

Felipe Trillo

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES): plantejant preguntes per establir coordenades

Resum

Aquest article, a tall de marc general sobre allò que representa l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), és una invitació a informar, ajudar a debatre, a valorar, i, en el millor dels casos, també un recurs per orientar aquest procés de reflexió crítica en el qual cadascú ha de concloure amb arguments pel seu compte assumint el risc. Europa és un valor hegemònic, d'aquells que aviat s'assumirà sense pensar. Però mentre això no esdevingui, alguns sabem que hi ha més d'una Europa possible. S'han desenvolupat iniciatives legislatives per harmonitzar afers complexos. No és d'estranyar que li arribés el torn a l'educació, i dins d'aquesta a la universitat.

Paraules clau

Competències professionals, Estructura de graus, Inserció laboral, Registre de titulacions, Reordenament d'estudis, Societat del coneixement, Transferència de crèdits europeus.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): planteando preguntas para establecer coordenadas

Este artículo, a modo de marco general sobre lo que representa el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es una invitación a informar, ayudar a debatir, a valorar, y, en el mejor de los casos, también un recurso para orientar este proceso de reflexión crítica en el que cada uno debe concluir con argumentos por su cuenta asumiendo el riesgo. Europa es un valor hegemónico, de aquellos que pronto se asumirá sin pensar. Pero mientras esto no ocurra, algunos sabemos que hay más de una Europa posible. Se han desarrollado iniciativas legislativas para armonizar asuntos complejos. No es de extrañar que le llegase el turno a la educación, y dentro de ésta a la universidad.

Palabras clave

Competencias profesionales, Estructura de grados, Inserción laboral, Registro de titulaciones, Reordenamiento de estudios, Sociedad del conocimiento, Transferencia de créditos europeos

The European Higher Education Area (EHEA): posing questions to establish coordinates

This article is a general presentation of what the European Higher Education Area (EHEA) stands for, and is an invitation to find out more, help to debate, to assess and, in the best of cases, is also a resource to direct this process of critical thinking in which everyone should draw their own conclusions and stand up for them. Europe is an authoritative value, and one that will shortly be accepted without more thought. However, until that happens, some of us know that there is more than one Europe possible. Legislative initiatives have got under way to harmonise complex matters. It is not surprising that it is now the turn of education, and within that, the universities.

Key words

Professional competences, degree structure, job seeking, register of qualifications, reorganising studies, knowledge society, transfer of European credits

Autor: Felipe Trillo Alonso

Article: L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES): plantejant preguntes per establir coordenades

Referència: Educació Social, núm. 40 p13-29.

Adreça professional: Universidad de Santiago de Compostela
josefelipe.trillo@usc.es

▲ On som? On anem? Què fem? Com hem arribat fins aquí? Per a què? Hi ha un perquè? Quan s'acaba això? Qui va començar? Ho manega algú?

Són preguntes senzilles, pròpies de qualsevol ciutadà mitjà una mica informat perquè llegeix la premsa i que constata que s'hi diu que s'estan fent coses a la universitat i que hi ha qui protesta (sobretot estudiants).

És possible que aquest ciutadà lector sigui un professional llicenciat o diplomatur universitari, potser en Educació Social, que fins ara hagi viscut tot això de l'EEES més o menys d'aquesta manera: al principi amb una notable indiferència, basada sobretot en l'escepticisme de qui considera que, al final, tot quedarà com altres vegades en foc d'encenalls; després, en veure que l'afer persisteix, amb certa curiositat, tot i que això sí, pobrament satisfeta per l'absència de fonts accessibles on informar-se; i, finalment, quan comprovi que allò que creia que anava a quedar en res resulta que ja és aquí regularitzant-ho tot (o això sembla); aleshores, de la indiferència o la mera curiositat passa a la inquietud perquè, realment, un no sap què és el que passa i si l'afectarà.

Menys mal que hi ha fòrums -i la revista *Educació Social* n'és-, on se les enginyen no tan sols per proporcionar informació sinó també per promoure el debat que mena el ciutadà de la nostra història no només a entendre allò que li diuen (o manen) sinó a valorar-ho tot posicionant-s'hi.

I en aquesta direcció, el meu article, a tall de marc general sobre allò que representa l'EEES, és una invitació a aquesta tasca i, en el millor dels casos, també un recurs per orientar aquest procés de reflexió crítica en el qual cadascú ha de concloure amb arguments pel seu compte assumint el risc.

Al cap i a la fi, per a això em van invitar; així que ja només em resta esperar que aconsegueixi estar a l'alçada. Puc afegir que és difícil ser original, i per això confesso ja des d'ara que em plagio a mi mateix (Trillo, 1999, 2006, 2008 a i b); en descàrrec meu puc assegurar que no hi ha tampoc massa res de nou per dir.

Europa: principi i final

Europa és un valor hegemònic, d'aquells que aviat s'assumirà sense pensar. Però mentre això no esdevingui, alguns sabem que hi ha més d'una Europa possible. Fins ara s'ha imposat la del mercat comú, amb l'euro com a tòtem, i el principal objectiu del qual és sumar capitals per fer-se valer en el concert econòmic internacional: Constituir, sobretot, un *lobby* (camarilla) de nacions per pressionar-ne d'altres, mentre es miren de reüll entre elles.

En aquesta direcció s'han desenvolupat tantes iniciatives legislatives per harmonitzar tants afers complexos que facin possible aquest mercat, com són la moneda, les fronteres, la seguretat, la defensa, les relacions exteriors, etc., que no és d'estranyar que li arribés el torn a l'educació, i dins d'aquesta a la universitat.

Però, atenció, no tant per promoure la universalització del coneixement, que això ja existia més o menys des de la creació de les universitats, sinó per a quelcom molt més pragmàtic i també més prosaic, com és el reconeixement mutu dels sistemes d'acreditació respectius dels graduats universitaris a l'objecte d'oferir garanties d'una formació homogènia que propiciï la seva lliure circulació dins de la Unió Europea.

Això és tot. Res més, i res menys.

La pregunta, doncs, és aquesta: Serà que un graduat en Educació Social per la Universidad de Santiago de Compostela, per exemple, és suficientment qualificat i, sobretot, degudament acreditat (ja que qualificat i acreditat no són exactament el mateix), per –suposat que domina l'idioma– concursar a una plaça oferta a l'ajuntament de París o de Berlín i, a la inversa, que un graduat per la Universitat de Lovaina podrà fer-ho a l'Ajuntament de Madrid?

Assegurar-se això és el principal motiu per a la creació de l'EEES: I s'anomena mobilitat i ocupacionalitat; aquestes són les dues principals raons declarades que animen tot aquest procés. El que no sé, i potser no interessa, és qui va primer: si per aconseguir ocupació cal moure's, o si moure's és el que generarà ocupació (com alguns suggereixen amb notable optimisme).

En qualsevol cas, com és obvi, aconseguir una cosa així partint de costums tan dispars com els que identifiquen bona part de les universitats europees (i no dic totes, ja que n'hi ha més *estàndard*) resulta ser una tasca extremadament complexa.

La “Carta Magna de les universitats europees” signada pels rectors de 388 universitats el 18 de setembre de 1988 a Bolonya no és més que el tret de sortida en aquesta direcció. Des d'aleshores, i han passat vint anys, els rectors, progressivament desplaçats pels ministres, i en tot cas els respectius representants d'uns i/o altres, s'han reunit desenes d'avinenteses (La Sorbona, Salamanca, Praga, Berlín, Dublín, Londres..., i aviat a Lovaina) per establir les coordenades d'aquest trajecte que es planteja el 2010 com la meta per aconseguir l'harmonització de l'educació superior.

Tant és així que algunes de les característiques més sobresortints d'aquest marc que s'ha anat configurant fins ara és el que em dispenso a comentar.



Mobilitat i ocupacionalitat; aquestes són les dues principals raons declarades que animen tot aquest procés

El reordenament dels estudis universitaris

Per fer possible aquest reconeixement mutu dels diplomats universitaris per les diferents universitats del seu territori en els diversos Estats de la UE -als quals s'hi adheriren molts més, fins als 46 actuals-, en tots i cadascun d'aquests països es va iniciar un procés conduent a modificar la seva particular oferta universitària per tal d'aproximar-la a un marc comú, no preexistent, que se'l va anomenar EEES.

Si això va generar o no friccions entre les administracions de torn i els governs de les respectives universitats, aquestes molt geloses, o en part o en no res de la seva autonomia (consagrada a Espanya per la Constitució) és quelcom que no hauria de passar desapercebut.

Però fos com fos, en tots aquests països les universitats, suposadament, es van posar mans a l'obra tot adoptant per a això una metodologia de treball comú, denominada *tuning* –que traduït significa quelcom així com sintonització, harmonització o, potser millor integració –, que va orientar o, si es prefereix, va dirigir la mirada cap a certes qüestions, obviant-ne d'altres; aquestes qüestions són: l'estructura dels estudis en el país respectiu i a Europa; la demanda de la titulació i la inserció laboral; i la identificació i valoració dels perfils i les competències professionals.

A aquestes, progressivament, se n'hi van anar afegint de noves com són: els criteris per a l'avaluació de la qualitat i l'aprenentatge al llarg de la vida.

En tot cas, és la meua intenció comentar les tres primeres, per ser les més nuclears de tot aquest procés.

Abans, tanmateix, cal fer notar que més amunt quan m'he referit al treball iniciat per les universitats he dit "suposadament", ja que la veritat és que no està clar, o jo almenys estic mancat d'una informació fidedigna (i ja m'estranya) pel que fa a si efectivament en tots els països es van fer els deures, això és, si tenien els mateixos (això per començar), si van adoptar procediments semblants, si van anar complint els terminis i si hi hi arribaran amb ells fets el 2010.

Possiblement
ens extralimitem
en la regulació
externa i en la
pressió a la qual
s'ha sotmès la
comunitat
universitària

Tot i que, ja se sap, és una admonició recurrent aquesta d'apel·lar a Europa per fer comparacions (odioses) i justificar així cap on hem d'anar i què fer a més de per autorenyar-nos perquè, no sé com ens les apanyem però, segons sembla (hi ha molt hipercrític), sempre anem retardats. Consti, en qualsevol cas, la meua sospita sobre que en això, com tantes altres vegades, hem pretès, si més no sobre el paper (qui sap si només sobre el paper), ser més papistes que el Papa, i possiblement ens extralimitem en la regulació externa i en la pressió a la qual s'ha sotmès la comunitat universitària. Amb l'agreujant afegit que això no és garantia de compliment, sinó en tot cas del *compleixo* i *menteixo* (com diu el meu amic i col·lega el professor Xulio Rodríguez).

En qualsevol cas, que se sàpiga que a Espanya tot això va començar l'any 2003 amb l'elaboració dels anomenats Llibres Blancs (els d'Educació es poden veure en <http://www.uned.es/decanoseducación>, lliurats l'any 2004 i publicats el 2005). I, a partir d'aquí (de fet ja des d'abans), ens vam veure envoltats en una dinàmica que a mi em fa l'efecte d'una mica erràtica.

Que serveixi com a exemple d'aquest desconcert a aquest nivell general de la reordenació dels estudis universitaris: Que primer es va imposar l'obligació d'establir un Catàleg de Titulacions, homogènies en totes les universitats espanyoles, amb la recomanació expressa de reduir l'oferta i que això -que en Educació va provocar que de les set especialitats de magisteri es passés a dues-, va resultar tremendament conflictiu en tots els camps. I que, tanmateix, més endavant i amb la que va caure, aquest Catàleg es va abandonar per establir un Registre de Titulacions, potencialment diverses (fins i tot *sui generis*) en totes les universitats espanyoles, tot i que, això sí, prèvia a la seva implantació han d'estar acreditades per ser reconegudes com a oficials.

És clar que una possible explicació a canvis tan substantius -que ni vaig saber ni sé si han tingut o tenen parangó a Europa-, podem trobar-la en el fet que en nou anys hi ha a Espanya tres governs (un del PP i dos del PSOE) i quatre ministres (les professores Pilar del Castillo, María Jesús San Segundo i Mercedes Cabrera, més Cristina Garmendia); i que durant aquest temps va sobrevenir una allau d'esdeveniments i disposicions, d'ordres i contraordres, de rumors punyents empesos pel secretisme oficial (que és el contrari de la transparència) tant del Ministeri com de les conselleries autònomes, agències varies i també els rectors (ja que, pel que fa a això, no se salva ningú), així com de disposicions urgents després incomplertes i de lleis i decrets aprovats *in extremis* al final de les dues darreres legislatures (de la segona del senyor Aznar i de la primera del senyor Zapatero).

Per tant -que se'm permeti la maldat- potser no hem estat sempre ben orientats, però ningú no pot negar que hem estat molt entretinguts.

Potser no hem estat sempre ben orientats, però ningú no pot negar que hem estat molt entretinguts

La nova estructura de Graus

Pel que fa a l'educació superior a Europa hi havia (encara hi ha) de tot: Títols amb denominacions diverses i durades diferents (tres, quatre, cinc o més anys). Centres disperss, ubicats en universitats o no. Plans d'estudis heterogenis per a una suposada mateixa especialització, amb ofertes que van des d'allò molt tècnic a allò molt teòric. Sistemes d'accés incompatibles. Professors amb qualificacions i requisits no equiparables.

Essent així, qualsevol que digués (com es va dir) que calia adaptar-se a Europa pressuposant l'existència d'un model comú a l'altra banda de les nostres fronteres, es va equivocar. També aquell qui sostingués que allò nostre era palesament pitjor ja que, al marge que una comparació així tan genèrica es



desqualifica sola i que els *rankings* a mi no em diuen res, el cert és que en unes i altres universitats –llevat de les internacionalment reconegudes com a excel·lents-, els punts forts i febles es distribueixen normalment.

Calia, doncs, que adoptar una estructura de les titulacions amb caràcter general, i es va apostar per una que diferencia entre el Grau i el Postgrau, i dins d'aquest últim, entre el Màster i el Doctorat. Una estructura, com es veu, que no està molt allunyada de la nostra pròpia tradició, llevat de la generalització de la denominació Màster.

Essent així, allò de més nou sens dubte es troba dins de la proposta del Grau: primer per l'establiment d'una durada comuna de quatre anys (llevat de les excepcions de Medicina, Veterinària i Arquitectura); i després perquè ve a superar l'actual distinció entre llicenciats i diplomats establint una nova figura –la del graduat- com a comú denominador europeu.

Naturalment, no cal dir que aquesta proposta va provocar un autèntic enrenou: atesa, sobretot, la resistència a constrènyer, o millor, a seleccionar els continguts propis d'una titulació que tradicionalment havia durat cinc anys; però sobretot per les implicacions que té en l'estructura jeràrquica dels estudis universitaris a la qual estàvem acostumats, fins al punt que, fins i tot avui dia (novembre de 2008), hi ha qui sosté que això no està definitivament tancat malgrat el RD. 55/2005, principalment per l'oposició que mantenen els enginyers superiors (Escoles i Col·legis Professionals) a equiparar-se amb els enginyers tècnics.

Pel que fa a mi, no he d'afegir res sobre aquesta proposta. Ben al contrari, em plau que finalment, i com a conseqüència de tot aquest procés general, es pogués satisfer l'antiga demanda d'equiparar els estudis de Magisteri a qualssevol altres titulacions universitàries. Només per això, ja ho donaria per bo. De manera oportunista podria afegir –ja que escric en aquesta revista-, que també reclamava això per a l'Educació Social, però mentiria. Simplement no ho feia, tampoc no ho refusava, ni tan sols sé si era convenient o necessari.

Així, que jo sàpiga, a més dels enginyers superiors, però per raons ben diferents, només alguns estudiants refusen aquesta nova estructura. Són aquells que denuncien una possible devaluació dels graus, ja que anticipen que per a accedir a una ocupació digna serà necessari un postgrau que, a més, no tots es podran pagar. I, francament, tant de bo s'equivoquin, però això pot passar.

En un altre ordre, hi ha dues conseqüències diguem tècniques d'aquesta nova estructura dels graus universitaris:

El Suplement Europeu al Títol (SET)

En essència, és com el certificat acadèmic de sempre, només que ara amb un imposat sistema *uniformitzador* de les qualificacions, i que apareixerà al dors del títol de graduat. Aquest certificat, a més, recull la diversitat d'itineraris possibles seguits per l'alumne per concloure els seus estudis com a conseqüència de poder cursar diferents optatives o estudiar fins i tot algun curs en una altra universitat europea. I essent així, francament, no està malament des de la perspectiva estrictament informativa.



L'adopció del Sistema de Transferència de crèdits europeus (ECTS)

Esquemàticament, aquesta proposta comptabilitza no només el temps del professor a l'aula sinó el temps *teòricament* necessari (no el real ni efectiu) de treball de l'alumne, quelcom que facilitarà la mobilitat dels estudiants pel reconeixement acadèmic entre universitats del treball realitzat per cada un.

Evidentment, aquesta és una concreció aparentment tècnica però que, com tothom pot entendre, provoca un gran impacte en l'organització interna dels centres acadèmics. El nombre de matèries caldria disminuir, els temps lectius han de canviar radicalment, els espais s'hauran de reestructurar per acomodar-se a aquesta nova forma de viure a la universitat diferent de la, alhora, solitària i gregària presa d'apunts durant cinc o més hores seguides, etc.

La qüestió, doncs, és saber si s'estan adoptant les mesures adequades en aquesta direcció; quelcom sobre el que hi ha seriosos dubtes, especialment en allò que es refereix a l'adequació dels espais.

Més enllà d'això, considerar el temps de treball real de l'estudiant comporta la necessitat de revisar raonablement les propostes docents, evitant així plantejar-los tasques excessives com enormes llistats de lectures o treballs impossibles de ser realitzats en un temps que és limitat.

Ara bé, mantinc la sospita que és molt probable que emprenguem aquest canvi de la mateixa manera frívola com vam resoldre al seu dia el pas de les cinc o sis matèries clàssiques anuals al nostre actual sistema de crèdits. De manera que, si tot es redueix un cop més a un forçar les coses perquè de manera comprimida entri en menys temps la mateixa quantitat de matèria, aquest procedir faria inviable, com ho fa ara, el desenvolupament d'un aprenentatge autònom i amb ell totes les altres competències. Per això, em temo, que potser estem construint una ambiciosa proposta educativa sobre uns fonaments molt poc sòlids.

És molt probable que emprenguem aquest canvi de la mateixa manera frívola com vam resoldre al seu dia el pas al nostre actual sistema de crèdits

La demanda de la titulació i la inserció laboral

Allò de la inserció laboral és un dels principals objectius de l'EEES com vaig assenyalar al principi; potser el primer. I, sens dubte, una font generosa de dilemes que em dispo a compartir.

Hi ha dos nivells d'anàlisi sobre aquesta qüestió: un se cenyeix a les biografies dels estudiants universitaris i als seus legítims però només suposats interessos particulars pel que fa a això; l'altre amplia la perspectiva a allò que s'ha vingut a anomenar la societat del coneixement com a motor de desenvolupament econòmic.

Ocupacionalitat i professionalització potser no són el mateix

Sostinc que no, però no convé arribar aquí *ex cathedra*; abans cal tenir “*en cuenta que lo que sea la universidad y para lo que sirva es algo que afecta a un colectivo cada vez mayor de estudiantes (varios millones en Europa); y que a través de ellos afecta también a sus familias; asimismo, que muchas personas cifran en sus estudios universitarios sus expectativas de primer acceso al mundo del trabajo. En consecuencia, es razonable que estemos algo más que atentos a esas demandas sociales*” (Trillo, 1999).

Fa gairebé deu anys que vaig escriure això, i així van seguint les coses.

Aleshores, esmentava profusament Michavila i Calvo (1998) per tal d'explicar millor el que ens passava i encara passa.

Així, sobre la preparació per al món del treball, els dos autors sostenen que és en aquest punt en el qual sorgeixen unes més grans exigències i reclamacions de la societat, sobre allò que es percep- amb notable ansietat- com un incompliment de la institució, ja que, en contra d'allò que s'havia anunciat, l'augment de la taxa i del nivell d'escolarització no va comportar una reducció proporcional de la taxa de desocupació. Ara bé -es pregunten-, «¿qué parte de responsabilidad se puede atribuir a la institución universitaria y qué parte a la sociedad, en el desajuste entre oferta y demanda, con vistas a la capacitación profesional superior?» (p.45). Al que afegeixen això que em sembla interessant reproduir:

«Este desajuste entre demanda empresarial y oferta universitaria se acentúa, a veces, en la opinión pública, sea por una tendencia secular a considerar a priori la universidad una torre de marfil en la que se forman sabios, inútiles para el trabajo cotidiano, sea por el sentimiento de frustración que embarga a no pocos jóvenes que se ven incapaces de acceder, a la terminación de sus estudios, a un puesto de trabajo dignamente retribuido. De este desajuste se suele culpar a la

universidad, en la creencia, que juzgamos injusta y errónea, de que los estudios superiores deben ajustarse como un guante a las previsible demandas de la sociedad productiva. Son pocos los que orientan las críticas al sector empresarial, a menudo refractario a dar formación complementaria a sus trabajadores, o a otras instancias sociales y políticas que, sin embargo, se benefician de ciudadanos mejor preparados» (p.83).



Podem veure així com els autors que cito apel·len, en efecte, obres de referència educativa com són *Ensenyar i aprendre: cap a la societat cognitiva* de La Comissió de Comunitats Europees (1995), o *L'educació amaga un tresor* de Delors (1996); però d'aquestes, destaquen sobretot les orientacions que el mateix Delors (1995) planteja al *Llibre Blanc sobre creixement, competitivitat i ocupació. Reptes i pistes per entrar en el segle XXI*, i que pràcticament fa seves la UNESCO (1995) en el seu *Document de Política per al canvi i el desenvolupament de l'educació superior*, a saber:

«En una època en què la igualtat entre títol i ocupació ja no s'aplica, allò que s'espera de l'educació superior és que produeixi graduats que puguin, no només buscar feina, sinó ser també empresaris i creadors de llocs de treball eficaços»

I està bé, jo no dic que es qüestionï això, però d'aquí a admetre que la preparació per al món del treball eclipsi en gran mesura qualssevol altres funcions de la universitat, hi ha un pas que em resisteixo a donar.

I és que aquesta perspectiva, orientada a l'ocupació, és probable que ens centri en la realitat i ens allunyi del pendent d'una formació merament especulativa (sense praxi) –a la qual, per altra banda, estem tan acostumats-, però això no ens eximeix de considerar que, qui sap si entendre l'adaptació de la universitat a la societat com una mera coordinació de les seves sortides amb entrades en treballs ben definits, en definitiva que la professionalització derivi en ocupacionalitat, suposi subordinar grollerament les finalitats de la universitat als interessos del Mercat.

Per suposat, com adverteix Zabalza (2008), no hi ha raons per contraposar un model de perfils professionals i sabers útils al d'una universitat del coneixement i de la saviesa i, d'acord amb això, tampoc no hi ha raons per contraposar formació i ocupació. Ser competent per ocupar un lloc de treball no està renyit amb una bona formació, sinó que la requereix. Per exemple, formació crítica, reflexiva, basada en la responsabilitat personal i en l'ètica, atempta la multiculturalitat, orientada a la col·laboració i al treball en grup. Totes elles són competències generals de l'EEES i estan bé.

Però, enfront d'això, també hi ha evidències de què el que importa i s'imposa al mercat de treball és la tecnologia, no la consciència crítica; la preparació per a un ofici, no el rigor científic; la competència tecnològica, no el tarannà intel·lectual (García Gual, 1990).

La professionalització derivi en ocupacionalitat, suposi subordinar grollerament les finalitats de la universitat als interessos del Mercat

I si és això el que succeeix, el que crec és que sobra *entreguisme* al Sistema i per això reivindico una professionalització crítica enfront d'una preparació per al treball perillósament submissa.

Societat del Coneixement i Economia del Coneixement potser no són el mateix

Es diu que als EUA mantenir aquesta diferència entre societat i economia és una subtilesa que resulta gairebé incomprendible. Pot ser, però hom escriu des d'on ho fa, des de la vella Europa, i aquí la possibilitat de diferenciar entre els dos nivells encara persisteix. Així doncs, com en l'apartat anterior, sostinc que no, que no són el mateix. Però, novament, no puc arribar aquí *ex cathedra*, així que compartiré alguns raonaments.

Per exemple, que no deixa de sorprendre'm que, malgrat el temps transcorregut, quelcom com això de l'EEES pugui provocar percepcions tan enfrontades: ja que si uns ho consideren una font d'inspiració per a la innovació de les universitats i la millora de l'oferta pública tot obrint la institució a les necessitats socials, altres simplement hi veuen una coartada per subjugar-les i per reduir dràsticament la despesa d'aquesta oferta tot desmantellant-ne bona part en funció dels interessos del mercat. De tal manera que, la inicialment raonable proposta d'homologar les universitats perquè es reconeguessin millor i es recolzessin mútuament al si de la Unió Europea, per a alguns s'ha convertit de fet en tot el contrari, és a dir, en un astut procés de desregulació del sistema universitari públic (en introduir criteris de la iniciativa privada), en un insultant procés de desconsideració de les seves tradicions en funció de suposats millors models forans (importats del món de l'empresa), i en un agressiu procés d'exacerbada competitivitat (que no és sinònim ni garantia de competència) segons el clàssic model del "campi qui pugui!" i el "tots contra tots".

Qui té raó? Mentiria si digués que ho sé, tot i que, des de sempre m'inclino més envers aquells qui denuncien la connivència i subordinació de la universitat a interessos economicistes que en resulten espuris.

Ara bé, al marge de l'encert en la denúncia -cosa que pot ser discutible-, quin dubte hi ha que abans fins i tot és possible qüestionar quina és la legitimitat dels qui pensem així per decidir pel nostre compte que aquests objectius són espuris a la universitat.

El meu professor, company i per damunt de tot amic, Miguel Zabalza (2008), ho ha plantejat amb tota cruïa i segur que n'hi ha molts que pensen com ell. Segons el seu parer, el que jo he resumit és un debat en què no queda canya dreta i que el neguiteja. "Es tracta -diu- d'un reguitzell d'afirmacions que transmeten la impressió que hi ha una mena de mà negra que dirigeix el món i se'ns emporta a tots, pobres necis útils, a l'hort dels seus interessos". De manera que, davant d'aquestes crítiques, es reacciona amb la memòria d'una "Universitat dels professors" on aquests, que es pensen ells mateixos com a

millors (més justos, més clarividents, amb millor capacitat de judicis per orientar les coses), vindrien a ser els cridats a determinar allò que li convé a la societat que hagi de ser la universitat. Quan, en realitat, el que es preconitza, en la seva opinió, és una universitat per a aquesta societat enfront de la universitat de i per als individus: en definitiva, una institució que no té una *missió* més enllà dels usos terrenals, sinó una institució a la qual se li encarrega un *servei* (com a la sanitat, la funció pública, les institucions culturals, etc.)

I bé, està bé, és una manera de veure-ho. Assumible fins i tot des de la perspectiva de què tot es concreta en què la universitat atengui les demandes de l'escenari on s'ubica i donant per fet que aquest escenari és el mateix de la societat del coneixement; entenent-la com una societat amb capacitat per generar, apropiari, i utilitzar el coneixement per satisfer les necessitats del seu desenvolupament i així construir el seu propi futur, convertint la creació i transferència del coneixement en eina de la societat per al seu propi benefici (Grau, 2008).

Ara bé, no hi ha dubte que el problema es planteja en la definició -per qui?- d'això al que es considera el seu *propi benefici*. Per això, alguns pensem de manera diferent, i no precisament per poder mantenir una situació de privilegi com afirmen els nostres detractors, sinó perquè assumim que la nostra funció social és ser una veu discrepant que, mitjançant un discurs científic i crític, ofereixi una compensació al rigor intel·lectual que manca al carrer i serveixi de contrapunt al poder econòmic; el qual, davant l'absència d'altres canals de mediació (com la política, o el vell quart poder), derivaria fàcilment cap a l'autoritarisme: produir o morir.

I això, en el nostre context, es tradueix en fer front amb l'evidència dels fets i amb la lògica dels arguments al discurs liberal dels governs que -malgrat que les demandes a la universitat augmenten (més internacionalització, més diversificació, noves metodologies docents, noves tecnologies i infraestructures)-, en nom de la societat i de les restriccions pressupostàries que imposen la urgència d'atendre altres necessitats socials (i més en temps de crisi), suggereixen que la universitat gaudeix de privilegis excessius i que cal frenar el seu finançament, instant-les a reemplaçar en major o menor part la idea de servei estatal per la d'atenció a les demandes del mercat.

Quelcom que, net i clar, es concreta en el perill que la universitat se subordini als interessos economicistes dels seus patrocinadors, investigui només allò que no els contrariï, o prescindeixi decididament d'aquells sabers específics de les ciències socials i de les humanitats difícilment rendibles econòmicament.

En aquest cas, novament, denuncio que sobra *entreguisme* al sistema, i que no és la societat del coneixement sinó l'economia del coneixement allò que ens orienta i vigila. Ja que de l'únic que es tracta és que per poder pagar part de la factura d'aquest servei públic ara hom pretén que la universitat cobri pels seus serveis. Se'n diu transferència de coneixement, però és això.

I enfront d'això, reivindico una visió més altruista de la nostra funció social.



Es concreta en el perill que la universitat se subordini als interessos economicistes dels seus patrocinadors

La identificació i valoració dels perfils i les competències professionals

La més rellevant conseqüència d'adoptar com a criteri l'ocupacionalitat és, sens dubte, la proposta de dissenyar i desenvolupar un currículum basat en les competències. El problema és que pel que fa a això sorgeixen molts dubtes i objeccions com aquells en què ara m'hi detindrà.

En aquesta direcció, potser no sobri recordar:

- Que el concepte de competència té el seu origen en treballs de la Psicologia industrial i organitzacional nord-americana de finals de la dècada de 1960 i principis de 1970.
- Que l'interès en les organitzacions s'ha anat traslladant des dels llocs de treball, com a elements fonamentals, a les persones i a les competències que aquestes aporten.
- Que això obeeix a un canvi de cultura que es concreta en què les persones han passat de ser vistes com un cost que cal minimitzar a ser enteses com el principal recurs amb què compta l'empresa i que, per tant, cal optimitzar perquè aportin tot el seu potencial al seu desenvolupament. I d'aquí la proliferació de Departaments de Recursos Humans.
- I que, finalment, es diu que "posseeix competències professionals qui disposa dels coneixements, destreses i actituds necessàries per exercir una professió, pot resoldre problemes professionals de forma autònoma i flexible i es troba capacitada per col·laborar en el seu entorn professional i en l'organització del treball (Bunk, 1994).

Ara bé, sabut això, em ve a la memòria allò que amb la seva habitualment fina i intel·ligent ironia va dir recentment el professor José Gimeno Sacristán en un acte a la nostra Facultat a Santiago: Jo sé –va dir– que existeixen les competències perquè sóc capaç d'identificar molt incompetent, però si em demanen que digui quins són per definir un pla d'estudi, tot això és molt més complicat. Em pregunto –va afegir– si podem fer un catàleg de coneixements, que sembla que sí ja que tenim una llarga experiència, però si a més és possible fer-ho de motius, de trets de caràcter, de concepte d'un mateix, d'actituds, de valors, de capacitats cognoscitives i de conductes que poden ser associades a l'exercici excel·lent en un lloc de treball. Amb la qual cosa deixava entreveure que aquest afany potser pot ser excessiu i conduir a una trampa.

Aquesta és, doncs, la primera dificultat en aquest afer de les competències. Que s'engrandeix a la vista de la ingent tasca que suposa identificar-les, i després encertar en la seva selecció i formulació. Però, a més, resta per fer una tasca extremadament complexa com és aprendre a avaluar-les, de manera que no es redueixin a una mera relació de conductes operatives que ignorin el seu caràcter complex i amb això desvirtuïn el seu sentit formatiu.

És clar que, davant de reserves com les assenyalades, no falta qui es posi a caminar per fer camí, com és el cas sempre de Miguel Zabalza (2008), qui suggereix superar el dilema plantejant el problema en termes de guanys per als alumnes. I, en aquesta direcció, pregunta als professors: què guanyen els vostres estudiants després d'estar amb vosaltres el temps que dura la vostra assignatura?, en què han millorat? Saben més coses –diuen uns-, saben fer coses que abans no sabien. I altres entren en qüestions més qualitatives: pensen millor, saben aplicar allò que estudien a casos, són més reflexius, treballen més bé en grup. De manera que és aquí, sosté Zabalza, on podem concretar les competències, tan generals com de sabers, de valors i actituds rellevants.



I està bé, potser en efecte es pugui resoldre així el problema. No obstant això, confesso seguir tenint certes reserves. Més encara si penso en la idea de l'aprenentatge autònom, a la que considero com la innovació educativa més rellevant de totes les iniciatives associades al model de competències proposat per a l'EEES. Atès que això, en definitiva, allò que implica és canviar l'estudiar per a l'examen i el treballar per a la nota, per la motivació intrínseca, l'afany per comprendre i el compromís amb la tasca de reconstrucció crítica del coneixement mitjançant l'atribució de sentit, del que és possible que emergeixi un pensament divergent (cosa que no vol dir encertat). De manera que parlem, doncs, de desenvolupar les capacitats d'autorregulació i de metacognició en l'aprenentatge; de promoure processos conduents a relacionar la informació entrant amb l'experiència prèvia per tal d'extreure significats personals; d'interpel·lar el coneixement i contextualitzar-lo; de formular hipòtesis, fer inferències i contrastar-les mitjançant l'anàlisi de les evidències; de prendre decisions argumentades i assajar alternatives per resoldre problemes en contextos d'incertesa; i d'autoavaluar els resultats. Que parlem, en suma, d'una manera raonable d'aprendre que s'assembla en tot a la manera com actuen els millors professionals dels diferents camps de coneixement.

Què guanyen els
vostres
estudiants
després d'estar
amb vosaltres el
temps que dura
la vostra
assignatura?

Però a mi em sembla que la vocació pedagògica està molt relaxada i que el compromís de la majoria del professorat és molt fluix pel que fa a això de desenvolupar les competències i, especialment, pel que fa a la promoció de l'aprenentatge autònom, llevat que aquest s'entengui com un "ara vagi-se'n i no torni fins que ho sàpiga".

Així que, segons el meu parer, encara resta molt per fer en aquest sentit, en tot el que es refereix a la renovació de les metodologies docents, per més que algunes titulacions ja s'hagin implantat o estiguin amatents per fer-ho. I, fins i tot, afegiria que ja hi hagué temps millors per a tot això, ja que el canvi al Ministeri de Ciència, Innovació i Tecnologia em temo que ha tornat a posar l'èmfasi en l'activitat investigadora en detriment de l'activitat docent.

Sigui com sigui, una conseqüència més es deriva de tot això:

La redefinició dels currículums per fer efectiu el seu caràcter professionalitzador. La tensió interna dels centres per elaborar els plans d'estudi

En un altre lloc he anomenat això el Nord perquè polaritza el compàs. En efecte, independentment del nivell de formació i de compromís adquirit amb el desenvolupament de les competències, al final amb allò que ens trobem és amb una nova reforma dels plans d'estudi de les diverses titulacions. Molts ja hem viscut varies reformes, així que sabem de què va. El problema és la memòria col·lectiva que ens ha quedat de tot allò. La convicció que, al final, aquest afer es resolgui mitjançant acords tensos entre grups de pressió que s'identifiquen amb les àrees o els departaments (l'esclerosi dels quals és la pitjor herència de la LRU). La possibilitat que una àmplia majoria o una hàbil minoria assoleixi imposar o fer valer una cultura que aconsegueixi subordinar qualsevol interès immediat i espuri a l'objectiu comú de dissenyar el millor pla de formació per als estudiants tenint en compte per a això les necessitats de la societat en què han d'exercir, sol ser valorat amb escepticisme com una proposta ingènua. I, ens agradi o no, aquest és el medi de cultiu del qual partim, com a conseqüència de la memòria que guardem de vells vicis comesos.

Malgrat això, i sense abandonar l'inevitable "què hi ha d'allò meu", una mena de pragmatisme sembla haver-ho moderat tot. L'interès per no demorar l'aprovació de les propostes potser ha servit perquè s'evitessin les inacabables discussions d'altres vegades. Malgrat tot, juntament a això, no desconsideraria com un element determinant més el que a bona part dels qui més podrien remenar les cireres en aquest afer, tot això els ha agafat ja grans (*sic*), potser més madurs o potser més descreguts, no ho sé, però sí molt menys ambiciosos i combatius.

Tampoc no és gens menyspreable la influència dels mateixos Llibres Blancs i les activitats següents organitzades per les conferències de degans o afins i altres societats i associacions científiques. Tot això va suposar que ja s'hagués discutit molt abans, de manera que ja hi havia suficients elements de referència, si no compartits sí almenys coneguts per acotar el debat. Des d'una altra òptica, tot aquest treball previ si no derivà en acords sí que va generar un notable cansament, cosa que va rebaixar també la tensió del moment de la seva aprovació en les Juntes de centres respectives.

Un detonant d'aquest cansament que és també un exemple d'aquest esdevenir fins a cert punt erràtic que va caracteritzar l'actuació dels nostres successius governs, com he denunciat abans, va ser tot allò que envoltà l'elaboració de les anomenades Fitxes Tècniques de cada Titulació. De primer obligatòries, urgents, i amb l'exigència de mantenir un setanta per cent o més de troncalitat, per a després, un cop realitzades en un clima de notable confrontació i presentades contra rellotge, obviar-les per complet sense que ningú donés cap explicació ni se'n disculpés.

Però, sigui com sigui, aquí estem, aprovant els plans. Si bé la suposada voluntat de coordinar esforços i de fer efectiu el criteri de validació mútua mantenint per a això un ampli corpus teòric de coneixement comú intercentres, sembla que cedeixi terreny a l'heterogeneïtat de l'oferta com a expressió d'una originalitat en la qual es confia com a reclam dels estudiants, i que com és lògic depèn dels interessos particulars dels professors de cada centre i a les que solen limitar-se les seves possibilitats docents. Essent així, les suposades línies d'especialització emergents no són més que la ratificació dels itineraris que ja s'ofereixen en l'actualitat, la qual cosa té dues lectures possibles: o bé representa la possibilitat de consolidar les innovacions més recents o bé suposa simplement mantenir allò que anàvem fent. Em temo que hi pot haver més d'això últim.



Sobre el grau d'Educatió Social

Diguem que la revista m'invita a aquesta incursió. I és que, en realitat, puc dir ben poc. En tinc molt poca informació. Després de la reunió promoguda per la *Conferencia de Decanos de Magisterio y Educación* a Mallorca el 21 i 22 de juny de 2006, no és que tot quedés resolt però la meua impressió és que sí que estava ben encarrilat. En una crònica anterior jo lloava l'alt nivell de cohesió i entusiasme dels participants, reforçat per la presència de representants de col·legis professionals i l'oferta de col·laboració de la *Conferencia de Directores de Escuelas de Trabajo Social* allà representada per la seva Presidenta i equip directiu.

Tanmateix, en una reunió celebrada a la UNED l'1 de febrer d'aquest any 2008 sembla que s'han complicat una mica les coses. Parlo d'oïda (i no em vaig animar a consultar directament els més directament implicats pel temor a ficar-me on no em demanaven), però crec que es va generar un notable desconcert com a conseqüència de: primer, intervencions de col·legues amb escàs coneixement del que s'havia avançat a Palma; segon, absència de massa col·legues que són referents a l'àrea, cosa que hauria ajudat a consolidar les propostes; i tercer, una mena d'enfrontament amb els col·legues de Pedagogia que, segons opinions, envaïen espais de l'educació social mitjançant la presentació d'un perfil molt generalista del pedagog en el que hi cabria tot però, això sí, ben argumentada i defensada amb gran eloqüència. De manera que s'ha estès certa frustració, sempre superable, però també un factor nou de soterrada competitivitat entre titulacions que -espero- no prosperi, ja que seria un terrible error.

En qualsevol cas, al que estem assistint és a una carrera de presentació de propostes pels centres de les respectives universitats en una mena de festival en el qual "*a quien Dios se la dé, San Pedro se la bendiga*"¹.

Així, els centres estan acordant i presentant ja les seves propostes per a la seva avaluació per l'ANECA mitjançant l'anomenat programa VERIFICA, com a pas previ a la seva aprovació pel *Consejo de Coordinación Universitaria* (CCU) i posterior implantació conforme a allò que resolguí la Comunitat

Les suposades línies d'especialització emergents no són més que la ratificació dels itineraris que ja s'ofereixen en l'actualitat

Autònoma respectiva; que aquest i no altre és el procés que cal seguir o, potser, calgui dir el calvari, si més no pel sarcasme que suposa escoltar que totes aquestes avaluacions externes, realitzades a més des de la restrictiva perspectiva del rendiment de comptes, són una manera de promoure l'autonomia universitària. El que cal escoltar.

Epíleg

Una visió tècnica de tot aquest procés pot proporcionar-nos una conclusió tremendament amable. Així, si tornem a l'inici d'aquest article, veiem que la mobilitat i l'ocupacionalitat eren la principal raó de ser de l'IEES. Per assegurar allò primer, els països que subscriuen aquest projecte adeqüen les seves ofertes universitàries a una estructura de graus comuna. Per assegurar allò segon, es reorienten les titulacions d'acord amb criteris de demanda i ocupacionalitat, es defineixen les competències a desenvolupar pels estudiants i s'actualitzen les metodologies docents del professorat per treballar-les millor. Tot molt raonable. I a més supervisat per agències que avaluen la qualitat dels processos i que s'avaluen entre si.

Totes aquestes decisions són opcions de valor i com a tals poden i han de ser debatudes

Tanmateix, una visió reflexiva i crítica de tot això suggereix que totes aquestes decisions estan connotades estructuralment i ideològicament, que són opcions de valor i com a tals poden i han de ser debatudes, de tal manera que, en aquest cas, les conclusions que resultin poden no resultar tan amables. En definitiva, que hi ha interessos contraposats (fins i tot espuris) darrere de paraules aparentment coincidents i que, essent així, la comunitat educativa que configura la universitat (i que inclou els seus diplomats) s'hauria d'esforçar –segons el meu parer– perquè s'escoltin i considerin els seus propis criteris des del respecte que es deu a ella mateixa en virtut de la seva autonomia. I això des de la convicció moral i l'acció política de què complir amb la seva funció social és quelcom que no es pot fer al dictat.

Felipe Trillo Alonso
 Doctor en Pedagogia
 Professor Titular de Didàctica
 Universidad de Santiago de Compostela

Bibliografia

- Bunk, G.P.** (1994), “La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la RFA”. A la *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- García Gual, C.** (1990), “Sobre la degradación de la educación universitaria”. A *Claves de Razón Práctica*, 2, 52-56.
- Grau, R. M^a.** (2008), “La cara del Espacio Europeo de Educación Superior”. A Actas del V Congreso de Didáctica Universitaria. (Pendent de publicació)
- Michavila, E.; Calvo, B.** (1998), *Propuestas para una política universitaria*. Síntesis. Madrid.
- Trillo, F.** (1999), “Las actitudes de los estudiantes: un indicador de la calidad universitaria”. A *Contextos de Educación*, 1, 80-117.
- Trillo, F.** (2006), “El proceso de renovación de los Títulos de Educación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Una crónica a 16 de Julio de 2006”. A *Cuadernos de Historia de la Educación*, 3, 11-62.
- Trillo, F.** (2008 a), “El reto de las titulaciones de Educación. Otra crónica a 7 de marzo de 2008”. A *Educación XXI*, 11, 19-41.
- Trillo, F.** (2008 b), “La cruz del Espacio Europeo de Educación Superior”. A Actas del V Congreso de Didáctica Universitaria. (Pendent de publicació)
- Zabalza, M.A.** (2008), “El espacio europeo de educación superior: innovación en la enseñanza universitaria”. A *Innovación educativa*, 18, 69-95.



¹ Dita que mantenim d'acord amb l'original.
