

01 | febrero 2013

EL PROCESO DE BOLONIA Y LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Richard de Lavigne

infolio | 01 2013 | ISSN 2255-4564

Resumen. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior a partir de la Declaración de Bolonia de 1999 supone una transformación de la Enseñanza Superior que convertirá a Europa en una comunidad supranacional del conocimiento. El nuevo sistema quiere el establecimiento de mecanismos razonables de homologación entre modalidades de formación cada vez más diversas. **Palabras clave.** ECTS, Declaración de 1999, educación, descriptores de Dublín.

2013. Infolio. Los textos publicados en esta revista están, si no se indica lo contrario; bajo una licencia Reconocimiento NoComercial SinObraDerivada 2.5 de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos y comunicarlos públicamente siempre que cite a su autor y a Infolio, no los utilice para fines comerciales y no haga con ellos obra derivada. La licencia completa se puede consultar en Creative Commons.

infolio | 01 2013 | ISSN 2255 · 4564

El proceso de Bolonia y las enseñanzas artísticas

Richard de Lavigne

TRADUCCIÓN DE BLANCA ADMETLLA, FERNANDO LABAIG Y EUGENIO VEGA

El centenario de cualquier institución educativa es un momento para la celebración y, naturalmente, para la satisfacción por todo lo que se ha alcanzado en esos cien años. La Escuela de Arte 10 sigue fielmente esta tradición.

Otro aspecto de esa tradición es, sin embargo, reflexionar profundamente acerca de lo que puede suceder en los próximos cien años. ¿Adónde vamos?, ¿Qué deseamos para proporcionar a nuestros alumnos y a la sociedad en general? Una institución con éxito es aquella que nunca se duerme en los laureles sino que intenta predecir el futuro y su papel en él, y responder a las tendencias y a las necesidades que se perciben. Esto es más cierto en la medida que la “aldea global” se convierta más y más en una realidad y se amplíe y profundice la Unión Europea en su intento de encontrar su sitio en esa aldea.

Un aspecto del futuro de esta escuela es seguro. Impartiendo en el próximo año, por primera vez en su historia, el grado europeo como lo definen las leyes españolas sobre Educación Superior, entra en la aventura del Proceso de Bolonia, un proceso que cambiará el rostro de la educación superior en toda Europa y fuera de ella.

En efecto, el Proceso de Bolonia es una amplia reforma, que desde la primera tentativa de declaración en la Sorbona en 1998 y la más amplia Declaración de Bolonia en 1999, está cambiando el aspecto completo de la educación superior a lo largo de los más de cuarenta países signatarios. Su objetivo general es promover la movilidad entre estos, e incluso otros países, para alcanzar este objetivo en un modo que haga de Europa una de las sociedades basadas en el conocimiento más desarrolladas en el mundo, como quedó de lado en el Proceso de Lisboa para el desarrollo económico del área económica europea. Esto incluye la movilidad de alumnos, de profesores, y de trabajadores graduados lo que significa, en la práctica la movilidad de las titulaciones. Esto será gracias a las medidas que serán aplicadas en el contexto de dos nuevos espacios de ámbito europeo recientemente creados. La primera es el Espacio Europeo de Educación Superior [EEES] y la segunda es la creación del Espacio Europeo de Investigación [EEI]. El segundo de estos espacios es el más reciente y está todavía en proceso de elaboración. El primero, sin embargo, ha existido desde el cambio de siglo y está llegando a la madurez. Su intención es alcanzar un nivel más amplio de claridad y comparación de todas las titulaciones de la educación superior en todo el EEES. Así, uno puede extenderse las acciones asociadas a la creación del EEES.

En primer lugar, está la elaboración del Marco Común para las Titulaciones de la Educación Superior. Esto significa que todos los países participantes perseguirán un modelo de titulación superior en tres ciclos. En la práctica, hay cuatro ciclos pues algunos países poseen titulaciones que forman parte de ciclos introductorios al primer ciclo.¹ Los cuatro ciclos se denominan como sigue: ciclo corto, primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo. Cada uno de los tres ciclos mayores suponen un claro avance en el nivel de competencias alcanzado por los alumnos. No se dan nombres específicos en la Declaración de Bolonia a las titulaciones que marcan el final de cada uno de los ciclos porque cada país usa diferentes nomenclaturas y a menudo quieren mantenerlas. Otros prefieren hacer

1. En España este primer ciclo corto corresponde a los Ciclos Formativos. Así, el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, estableció el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior señalando que en ese primer nivel, correspondiente al título de Técnico Superior, estaría integrado por el Técnico Superior de Formación Profesional, el Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño y el Técnico Deportivo Superior. [Nota del traductor]

cambios radicales en las denominaciones para mostrar que están en una nueva era. Muchos otros quedan a medio camino manteniendo alguno de los viejos nombres y aceptando otros nuevos. En cualquier caso, en las universidades españolas los tres ciclos principales corresponden al Grado, al Máster y al Doctorado.

Dando por sentado que los nombres para las titulaciones varían a lo largo del EEES, estos ciclos necesitan una clara definición para establecer un nivel básico de comparación entre las titulaciones de cada nivel de ciclo. Esto se consigue de dos formas. La primera definición es proporcionada por un cierto número de descriptores genéricos del nivel de éxito conseguido por los alumnos al final de cada uno de los ciclos, incluyendo el ciclo corto. Estos descriptores son conocidos como Descriptores de Dublín y, naturalmente, han sido traducidos al español de modo que cada institución puede comprender los niveles de éxito específicos de sus estudiantes para una titulación concreta son equiparados con los Descriptores de Dublín.

En segundo lugar, cada ciclo se define por el número de créditos que un alumno debe acumular para obtener un diploma a su conclusión. Como la duración de los estudios puede variar en cada uno de los países miembros, el Marco Común para las Titulaciones no establece valores absolutos sino mínimos y máximos de créditos, al margen del ciclo corto, que queda simplemente fijado en 120 créditos. El primer ciclo varía normalmente entre 180 y 240 créditos y el segundo entre 60 y 120. Los créditos necesarios para las titulaciones del tercer ciclo están todavía en discusión. Debe señalarse igualmente que los programas integrados, aquellos que combinan trabajo tanto de primer como de segundo ciclo, deben incluir al menos 60 créditos del nivel del segundo si se quiere que la titulación tenga valor. Con menos créditos no sería posible. Cada país funciona normalmente dentro de estos límites prescritos. Por supuesto, debe señalarse que la simple adquisición de un número determinado de créditos no faculta automáticamente a los estudiantes para el diploma o la cualificación. Deben asimismo satisfacer los requerimientos del programa que son establecidos por las instituciones para sus propios diplomas. Estos requerimientos cubren tanto el número de créditos que han de acumularse en cada nivel sucesivo de estudios [al menos donde estos niveles existen dentro de un ciclo concreto] y el número de créditos que han de acumularse en áreas concretas de las especialidades cubiertas dentro de las titulaciones. De ninguna forma los alumnos pueden simplemente transferir un número dado de créditos de una institución a otra. Un estudiante que intenta trasladarse a una nueva institución debe satisfacer allí los requerimientos del programa. Esto significa que nadie está promoviendo, como muchos han temido, una especie de barra libre para la educación superior en el EEES.

Es necesario hacer notar que los créditos usados aquí para definir estos ciclos con créditos ECTS, es decir, créditos como los define y desarrolla el European Credit Transfer and Accumulation System. El Marco para la Educación Superior establece que todos los signatarios aplicarán a las titulaciones el sistema ECTS o el "Credit Accumulation and Transfer System [CATS] que es completamente compatible con el ECTS. El sistema ECTS es un completo sistema para la acumulación y transferencia de créditos, que, habiendo sido desarrollado para ayudar a la transferencia de créditos dentro del programa Erasmus, se ha mostrado como un adecuado mecanismo aplicable a cualquier sistema de educación superior.

Para hacer realidad el marco europeo de Cualificaciones de la Enseñanza Superior, cada país debe crear su propio Marco Nacional de Cualificaciones y debe garantizar que fuera compatible con el marco europeo para 2010. De momento, sólo Irlanda y Escocia han completado este proceso. La tarea no es fácil porque estos marcos nacionales irán más allá de la educación superior y deben cubrir toda la educación de adultos, es decir de todos aquellos que han abandonado la educación secundaria, normalmente a los dieciséis años. Este entorno más amplio es conocido como Marco de Cualificaciones Europeas. Además, se ha desarrollado un sistema de créditos para el reconocimiento de la formación no reglada que queda fuera de la educación superior, que se conoce como Sistema Europeo de Créditos para la Formación Profesional. Las propuestas para el EQF, como parte del Proceso de Copenhague, están ahora frente al Parlamento Europeo y está en marcha una consulta más amplia para el ECVET, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Educación y la

Formación Profesionales. No es posible entrar aquí en más detalles, sobre todo cuando no han sido formalmente adoptados y este ensayo trata primordialmente sobre la educación superior.

Además de obtener un diploma que certifique que se ha obtenido una cualificación en este marco de educación superior, cada estudiante recibe un documento que es conocido como el Suplemento Europeo al Título. Este documento consta de ocho partes. Proporciona toda la información útil sobre la institución que lo otorga, el estudiante, el nombre y el ciclo de la cualificación, el número de créditos que son necesarios para adquirir la cualificación, el modo de acceso al programa, los contenidos del mismo y sus requerimientos, el programa concreto que el alumno ha seguido [esto es importante para aquellos programas que puedan incluir un margen amplio de elección al alumno], los resultados obtenidos por el estudiante en términos de créditos y grados asociados con esos créditos y, finalmente, hay una sección importante que explica las estructuras de la educación superior en el país en que el diploma se ha obtenido. La información complementaria puede incluir los periodos de intercambio disfrutados por el alumno como parte de sus estudios. El Suplemento al Título será expedido a todos los alumnos automáticamente, sin costes en cualquier de las lenguas más habladas de Europa, lo que implica que lo será en alemán, francés, español y, por supuesto, inglés. Cualquier alumno titulado debería haber recibido el Suplemento al Título a finales de de 2005, aunque no era indispensable para los nuevos ciclos de Bolonia y los ECTS. Debe admitirse, sin embargo, que muchas instituciones han preferido esperar para introducirlo simultáneamente con el sistema de créditos. Para expedir el Suplemento al Título se necesita software específico y los centros de educación superior y han juzgado más conveniente hacer la inversión de una sola vez.

Aunque formalmente no forme parte del Marco de Cualificaciones, otras dos características están asociadas muy a menudo con los cambios antes descritos y son, por tanto, mencionados a continuación.

El primero es el cambio del sistema anual [o plurianual] de estudios a uno basado en semestres. Esto quiere decir que las unidades de formación se conciben sobre una base semestral con una evaluación que se completa para cada unidad al final del semestre en que se imparte. De este modo los estudiantes acumulan créditos a base de medios años. Esto es una gran ayuda para los desplazamientos de los alumnos, muchos de los cuales tienen lugar en semestres antes que en años completos. En términos generales sirve para impulsar muchos puntos de entrada y salida a la educación superior. Se desarrolla aquí mucho más que movilidad internacional. La acumulación de créditos debe permitir a los alumnos interrumpir sus estudios si fuera necesario y reanudarlos cuando las circunstancias lo permitan.

En segundo lugar, hay una tendencia hacia el incremento de la capacidad de elección del alumno en los programas de formación individual. Se entiende como deseable que los alumnos tengan más control de su propio aprendizaje, aunque sin caer en lo que se podría llamar un sistema de “barra libre”. Algunos países han introducido en sus legislaciones requerimientos mínimos para la libre elección, en términos de créditos. Como veremos más adelante, hay en el Proceso de Bolonia otras fuerzas empujando en la misma dirección para que los estudiantes controlen su aprendizaje.

Una última característica importante del Proceso de Bolonia es el requerimiento de que todos los participantes deben desarrollar mecanismo de Garantía de Calidad [QA] para sus sistemas de educación superior. Se han establecido las líneas generales de la estructura de estos organismos y del tipo de acciones que pueden emprender. Se está promoviendo la creación de asociaciones de organismos expertos en QA (Garantía de la Calidad) y de hecho, es muy posible que surja una asociación conjunta para todo el Espacio Europeo de Educación Superior. De momento, dichas asociaciones son meramente voluntarias, si bien ya hay un amplio terreno compartido entre los diferentes socios en lo que se refiere a la Garantía de Calidad. Garantizar la calidad de la Educación Superior es vital para conseguir que las cualificaciones resulten más fácilmente comparables. Numerosas instituciones que nunca antes habían sido sometidas a un proceso de este tipo, se sienten amenazadas ante la perspectiva de ser inspeccionadas por una especie de “Gran Hermano” orwelliano, a pesar de que todos los mecanismos de Garantía de Calidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior se construyen sobre la base de un proceso de auto-evaluación llevado a cabo

por las propias instituciones. La Garantía de Calidad es una manera de asegurar que las instituciones revisen periódicamente, desde una perspectiva muy profesional, sus puntos fuertes y sus puntos débiles.

El Proceso de Bolonia y las Enseñanzas de Arte y Diseño

Así pues, éstas son las características principales del Proceso de Bolonia. ¿Qué implicaciones tiene para las instituciones de educación superior y, concretamente, para las enseñanzas artísticas?

La conclusión más evidente es que, por muy deseables que sean estos cambios, llevarlos a cabo supone no sólo mucho trabajo por parte de las instituciones, sino también cambios sustanciales en la mentalidad del personal, especialmente del personal docente, ya que no necesariamente todos sus integrantes ven estas novedades como algo deseable. Más adelante trataré este tema.

Es cierto que cada gobierno nacional, en este caso el español, desarrolla en su país el modelo de los tres ciclos mediante leyes y decretos propios. Pero cada institución debe adaptar los programas de estudios al nuevo marco de cualificaciones. Debe asegurarse de que dichos programas se ajustan a los Descriptores de Dublín. Asimismo, debe cerciorarse de que entiende y aplica el ECTS, el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos, que ya ha sido formalmente aprobado y habrá de reemplazar al anterior. Además, las instituciones deben estar preparadas para la expedición automática y gratuita del Suplemento al Diploma a todos aquellos alumnos que superen sus estudios.

En lo que respecta al ECTS, su adopción en España no es tarea fácil. Se introdujo en este país porque el sistema anterior no era compatible: se trataba de un sistema basado en horas presenciales, mientras que el ECTS es un sistema creado sobre el volumen total del trabajo del alumno y que no se limita a las horas de asistencia, la única manera de establecer un procedimiento común para cuantificar el rendimiento académico en todo el Espacio Europeo de Educación Superior. Esto supone que tanto administradores como docentes, deben comprender no sólo en qué consiste un sistema de este tipo, sino también cómo aplicarlo. El primer aspecto no es complicado. La carga de trabajo de un alumno significa exactamente eso, medir el volumen de trabajo efectivo de los estudiantes, en términos temporales, independientemente del contexto específico en el que se realice el aprendizaje. Sin embargo, aprender a calcular ese volumen de trabajo y medirlo de la forma más exacta posible, es otra cuestión. A lo largo de mi experiencia, he podido comprobar como muchos profesores españoles, acostumbrados a un sistema de horas presenciales, llegaban al borde de un ataque de nervios al preguntarse cómo iban a cuantificar exactamente el volumen de trabajo de sus alumnos. Está claro que la tarea de calcular la carga de trabajo de una manera razonablemente exacta no es tan complicada como en un principio podría parecer, pero para dar respuesta a la inquietud lógica de los docentes sobre la materia ha sido necesario celebrar seminarios y distribuir documentación relativa a la asignación de créditos. La mayoría sabe ya cómo llevar a cabo esta tarea y sabe que cada crédito ECTS equivale a 25 o 30 horas de esfuerzo por parte del estudiante.

El ECTS, no obstante, no consiste sólo en calcular el volumen del trabajo del alumno para asignar correctamente créditos a los programas educativos y sus componentes, semestre a semestre. Consiste también en comprender que los sistemas locales y nacionales de evaluación han de ser revisados de manera que resulten más útiles y comprensibles tanto para los estudiantes como para las instituciones y los países. España va por delante en este aspecto al contar un conjunto de escalas de calificación de ámbito nacional basadas en unos principios sólidos que se podrán aplicar a las nuevas cualificaciones europeas en su totalidad. Esto permitirá a las instituciones dar el siguiente paso que consiste en otorgar a sus alumnos calificaciones cuantificadas en créditos europeos ECTS además de las calificaciones tradicionales. También contribuirá a que otros comprendan y traduzcan a sus propias escalas las valoraciones que sus estudiantes reciben al finalizar un periodo de formación académica en el extranjero. Los créditos ECTS ayudarán a que otras instituciones dentro del mismo país entiendan mejor cómo una institución de acogida (un socio) usa la escala de calificación nacional. Todo ello es muy importante para poder establecer grados de comparación entre sistemas

educativos, ya que, en muchos de ellos, conseguir calificaciones altas es tan importante como el mero hecho de recibir créditos.

Asimismo, cada institución debe producir un Paquete de información y un Catálogo del Curso siguiendo las directrices establecidas por la Comisión Europea en la Guía del Usuario ECTS. Ésta debe aparecer no sólo en el idioma oficial sino también en inglés. Para aquellos que participen en programas de movilidad, es cada vez más necesario que usen los otros tres documentos escritos sobre el ECTS, el formulario de candidatura, el contrato de estudios y el expediente académico, para todos ellos existen modelos que proporciona la Comisión Europea. El uso del contrato de estudios puede resultar útil para la acumulación de créditos. Los expedientes académicos son esenciales en cualquier sistema de acumulación de créditos.

El Proceso de Bolonia y los resultados del aprendizaje

Tanto en el nuevo modelo de tres ciclos como en el ECTS, al solicitar las cualificaciones, las instituciones encontrarán una línea común que es el uso de enunciados que definen los resultados del aprendizaje. Son enunciados que recogen, fundamentalmente, lo que el alumno sabe, entiende y puede demostrar y/o sabe hacer al final de un periodo de aprendizaje. Es esencial que las instituciones, al diseñar nuevos programas de estudios o revisar los ya existentes, sean conscientes de la necesidad de definir los resultados del aprendizaje en ciertos niveles. En el último nivel, existen descriptores de cualificación, cuya finalidad es subrayar lo que un estudiante sabe hacer profesionalmente con una cualificación específica. Por eso, estas definiciones suelen también llamarse “perfiles profesionales”. En el siguiente nivel, encontramos descriptores del programa que están íntimamente relacionados con el perfil profesional, si bien se centran más en los resultados del aprendizaje que los alumnos han alcanzado una vez que han finalizado con éxito esos estudios. Puesto que cada programa de cualificación se completa al final de cada uno de los tres ciclos de Bolonia, estas definiciones reciben a menudo el nombre de “descriptores o indicadores de nivel”. Los programas con una duración superior a varios semestres pueden contener, a su vez, un número de niveles de dificultad progresiva, de modo que cada uno de estos subniveles puede tener sus propios descriptores. En el nivel más bajo de la cadena, hay definiciones de los resultados del aprendizaje para unidades de curso individuales. Lógicamente, cuanto más arriba nos encontremos en la cadena de descriptores, más genéricos tenderán a ser los enunciados y cuanto más abajo, serán más específicos de la materia. Pero incluso, en este nivel, es posible que los profesores enuncien los resultados del aprendizaje en términos de competencias tanto genéricas como específicas. Así se escriben, por ejemplo, los enunciados en la Universidad de Deusto. No todo el mundo siente la necesidad de hacer esa distinción formal, si acaso sólo cuando la línea divisoria entre lo genérico y específico de la materia no es demasiado clara.

Por mucho que determinadas instituciones se encarguen de definir los resultados del aprendizaje, está claro que ahora ya es una tarea compartida. La razón es muy simple. Los resultados son el núcleo para poder comparar las cualificaciones. Lo más importante a la hora de establecer criterios comparables no es tanto lo que el profesor tiene por objetivo o enseña como lo que el alumno sabe, entiende y puede demostrar al final del periodo de aprendizaje. Es evidente que no hay una gran diferencia entre los objetivos del profesor y los resultados del aprendizaje del alumno (viviríamos en un mundo de locos si así fuese), no obstante, esa diferencia existe. Lo primero se relaciona con el input y lo segundo con el output. Cuando los resultados descritos, correspondientes a unidades de curso o incluso a programas enteros de diferentes instituciones, coinciden o son bastante parecidos, es mucho más fácil establecer grados de comparación no sólo entre instituciones de un mismo país sino entre instituciones pertenecientes a dos o más países.

Como he dicho anteriormente, los enunciados que describen los resultados del aprendizaje están relacionados directamente con los descriptores de Dublín y con los créditos ECTS. En primer lugar, están relacionados con los descriptores porque éstos son, en sí mismos, enunciados de resultados del aprendizaje genéricos para cada uno de los ciclos de Bolonia. Los distintos tipos de enunciados, tal y

como los hemos enumerado anteriormente, referidos a un programa de estudios concreto, deben ser compatibles unos con otros; de lo contrario, algo falla en el desarrollo curricular. Y a la inversa, cuando todos los enunciados o descriptores están proporcionados, se está garantizando de la mejor manera posible que el desarrollo del currículo se ha llevado a cabo adecuadamente. Del mismo modo, el uso de estos enunciados se aplica a los créditos ECTS que actualmente se definen como “el tiempo (estimado) que un estudiante con capacidad académica media necesita para alcanzar una serie de resultados”. La estimación del tiempo requerido solo puede llevarse a cabo de forma correcta si previamente los enunciados de los resultados se han redactado de manera adecuada y son usados como base para estimar el tiempo necesario para alcanzarlos.

La estrecha relación existente entre crédito y resultado de aprendizaje, a la que cada vez se presta mayor atención, representa un claro desarrollo del ECTS que en un principio no ponía mucho énfasis en el método de concesión de créditos, ni siquiera cuando se trataba de una técnica de concesión de créditos que ya había sido experimentada en otros sistemas de créditos mundiales. Sin embargo, fue prácticamente inevitable que pasara a ocupar un papel central en una situación de estructuras educativas y tradiciones tan diversas dentro del espacio europeo de educación superior, donde la comparabilidad acabaría interpretándose más en términos de output que de input.

El problema principal de esta metodología de resultados de aprendizaje reside en que comprender la teoría de resultados y aprender a escribir enunciados que los definan no están al alcance del conocimiento de la mayor parte de los profesores de educación superior europeos. De hecho, numerosos países de habla no inglesa no poseen aún un léxico desarrollado de resultados. Sin embargo, todos los docentes tendrán que aprender la teoría y la práctica si quieren cumplir con la tarea de redactar enunciados de una manera profesional.

Por suerte para los docentes españoles, el proyecto TUNING, en los dos informes publicados para las fases 1 y 2, ha producido abundante material en español y en inglés sobre las diferencias entre los resultados del aprendizaje genéricos y específicos de la materia así como sobre los diferentes tipos de resultados, estos últimos, con respecto a aquellas áreas que han participado en el proyecto. Los informes de los proyectos TUNING, no obstante, no son de gran ayuda a la hora de redactar los enunciados de los resultados del aprendizaje. Además, los que llevan dicho proyecto han entrado en conflicto sobre el tema con otros expertos anglosajones. Esto puede resultar extraño, dada la abundante teoría y práctica desarrollada primero en los Estados Unidos y enriquecida después con los conocimientos aportados durante años desde otra esfera de habla inglesa, Gran Bretaña e Irlanda. Por lo tanto, mientras los anglosajones sostienen que, basándose en la teoría y práctica establecida, los enunciados de los resultados del aprendizaje deberían aparecer en el nivel umbral esperado, los informes del proyecto TUNING promueven la idea de que éstos deberían redactarse en el nivel deseable del estudiante típico.

No es mi intención profundizar en este debate en estas líneas, tan sólo me gustaría añadir que el enfoque del proyecto TUNING dado por unos académicos que no son expertos reconocidos internacionalmente de la teoría y la práctica de los resultados del aprendizaje, debe ser considerado como erróneo. Describir los resultados del aprendizaje como “deseables” es abrir una puerta a todo tipo de vaguedades, máxime cuando van asociados a un hipotético “estudiante típico”. Pero, ¿qué entendemos por estudiante típico? Parece claro que este concepto varía enormemente a través de todo el Espacio Europeo de Educación Superior. Incluso dentro de un mismo país, el concepto de estudiante típico puede variar mucho de una institución a otra. Lo que sí está claro, según las propuestas del proyecto TUNING, es que el estudiante típico se encuentra entre los estudiantes que aprueban los exámenes, el o ella es mejor que el estudiante que está en el “umbral”. En términos españoles, un estudiante así obtendría una calificación de “notable” mejor que de “aprobado”. En consecuencia, cabría preguntarse si el “estudiante típico” español es o no es el que obtiene un “aprobado”. ¿Hay alguien en España que haya hecho un análisis de las calificaciones obtenidas en los exámenes que permita perfilar al “estudiante típico” de una forma estadística? Hace unos años, un profesor de Ciencias de la Educación me dijo que nadie lo había hecho.

Sobre todo, lo que es erróneo en el enfoque del proyecto TUNING es que refleja una mala interpretación de lo que es un sistema de acumulación de créditos. Los estudiantes reciben créditos por unidades de curso si aprueban (esto es, si al menos alcanzan el nivel umbral) y no reciben ninguno si no aprueban. Aprueban demostrando que han alcanzado los resultados del aprendizaje mínimos tal y como se estipulan en el descriptor de la unidad de curso y siguiendo el método de evaluación y los criterios también allí estipulados. Por tanto, el punto crítico en el cual se describen los resultados es en el nivel umbral y no un vago nivel “deseable” de un hipotético “estudiante típico”. El descriptor de la unidad de curso estipula, en términos de resultados de aprendizaje esperables, qué es lo que el estudiante tiene que lograr para poder recibir créditos. Esto permite crear una base sólida para comparar créditos concedidos por una institución con los concedidos por otras. Puede ocurrir que los descriptores de cualificación, programa o nivel, en contraste con los enunciados de los resultados del aprendizaje para las unidades de curso, sean un poco menos específicos en cuanto al nivel umbral se refiere, ya que hay enunciados escritos para todo un conjunto de estudiantes, que pueden haber seguido exactamente o no el mismo grupo de unidades de curso dentro de un programa determinado. Por otro lado, redactar enunciados que describan resultados para las unidades de curso a otro nivel que no sea el umbral esperado, significa destruir el vínculo entre resultados y crédito.

Como quiera que se resuelva este debate entre TUNING y los expertos anglosajones, está claro que todos nosotros debemos aprender sobre los resultados del aprendizaje y sobre cómo enunciarlos. Hay que decir que no es tarea fácil para principiantes. Asignar créditos meramente al volumen total de trabajo del estudiante, basado en simples cálculos del número de horas de estudio, resulta más desalentador a primera vista que al intentarlo. Supone que para que las personas implicadas puedan llevar a cabo esta tarea, hay que proporcionarles la formación adecuada, desde los descriptores de cualificaciones hasta los de cada unidad de curso. Sin esta formación, el personal docente estará perdido y cometerá todo tipo de errores. Es cierto que no existe una única manera de enunciar los resultados de aprendizaje. Del mismo modo, existen un montón de maneras en que no deberían escribirse. Por poner un ejemplo muy obvio, no deben ser ni tan cortos que apenas aporten información, ni tan largos que nadie quiera leerlos (¡estudiantes incluidos!) y que, en consecuencia, a los examinadores les resulte prácticamente imposible verificar con un criterio de evaluación adecuado si los alumnos han alcanzado los resultados esperados.

Los resultados del aprendizaje y la importancia de la calidad en la enseñanza

Si esta tarea es tan pesada, cabría preguntarse qué necesidad hay de cargar a los docentes con ella. Lo cierto es que no es tan pesada. Una vez que los docentes se familiarizan con los requisitos necesarios, tienden a aprender muy rápidamente y a superar los temores iniciales. La respuesta esencial a nuestra pregunta reside, no obstante, no sólo en el hecho ya mencionado de que los resultados del aprendizaje constituyen la base más firme sobre la cual mejorar la legibilidad y establecer la comparabilidad, sino también en el hecho añadido de que definir programas y unidades de curso en términos de resultados se considera la forma más acertada de potenciar la calidad de los contenidos que se enseñan en la educación superior. Este es un objetivo esencial del Proceso de Bolonia y, sin duda, un tema delicado de abordar. Todos los que trabajamos en educación superior en Europa nos sentimos lógicamente orgullosos de lo que conseguimos en el pasado. Después de todo, Europa, al menos Europa occidental, era el lugar en que nacieron las universidades, tal y como las conocemos hoy en día, ya fuera de manera espontánea, o como resultado de actos deliberados de creación. La contribución al conocimiento por parte de las universidades y otras instituciones de educación superior europeas ha sido inmensa a lo largo de los siglos.

Nos puede chocar, quizás, el vernos obligados a asumir que el hecho de haber sido los mejores en el pasado no nos garantiza ser los mejores en el presente, ya sea en investigación o en enseñanza. De hecho, las instituciones de educación superior se están concienciando de que es necesario hacer muchas cosas para mejorar porque nos estamos quedando por detrás de las mejores instituciones

norteamericanas y de otros países. Una manera de hacerlo consiste en asegurarnos de que no les vamos a ofrecer lo de siempre. Tenemos que estar seguros, partiendo de una base pedagógica sólida, de qué es lo que deseamos y buscamos ofrecer. Debemos reflexionar, más que nunca, sobre nuestra manera de enseñar. En otras palabras, el desarrollo del currículo es el principal foco de atención para la mejora de la enseñanza en la educación superior. Y entender los resultados del aprendizaje y su redacción está en el centro del proceso del desarrollo curricular. Afortunadamente, los expertos anglosajones y los informes del proyecto TUNING proporcionan buenas orientaciones sobre lo que significa un desarrollo curricular de calidad haciendo referencia al uso de los resultados del aprendizaje. Ambos aportan modelos de desarrollo curricular comprensibles, aunque poco originales.

De todos modos, debemos recordar que el uso de enunciados que describan los resultados del aprendizaje son importantes tanto en la concesión de créditos como en la forma en que redactemos los Suplementos al Diploma. Ya dijimos anteriormente que la comparabilidad se basa en los resultados del aprendizaje indicados en el nivel umbral. Está claro que, en cualquier Suplemento al Diploma, deberíamos, como mínimo, incluir el concepto de buena cualificación y descriptores del programa, enumerando los resultados del aprendizaje y competencias más importantes.

Todo lo dicho anteriormente permite constatar que el personal de las instituciones de educación superior tiene mucho trabajo por delante para llegar a alcanzar los niveles que el Proceso de Bolonia tiene como objetivos. Supone tanto trabajo que algunos profesionales han buscado maneras de evitar gran parte de él aplicando el proceso de una forma puramente mecánica y minimalista. Es probable que esta actitud emane de una cierta “fatiga crónica”, que a su vez es consecuencia de continuas aplicaciones de reformas impuestas desde el exterior, muchas de las cuales apenas aportan beneficios reales y duraderos.

Oposición al Proceso de Bolonia

Es verdad que un número de profesores, especialmente aquellos que no pueden, o no quieren ver un panorama europeo más amplio, consideran el Proceso de Bolonia como una enorme tontería y es triste constatar que esta reacción proviene con bastante frecuencia de profesores de enseñanzas artísticas. A lo largo de los años me he encontrado con una fuerte, cuando no vehemente, oposición al Proceso de Bolonia, especialmente en Escuelas de Artes Plásticas y de Cine. ¡En un par de ocasiones, me llegué a preguntar si no acabaría siendo linchado por aquellos a los que les estaba haciendo una presentación introductoria sobre las reformas del Proceso de Bolonia!

Gran parte de esta oposición tiene su origen en dos puntos de vista, diferentes pero complementarios, sobre el proceso pedagógico en las Artes. En primer lugar, está la idea de que la definición de créditos y de todas las cualificaciones en términos de resultados de aprendizaje y de “competencias” es errónea. Como el Director de la Escuela de Bellas Artes de Toulouse (Francia) no se cansa de repetir, “las competencias no hacen al artista” Ciertamente, pero no estoy seguro de que las escuelas de arte existan fundamentalmente para producir artistas (y doy por sentado que todo el mundo sabe exactamente lo que es un artista, ¡especialmente desde que los artistas del Renacimiento italiano se apropiaron de este título para describirse a sí mismos!) sino personas que hayan alcanzado ciertos resultados de aprendizaje y que puede que se conviertan en artistas, ya sea porque ellos mismos se autoproclamen así o por aclamación popular. Dicho de otro modo, el papel esencial de un profesor de arte consiste en ayudar a sus alumnos a convertirse en profesionales competentes y, sobre todo, en última instancia, en enseñarles a adquirir estrategias de aprendizaje. El resto depende del individuo. En este sentido, no creo que el trabajo de un profesor de arte difiera demasiado del mío, profesor de historia. Yo intento conseguir historiadores competentes, algunos de los cuales, espero, se convertirán con el tiempo en auténticos grandes historiadores. La mayor parte de los estudiantes de arte o de historia no llegarán tan lejos pero habrán adquirido unas competencias que les permitirán hacer una contribución fundamental a la sociedad en general. Los ignoramos o los

denigramos por nuestra cuenta y riesgo. Finalmente, hay que señalar que un estudiante que no adquiriera las competencias necesarias jamás se convertirá en un verdadero artista.

El segundo nivel de discordia lo encontramos en la cuestión de la transparencia, que es inherente a todas las reformas de Bolonia. Numerosos profesores de arte parecen sentirse muy molestos por el hecho de tener que revelar, más abiertamente que antes, qué es lo que hacen con sus alumnos. Muchos de estos profesores se sienten artistas reconocidos y consideran que, habiendo sido nombrados para sus puestos, deberían ser merecedores de total confianza para poder continuar su trabajo y no ser sometidos a un control público de este tipo. Les molesta, además, otra característica ahora común a todas las reformas de Bolonia como es la evaluación que los alumnos hacen de las unidades de curso. (¿Quiénes son los alumnos para juzgarme?). Y sin embargo, el hecho de ser un artista reconocido, aún cuando se posea todo tipo de cualificaciones, no prueba en modo alguno que el artista en cuestión sea un profesor competente, o al menos, un buen profesor. En ese aspecto, un profesor de arte no se diferencia de un profesor de cualquier otra asignatura.

No quisiera dar la impresión de que los profesores de arte son los únicos que tienen dudas acerca del Proceso de Bolonia. Muchos otros profesores de educación superior se oponen a todos los nuevos requisitos. Opinan que la educación superior no debería estar sujeta a unos requisitos curriculares tan rígidos como los de primaria o secundaria. Las universidades y las escuelas adscritas a universidades, son lugares donde los profesores deberían ser libres para experimentar con sus alumnos. Esto está muy bien, excepto cuando dichos experimentos fallan y son los alumnos los que sufren. En mi experiencia, los profesores que buscan esta libertad son, con frecuencia, los que menos se preocupan por sus alumnos. De hecho, como orientador he tenido que lidiar muchas veces con quejas de estudiantes que se oponían a este “espíritu libre”. Por mi parte, no tengo ninguna duda de que, cuando la universidad escocesa en la que trabajo, aplicó una normativa más estricta al desarrollo curricular, el nivel académico subió muy rápidamente, especialmente entre aquellos que eran conocidos por su indulgencia en esta materia. Además, debemos señalar que un buen desarrollo curricular no excluye un grado elevado de aventura en el aprendizaje y en la enseñanza, sino que lo alienta, solo que de una forma más controlada.

Sin embargo, otros profesores se oponen a la implementación del Proceso de Bolonia porque opinan que los semestres (¡que como hemos visto no son formalmente parte del Proceso de Bolonia!) son un espacio de tiempo inadecuado para unidades de educación superior. He sido testigo de batallas serias en defensa del año como un espacio de tiempo “natural” para el aprendizaje. La verdad es que yo me eduqué en la educación superior de finales de los cincuenta y principios de los sesenta, que me proporcionó tres años de aprendizaje antes de tener que enfrentarme a una larga serie de exámenes durante más de treinta horas en una semana. Efectivamente, aprendí mucho durante esos tres años y fui capaz de relacionar gran parte de lo que aprendí el último curso con lo que había aprendido los años anteriores y de usar ese conocimiento en los exámenes. No hay duda de que treinta horas de exámenes durante una semana sirvieron también para probar que yo podía sobrevivir a esa especie de maratón académico. Por otro lado, si hubiese suspendido los exámenes, habría abandonado la educación superior después de tres años sin ningún papel que demostrara mi paso por allí en términos de cualificaciones. Una de las razones más poderosas para adoptar un sistema de acumulación de créditos es precisamente evitar una desgracia de este tipo. Los sistemas de acumulación de créditos proporcionan a los estudiantes múltiples entradas y salidas, como ya hemos visto.

Otra objeción más con respecto a los resultados del aprendizaje, es que limitan la ambición de los docentes y de los alumnos. Si los enunciados que los describen se hacen en el nivel umbral esperado, los alumnos no querrán aspirar a algo superior. Dicho de otra manera, la educación superior se ve reducida al denominador común más bajo. Este argumento es del todo falso. Los estudiantes, en general, no quieren sólo aprobar, sino aprobar con notas altas. Por eso existen escalas de calificación, que incluyen varias puntuaciones por encima del aprobado. Los alumnos saben que cuanto más altas sean sus notas, más posibilidades tendrán de avanzar hacia ciclos de estudios superiores o de mejorar sus perspectivas profesionales. Al producir descriptores de unidad de curso, puede que los docentes

vayan más allá de escribir criterios de evaluación en el nivel umbral y redacten otros que describan lo que los estudiantes deben lograr para obtener calificaciones superiores al aprobado. Este sería una manera de que, en España por ejemplo, se intentara explicar a los estudiantes (por no mencionar a otros dentro y fuera de la educación superior) la diferencia existente entre “notable” y “sobresaliente” en términos de éxito de aprendizaje.

Finalmente, debería citar la crítica más virulenta de todas. Numerosos docentes, principalmente, los mayores, opinan que es bastante monstruoso colocar al alumno en el centro de su propio aprendizaje. Ellos son los maestros y los alumnos están ahí para ser enseñados, están a sus pies. Aprenden de los docentes y regurgitan todo en los exámenes para probar que han asimilado lo que ellos les han enseñado. Pero, claro, si el proceso de aprendizaje consistiera verdaderamente en esto, entonces nunca haríamos ningún avance en el conocimiento. De hecho, muy pocos de los que se consideran a sí mismos representantes del Dios Académico en la Tierra llevan esta visión hasta sus últimas consecuencias. No obstante, en su miedo a perder el control, parecen querer retrasar la independencia académica y, por lo tanto, intelectual de sus alumnos lo más posible. Es un punto de vista curioso porque ahora sabemos perfectamente que el proceso de aprendizaje está siempre, en realidad, en manos del que aprende. Este hecho se resume claramente en un conocido proverbio árabe: “un hombre se parece más a su tiempo que a su padre”. El Proceso de Bolonia reconoce este hecho, y hasta ese punto lo considera un reto a la autoridad de ciertos profesores en la tradición de Wilhelm Humboldt. Curiosamente, y desde mi punto de vista, los auténticos buenos profesores no tienen miedo a que sus alumnos les reten. Uno actúa más como un facilitador que como un profesor en el viejo sentido de la palabra. Pero éste es sólo un argumento más para que alguien del público linche a un impulsor del Proceso de Bolonia, como ya he tenido ocasión de comprobar.

A pesar de todas estas objeciones, estoy convencido de que si el Proceso de Bolonia se presenta adecuadamente a los profesores de enseñanzas artísticas, con el fin de obtener su colaboración, no hay duda de que se puede conseguir mucho. No se trata de denostar el pasado sino simplemente de admitir que podemos hacerlo mejor en el futuro. Definir o redefinir nuestros objetivos y los resultados del proceso de aprendizaje es siempre una experiencia saludable para los que estamos implicados. Vernos obligados a formular lo que perseguimos y lo que esperamos de los estudiantes en términos de resultados, es la forma más idónea de aclarar todo el proceso pedagógico, no sólo para los receptores del proceso sino también para los que pagan (el contribuyente a través del gobierno casi siempre), para los que dan trabajo a nuestros titulados y, sobre todo, para los propios profesores.

Por muchas exhortaciones que un experto en el Proceso de Bolonia como yo haga a los neófitos, es prácticamente indudable que los escépticos seguirán siendo escépticos hasta que las circunstancias les obliguen a comprometerse con el proceso. Debo decir, no obstante, que nunca he hablado con nadie, a excepción del irreductible contrario al cambio, que no admitiera que, al margen de todos los recelos iniciales, la experiencia en su conjunto había resultado finalmente muy enriquecedora, a pesar de ser muy difícil. Esto es aplicable a todo el trabajo que llevo hecho con las escuelas y los profesores de artes plásticas de Francia, trabajo que aún continúa. Solo aquellos que no han participado de una manera seria continúan oponiéndose, el resto ha encontrado el trabajo muy gratificante, tanto más cuanto más exigía de ellos.

El Proceso de Bolonia y Un Mundo Feliz

Finalmente, el Proceso de Bolonia (junto con el Proceso de Copenhague, con el que está estrechamente relacionado) representa, sin duda, no sólo una reforma más, sino la reforma más importante que han experimentado las instituciones de educación superior europeas desde sus orígenes en los siglos XII y XIII. Una vez más, Europa es capaz de formar una comunidad académica y artística unida y homogénea. Como los eruditos errantes de la Edad Media, los estudiantes pueden desplazarse por instituciones de diferentes países a pesar de las barreras lingüísticas obvias, que ahora sí existen y en la Edad Media no, ya que todos los estudios se realizaban en latín. Lo que el

Proceso de Bolonia les ofrece a todos aquellos que estén dispuestos a aprovechar la oportunidad, es la creación de una comunidad internacional de eruditos y artistas que tiene la posibilidad de beneficiarse de lo que unos y otros puedan ofrecer. Sabemos perfectamente que la colaboración en el ámbito de la investigación existe desde hace tiempo. Resulta sorprendente, por tanto, que la colaboración en el ámbito de la enseñanza haya tardado tanto en conseguirse. Nunca ha dejado de asombrarme que aquellos que estaban dispuestos a participar en proyectos conjuntos de investigación y que, si era preciso, enviaban a sus estudiantes investigadores a una institución extranjera, fuesen tan reacios a permitir que estudiantes de primer y segundo ciclo se beneficiasen de periodos de movilidad. Les frenaba la desconfianza y la ignorancia sobre la naturaleza y la calidad de la enseñanza en primer y segundo ciclo de otros países. ¡Ahora los tiempos sí que están cambiando!

Se pone de manifiesto en la manera en que los alumnos y el personal de las facultades de arte participan en intercambios ERASMUS. Además, las asociaciones de facultades de arte y / o diseño, como ELIA y CUMULUS, se han vuelto más efectivas a medida que sus miembros invierten menos tiempo en explicarse unos a otros cómo funcionan las enseñanzas artísticas en sus respectivos países y son capaces de construir auténticos programas de cooperación a partir de un marco común. La creación de programas de Masters europeos en las enseñanzas artísticas es un claro exponente de cooperación transnacional.

Además, es posible que las escuelas de arte intenten definir de forma conjunta lo que consideran competencias esenciales adquiridas por sus alumnos a lo largo del primer y segundo ciclo, y quizás también durante el tercero. Trabajos llevados a cabo en otras áreas han demostrado cómo algunos colegas han podido determinar aquellas materias que consideran troncales y las que consideran optativas. Esto les ha permitido establecer una serie de descriptores de nivel específicos para una asignatura. Al hacerlo así, han encontrado muchos más puntos en común entre lo que se enseña en sus respectivas áreas a través del Espacio Europeo de Educación Superior de lo que inicialmente esperaban. En algunas áreas, han sido incluso capaces de ponerse de acuerdo no sólo en los contenidos esenciales de la enseñanza para un determinado ciclo, sino también en el orden en que éstos deberían enseñarse cuando el programa abarca varios semestres. Estos avances son sumamente emocionantes. Por un lado, auguran una armonización aún mayor, y por otro dejan un amplio espacio para la diversidad de instituciones y de países a través de la enseñanza de opciones específicas de cada institución.

Por último, las escuelas de arte y diseño tendrán mucho que ofrecer, individual y colectivamente, en el marco del Programa de Aprendizaje Permanente. Se está impulsando de forma decisiva el desarrollo de proyectos conjuntos innovadores en esta materia, lo cual no es muy sorprendente en un mundo moderno en el que solo unos pocos podrán aspirar a tener un trabajo de por vida como ocurría en el pasado. Además, las artes ofrecen mucho más a aquellos que desean dedicarse a ellas en su tiempo libre. El desarrollo del Marco Europeo de las Cualificaciones se debe en gran parte al Aprendizaje Permanente.

Por tanto, grandes oportunidades se abren para los profesionales y alumnos de la Escuela de Arte 10 en los próximos años a medida que vayan implicándose en el Proceso de Bolonia, oportunidades que les permitirán, si participan de forma activa, construir sobre los logros del pasado y alcanzar nuevas metas en el futuro.

Por mi parte, tengo que admitir que envidio a los que tienen esta maravillosa oportunidad. El Proceso de Bolonia ha llegado demasiado tarde a mi carrera docente como para que disfrute de todos sus beneficios. Soy feliz por haber jugado un papel pequeño en su elaboración e implementación. A otros les corresponderá recoger sus frutos.

Espero sinceramente que la Escuela de Arte 10 lo haga. Mis mejores deseos para los próximos cien años.

infolio | 01 2013 | ISSN 2255 · 4564

Cómo citar este artículo: LAVIGNE, Richard (2007) “La interactividad en el arte digital. Metáforas y aproximación a una tipología”. infolio nº 1. ISSN 2255 · 4564. [fecha de consulta: dd/mm/aa] <http://www.infolio.es/articulos/lavigne/bologna.pdf>



Richard de Lavigne ha sido consejero para el sistema ECTS y del Suplemento Europeo al título Experto independiente de la Comisión Europea para los procesos de Bolonia y Copenhague.