción a estudiar, aunque estos también tienen sus detractores: “Con los préstamos educativos para estudiantes, se ha generalizado un importante ‘nicho de mercado’ para las entidades bancarias. El Banco Santander –seguido del BBVA– es el que más ha desarrollado este aspecto, no sólo participando en las becas-préstamo dentro del convenio del MEC con entidades bancarias, sino también ofertando mas [sic] de diez tipos de préstamos diferentes para estudiantes” (Urbán, 2008) .
- Ha habido falta de debate y falta de información. No podemos asegurar que el debate y la información hayan sido siempre suficientes, y es posible que en algunos casos no se haya promovido un verdadero debate abierto sobre las cuestiones esenciales, pero debate e información sí que ha habido, y ningún universitario –profesorado, alumnado o PAS– puede decir honestamente que no haya tenido oportunidades de hacer oír su voz. En parte porque el funcionamiento de la universidad española es, con todos sus defectos, muy participativo, y en parte porque son innumerables las jornadas, seminarios y asambleas convocados para tratar los diferentes aspectos de esta reforma. En todo caso, el debate ha sido intenso, como lo prueba el cruce dialéctico entre la web de la Universidad Pompeu i Fabra (2008), que reconoce la posibilidad de una cierta desinformación (“Se han dicho muchas cosas sobre Bolonia –algunas fruto de una mala interpretación de los textos; otras por falta de información o porque la reforma no ha sido suficientemente explicada– que han contribuido a generar desconfianza en una parte de la comunidad universitaria”), y Kaosenlared (2008), una de las web más conocidas de las llamadas “antisistema”: “Es cierto que hay un problema de desinformación sobre el proceso de Bolonia. Pero pretender que los estudiantes se movilen porque no han entendido los textos legales, como aseguran los rectores y la prensa es mentira”.
- La falta de medios para acometer la reforma. Este es un aspecto clave y en el que casi todo el mundo está de acuerdo, pero tampoco es un problema que se deba achacar a Bolonia. ¿O es que antes no había falta de medios? De todas formas, como señala Joan B. Culla (2010) “la coincidencia entre la entrada en vigor de Bolonia y el impacto de la crisis económica global ha sido una infeliz conjunción de circunstancias; pero admitamos al menos que problematiza las predicadas virtudes del EEES y alimenta el escepticismo acerca de sus efectos”.

## 5. Conclusiones

En el presente curso 2010-2011 todas las titulaciones han sido adaptadas al nuevo marco. Al menos en lo que se refiere a los planes de estudio, y las antiguas se

irán extinguiendo curso a curso. Que la realidad responda a lo que hemos querido plasmar en las diferentes memorias es un reto que nos ocupará los próximos años, y a pesar de los importantes pasos ya avanzados, nos quedan por delante retos formidables:

- Por encima de todo, el profesorado universitario tiene que asumir su nuevo papel, profundizando necesariamente en su formación docente e implicándose aún más en el aprendizaje de los alumnos, coordinándose en equipos docentes y revitalizando el papel de las tutorías.
- El alumnado, por su parte, también tendrá que modificar sus hábitos de estudio, implicándose más en su formación global y profesional y siguiendo un ritmo de trabajo más intenso y continuado.
- La institución no puede tampoco dejar para más tarde el acometer profundas reformas estructurales, como el reconocimiento de la docencia al mismo nivel que la investigación y la adaptación de sus espacios y recursos docentes a los cambios metodológicos: la generalización del uso de las nuevas tecnologías, la necesidad del trabajo cooperativo, la disminución de la ratio profesor/alumno, la adopción de nuevos criterios en el uso de las bibliotecas...
- Finalmente, la administración universitaria tiene que prepararse para las nuevas necesidades: los cambios en la gestión administrativa de las titulaciones (emisión del "Suplemento Europeo al Título", gestión de títulos dobles, gestión de títulos compartidos con otras universidades), la apertura a estudiantes internacionales, las exigencias de validación de la calidad, la necesidad de mejorar la competencia en lenguas extranjeras para facilitar las relaciones internacionales...

Y todo ello con recursos necesariamente limitados.

Con todo, en la Universidad de Huelva, en este rincón del sur de Europa, muchos son ya los que trabajan con la ilusión de alcanzar esas y otras metas, a pesar de las actuales circunstancias económicas y de las eternas dificultades, con la ambición de crear una universidad mejor con las puertas y ventanas bien abiertas y contribuir así a lo que, sin duda, será una sociedad mejor en una Europa sin barreras.

## Notas

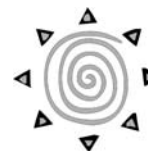
<sup>1</sup> Ya aquí aparecían las grandes cuestiones sobre las que girará la reforma impulsada por Bolonia: la constatación de los rapidísimos cambios culturales y tecnológicos que obligan a plantear una formación a lo largo de toda la vida; la consiguiente necesidad de modificar los procedimientos de aprendizaje y de docencia (no tanto acumular conocimientos durante unos pocos años, sino más bien centrarse en el desarrollo de todas las capacidades de aprendizaje del alumno y de prepararle para el trabajo autónomo); el impacto de las nuevas tecnologías; el desarrollo de la movilidad transnacional; la necesidad de avales de calidad...

<sup>2</sup> Los europeos más humildes -en especial los del sur y en la actualidad los del este de Europa- ya se habían visto obligados a moverse desde finales del siglo XIX y hasta nuestros días, en función de las necesidades y de las mejores ofertas de empleo.

<sup>3</sup> Pero como todos sabemos no es en el único, porque también hay importantísimos programas ya en curso para la educación no universitaria (programas Comenius, Lingua, etc.).

<sup>4</sup> Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

<sup>5</sup> Es una arraigada costumbre entre los docentes culpar siempre a sus colegas (al sistema) de los niveles inmediatamente inferiores: los profesores de universidad a los de secundaria, estos a los de primaria...



<sup>6</sup> Imaginemos, haciendo un paralelismo algo simplista pero clarificador, que solamente una cuarta parte de los aviones llegaran a destino a su hora, o que solamente una cuarta parte de los camiones que exportan las fresas de Huelva o las verduras de Almería llegaran a tiempo a sus mercados europeos.

<sup>7</sup> Reales decretos 55 y 56/2005, de 21 de enero.

<sup>8</sup> Curiosamente, las reformas del doctorado, ahora y antes tercer ciclo universitario, no han estado nunca en el centro de la polémica en estos años.

<sup>9</sup> Véanse, por ejemplo, los artículos de los profesores José Lázaro y Joan B. Culla i Clará en El País, los días 2 y 14 de septiembre de 2010 respectivamente.

<sup>10</sup> A partir de Bolonia será preciso cursar un Máster oficial específico.

<sup>11</sup> “Sin embargo, lo que las autoridades políticas no dicen -y, seguramente, tampoco la opinión pública se muere por saberlo- es que bajo ese nombre pomposo se desarrolla en España una operación a la vez más simple y más compleja de reconversión cultural destinada a reducir drásticamente el tamaño de las universidades -y ello no por razones científicas, lo que acaso estuviera plenamente justificado, sino únicamente por motivos contables- y a someter enteramente su régimen de funcionamiento a las necesidades del mercado y a las exigencias de las empresas, futuras empleadoras de sus titulados; una operación que, por lo demás, se encuadra en el contexto generalizado de descomposición de las instituciones características del Estado social de derecho y que concuerda con otros ejemplos financieramente sangrantes de subordinación de las arcas públicas al beneficio privado a que estamos asistiendo últimamente” (Pardo, 2008) .

<sup>12</sup> Sin duda, un Máster sobre medio ambiente y desarrollo económico, por poner un ejemplo, patrocinado por empresas eventualmente concernidas por el tema, nos parece cuanto menos, peligroso.

<sup>13</sup> “Un crédito ECTS, que son los créditos de Bolonia, son entre 25 y 30 horas de trabajo. Eso supone que quien se matricule de las asignaturas que corresponden a un curso tendrán que dedicar 40 horas semanales a sus estudios. Eso es equivalente a una jornada laboral completa. No es solo que no se pueda estudiar y trabajar a la vez, que ya era difícil, es que se hace complicado hacer cualquier actividad paralela. Es cierto que existe la posibilidad de demandar estudios a tiempo parcial, pero para acogerse a esta opción se han de cumplir una serie de requisitos determinados que, además, no están unificados, por lo que no es una cosa que se pueda elegir libremente” (Kaosenlared.net, 2008).

<sup>14</sup> “El problema es que, como ha quedado argumentado anteriormente, será necesario, además del Grado, hacer un máster para obtener el mismo reconocimiento que hasta ahora se tenía con solo una Licenciatura. Por lo tanto, habrá que pagar para obtener este reconocimiento, además de las tasas del Grado, las tasas del máster que, incluso a precio público, son mucho más elevadas. El otro problema es que, por ejemplo, en la Universitat Autònoma de Barcelona, el 80% de la oferta de másteres son privados” (Kaosenlared.net, 2008).

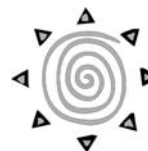
## 6. Referencias bibliográficas

Bricall, J.M. et al. (2000). Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Madrid.

Culla i Clará, J. B. (2010). “Empanada boloñesa”. Diario El País, 14 de septiembre, p. 25.

Declaración de Bolonia (1999). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (19 de Junio de 1999), disponible en [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf). (Consultado el 1.IX.2010).

- Delors, J., dir. (1996): *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris : UNESCO-Odile Jacob. Disponible en: [http://www.unesco.org/delors/delors\\_f.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_f.pdf). (Consultado el 19.IX.2010).
- Informe sobre la innovación docente en las universidades andaluzas (CIDUA): [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/metodologia/INFORME-CIDUA-PDF.pdf](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/metodologia/INFORME-CIDUA-PDF.pdf). (Consultado el 15.IX.2010).
- Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. Informe Técnico. CRUE. Disponible en: <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/ECT.pdf>. (Consultado el 17.IX.2010).
- Galcerán, M. (2008). “¿Tiene la universidad algún interés para el capital?” En Blog del no a Bolonia. Disponible en: <http://noabolonia.wordpress.com/2008/01/28/articulos-de-interes-becas-prestamo/>. (Consultado el 3.IX.2010).
- García Manjón, J. V. (coord.) (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. A Coruña: Netbiblo.
- Kaosnlared.net (2008). “Las verdades y mentiras de Bolonia. Texto en respuesta al elaborado por la Universitat Pompeu Fabra”. Disponible en: <http://www.kaosnlared.net/noticia/verdades-mentiras-bolonia-texto-respuesta-elaborado-universitat-pompeu>. (Consultado el 15.IX.2010).
- Lázaro, José (2010). “Clases a la Boloñesa”. Diario El País, 2 de septiembre. Disponible en: [http://www.elpais.com/articulo/opinion/Clases/bolonesa/elpepiopi/20100902elpepiopi\\_13/Tes](http://www.elpais.com/articulo/opinion/Clases/bolonesa/elpepiopi/20100902elpepiopi_13/Tes). (Consultado el 19 de septiembre de 2010).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Documento-Marco. Disponible en: [www.eees.ua.es/conferencias/Documento-Marco\\_10\\_Febrero.doc](http://www.eees.ua.es/conferencias/Documento-Marco_10_Febrero.doc). (Consultado el 16.IX.2010).
- Morales, F, J. y Gallego, M. (2009). *Evaluación del EEES y prospectiva para su implantación en Andalucía*. Informe de la Universidad de Huelva. Documento inédito.
- Pardo, J.L. (2008). “La descomposición de la universidad”. En Diario El País, de 10 de noviembre de 2008. Disponible en: [http://www.elpais.com/articulo/opinion/descomposicion/Universidad/elpepiopi/20081110elpepiopi\\_12/Tes](http://www.elpais.com/articulo/opinion/descomposicion/Universidad/elpepiopi/20081110elpepiopi_12/Tes). (Consultado el 27.VIII.2010).
- Real Decreto regulador de los estudios de Grado: RD 55/2005 (BOE nº 21 de 25 de enero).
- Real Decreto regulador de los estudios de Postgrado: RD 56/2005 (BOE nº 21 de 25 de enero)
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>. (Consultado el 16.IX.2010).
- Urbán, M. (2008). “Ocho años después de Bricall”. En Blog del no a Bolonia. Disponible en: <http://noabolonia.wordpress.com/2008/01/28/articulos-de-interes-becas-prestamo/> (consultado el 3.IX.2007).
- VV. AA. (2002). *El Suplemento Europeo al Título*. Documento elaborado por el Grupo de Trabajo sobre EEES. CRUE. [http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002\\_.pdf](http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002_.pdf). (Consultado el 23.IV.2006).
- VV. AA. (2009). *Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea*. Hondarribia: Hiru.



Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

*Francisco José Morales Gil es Doctor en Humanidades y Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva  
Su dirección postal es: Avenida Avd. Tres de Marzo, s/n  
Correo electrónico: morales@uhu.es  
Teléfono: +34 696430480*

*Adnaloj Pardo Rojas es Doctora en Psicopedagogía y Vicedecana de Calidad y Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva  
Su dirección postal es: Avenida Avd. Tres de Marzo, s/n  
Correo Electrónico: adnaloj.pardo@uhu.es  
Teléfono: +34 959219443*

*Blanca Álvarez Carpio es Asesora del Plan de Apoyo a la reforma de las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva  
Su dirección postal es: Avenida Avd. Tres de Marzo, s/n  
Correo electrónico: blanca.alvarez@fedu.uhu.es  
Teléfono: +34 959219443*