

Europa tras la cauda del Proceso de Bolonia

CÉSAR MUREDDU TORRES*

Mucho se habla, desde contextos muy diferentes, del Proceso de Bolonia, de lo que supone, de la Declaración que en esa ciudad se hizo con respecto a la educación, de los nuevos elementos que deben ser tenidos en cuenta, sobre todo en la educación superior, de los retos que eso supone. Incluso se pudiera decir que con la reunión de Bolonia que conmemoró los 900 años de vida de la Universidad, como institución, se estuviese poniendo un nuevo fundamento para esta vetusta estructura gremial, heredera de las congregaciones de los misteres que se transmitían al interior de los gremios, pasando de los Maestros a los Aprendices. No poca tinta ha corrido por ver si son las competencias algo distinto a los perfiles profesionales, expresados a través de los objetivos de lo que se llamó en su momento la carta descriptiva de un curso, materia o asignatura, o simplemente se trata de una argucia frente a un problema que enfrenta lo que ahora se llama EHEA, el Área Europea de Educación Superior, (por su siglas en inglés: *European Higher Education Area*).

A través de un número anterior de esta revista que ahora publica estas reflexiones¹ se dio a conocer la opinión crítica de Holanda, en relación a los postulados y consecuencias de las transformaciones de la educación superior que se instauraron en toda Europa, a partir de lo que se llamó desde entonces *el Proceso de Bolonia*. En el número mencionado la opinión crítica corrió a cargo de Chris Lorenz.²

Toca ahora el turno a otro país del norte europeo, a Noruega, presentarnos también sus opiniones en torno a los cambios que ha supuesto, para sus instituciones educativas de nivel superior, el tratar de llevar

a cabo algunas de las sugerencias y de los compromisos que se han ratificado en el seno del Parlamento Europeo, como la que se dio en 2007. Mediante ella se instauró lo que ha dado en llamarse el Marco Europeo de Calificaciones (EQF, por sus siglas en inglés *European Qualification Framework*). Además ha habido otras que se enunciaron en alguno de los comunicados de las diversas reuniones que han tenido los grupos de trabajo, o los ministros de educación de los diversos países europeos.

Tal es el caso de lo que apareció en el Comunicado de Berlín (2003), en el cual ya se hablaba de este Marco de Calificaciones para el Área Europea de Educación Superior, o la presentada al Grupo de Trabajo de Bolonia en Bregenz en 2005, en el cual lo más importante es lo concerniente a la transparencia internacional, el reconocimiento y la movilidad (p. 57) y rematan todos estos esfuerzos en el Comunicado de Londres (2007), en el cual se reconoce la importancia de un gran Marco envolvente para las Calificaciones del Área Europea de Educación Superior.

Mediante la cita y glosa de los diversos documentos producidos a partir de la Declaración de Bolonia en 1999, la autora Berit Karseth,³ en su artículo “Qualifications frameworks for the European Higher Education Area: a new instrumentalism or ‘Much Ado about Nothing?’”⁴ Es importante hacer notar que el título del artículo en cuestión nos remite a la famosa obra de Shakespeare, conocida en castellano por el dicho popular “Mucho ruido y pocas nueces”, o lo que es lo mismo “tanto esfuerzo para nada”.

* Profesor-investigador del Área Polemología y Hermenéutica del Departamento de Política y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

1. *Reencuentro*, *Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 54, UAM-Xochimilco, México, Abril 2009.

2. Chris Lorenz, ¿Sobrevivirán las universidades a la integración europea?, *Reencuentro*, núm. 54, pp. 53-71.

3. La profesora Karseth es miembro de la comunidad académica de la Universidad de Oslo, en Noruega, con especial interés en las cuestiones curriculares, sobre todo Curriculum theory and curriculum policy, y Curricular changes in higher education and the development of new pedagogic regimes, como puede verse en su página de Internet.

4. Artículo publicado en: *Learning and Teaching*, Summer 2008, vol. 1-2, pp. 77-101, el cual junto a otros muchos, como el último aparecido en marzo: *Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context*, *European Journal of Education* 2010 ;Volume 45.(1) Suppl. March 2010 s. 107-122, indica el sumo interés que tiene esta autora en las cuestiones que se derivan de Marco de calificaciones para el Área de Educación Superior en Europa.

Más que la traducción del texto que ahora nos llega desde el otro lado del Atlántico Norte, será conveniente hacer notar las peculiaridades que presenta la reflexión educativa de los colegas noruegos. Ellos, al igual que los holandeses, resienten lo que implica el enfrentar el reto, o las contradicciones, o las modificaciones que trajo consigo el intento de homologación que supuso Bolonia y todas las reuniones que en esa línea se han dado tanto entre Ministros de Educación, como entre expertos en educación superior de todos los países de esta región geográfica que busca, ahora, llegar al último peldaño de su unificación, la unificación educativa, una vez que la política está garantizada por el Parlamento Europeo y la económica ha sido muy estudiada y padecida, incluso, en sus caprichosos vaivenes.

Cuáles son los argumentos principales del texto que nos ocupa y de la reflexión de nuestra autora. En primer lugar, llama la atención la estructura misma de su escrito. En efecto, estas largas disquisiciones están divididas claramente en cuatro partes sustantivas, como ella misma lo presenta a través de los subtítulos de su escrito, enmarcadas por otros dos más, uno al inicio, la introducción y otro al final, las conclusiones.

La parte introductoria tiene el mérito de seguir paso a paso las propuestas de cada una de las reuniones que se han desatado, con posterioridad a la inicial de 1999. En ese recorrido va entresacando los argumentos que dan tanto los expertos como los ministros, según sea el caso, en torno a una necesidad que se considera absolutamente insoslayable, una vez que se resolvieron las cuestiones básicas de encontrar una medida compartida para establecer el rendimiento y la supuesta calidad de un Plan de Estudios, mediante el ECTS, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, (por sus siglas en inglés: *European Credits Transfer System*) y el acuerdo de sostener tres niveles en la educación superior: *Bachelor*, *Master* y *PhD*. La segunda gira en torno a la construcción de un marco de las calificaciones comunes para la educación superior europea. La tercera aborda las dificultades de llegar a construir un marco nacional para Noruega en el ámbito de la educación superior. La cuarta se pregunta si de lo que se trata es de la búsqueda de una nueva aproximación al currículum para la educación superior europea y en la quinta se discute lo que puede tener de impacto la política curricular, con relación a la práctica curricular.

La primera parte presenta un verdadero paseo por los textos oficiales tanto de Bolonia, como de los reportes que se originan en las diversas comisiones a partir de esa reunión. El paseo que, en torno a los documentos se establece, es de suma importancia por el interés que tiene la autora de resaltar la concepción de política curricular que puede subyacer a las normativas derivadas de Bolonia y de todos los demás Escritos y Comunicados de las diversas reuniones, en torno a tan arduo problema. Indiscutiblemente, la homologación de los estudios superiores, en una

región como la europea, que goza de una de las historias más antiguas en torno a la práctica universitaria y en torno a la forma como ésta se ha vinculado, a lo largo de siglos, con las respectivas sociedades nacionales, a través de la búsqueda de solución a sus problemas y necesidades más acuciantes no es, en verdad un problema menor.

Por tal motivo, el hecho que nuestra autora centre en torno a las cuestiones curriculares y las concepciones al respecto, tanto la búsqueda de textos referenciales que van a servir de punto de partida a sus comentarios, como las teorías que utiliza en la exposición de sus propias reflexiones, es de extraordinaria importancia y pertinencia.

Lo primordial en la ruta del análisis que se establece en este artículo consiste en dejar claro que una vez establecidos tanto los niveles de la educación superior europea, (*Berlin communiqué*, 2003: 4), como el sistema general de rendimiento en créditos (*Bologna Working Group on Qualifications Framework*, 2005: 105) la tarea a seguir aparecía clara: determinar en cada nivel educativo, con la mayor precisión posible las cargas de trabajo, el nivel, los resultados de aprendizaje, las competencias y el perfil de cada uno de estos niveles educativos, en el entendido que las carreras en su primer nivel (*bachelor*) debieran proveer el acceso a una profesión determinada, entendiendo por ello lo que los llamados descriptores de Dublin enuncian, muy al estilo de lo que había propuesto en su taxonomía Benjamin Bloom en el lejano 1956, mientras que el segundo nivel (*master*) debiera preparar para los estudios doctorales, en el tenor de la *Lisbon Recognition Convention*, llevada a cabo en 1997, la cual entró en vigor en 1999.

Bajo esa perspectiva los objetivos a lograr en toda la región contemplaban un doble nivel, el nivel general, en la generación de un marco de referencia para la calificación común a toda Europa, sin eximir a cada una de las naciones de elaborar el propio, compatible con los lineamientos del general, dejando en claro el papel central que las autoridades nacionales tendrían en este segundo, poniendo además una fecha para ello, el año 2010, para lo cual debieran comenzar los trabajos en cada una de las naciones miembros en 2007 (*Bergen communiqué*, 2005). Se presentó, sin embargo, una dificultad aun mayor. En efecto, no sólo muchos países de la Unión Europea no contaban con un marco de referencia de calificaciones⁵ para

5. En el caso mexicano tenemos una dificultad lingüística por utilizar la palabra "calificación" en el sentido de la nota o número apreciativo que indica el rendimiento de un alumno y que se asienta en la "boleta de calificaciones" o en el historial académico. En el caso del inglés *qualify* y sus derivados o modos verbales se refieren a la certificación y al reconocimiento académico y social que recibe aquel que termina un nivel determinado de estudios superiores, vía el título obtenido, con el cual se certifica que posee en activo las cualidades que tiene que tener una determinada profesión por la cual, quien la ejerce, está calificado para ello. Este es el sentido de la palabra en estos comentarios y en el artículo que sirve de base a estas reflexiones.

cada profesión, que fuese compatible con el que se proponía como marco “paraguas”⁶ al nivel de toda la región, sino que el reporte de la reunión de expertos en Londres, (*London communiqué 2007: 8*) reconoció que existía un doble marco de corte general, el correspondiente a la exigencia para el área de educación superior de Europa, denominado EHEA *framework* (*European Higher Education Area Framework*) y otro denominado EQF que hacía referencia al aprendizaje a lo largo de la vida (*European Qualifications Framework for Lifelong Learning*).

En el segundo apartado, sólo el tratar de dilucidar la ambigüedad y los equívocos derivados de ambas denominaciones, utilizadas al mismo tiempo y en contextos diferentes se delinea el enorme esfuerzo que se ha empleado en este rubro. También se afirma que la mayor parte del que debería haber sido empleado por las naciones europeas en la elaboración de sus marcos nacionales de calificaciones profesionales, con capacidad de comparabilidad, se dedicó a la construcción de los marcos nacionales, pues en la mayor parte de los países no existían. Pero ese no ha sido el mayor problema. El mayor problema se encuentra en la riqueza misma que la región europea ha tenido con relación a la práctica académica de docencia universitaria y en la dificultad de reducirla. Esta práctica ha sido la que ha marcado muchos de los derroteros que cada universidad ubicada en una determinada zona de un país ha llevado a cabo, a veces, durante siglos y muchas veces en contacto directo con las dificultades que el propio entorno físico, cultural y social de su ubicación le ha proporcionado.

Por ello, uno de los expertos que colabora con el Consejo Europeo de Educación Superior, Stephen Adam indica que “La creación de un ‘nuevo estilo’ de marco de calificación profesional, articulado con el marco paraguas de la EHEA, basado en niveles/ciclos, resultados de aprendizaje, descriptores de calificaciones, perfil, créditos y cargas de trabajo, etc., no es claramente un simple ejercicio...” (Adam, 2007: 18). Las resistencias son muchas y las críticas también, tanto en las formulaciones de los descriptores correspondientes a cada nivel, como la modalidad de ser redactados. Por ello se rehúsan a utilizar los descriptores

prescritos como puntos de partida y proponen otra manera de enunciarlos, más comprehensiva y clara,⁷ lo cual deja ver el grado de dificultad a vencer que tiene tanto el Consejo Europeo de Educación Superior, derivado de Bolonia, como el Grupo de Trabajo sobre el Marco de Calificaciones, así como también los grupos específicos de trabajo, al interior de cada nación miembro de la Unión Europea.

Posteriormente, en el tercer apartado, narra nuestra autora lo que Noruega ha realizado en aras de conseguir un marco propio, capaz de ser puesto bajo el amparo del marco europeo, con capacidad de comparación. El ejercicio que realizó el grupo de trabajo noruego fue puesto a la consideración de las instancias de educación superior de ese país, mostrando que la casi totalidad de las universidades públicas respondieron con comentarios, (6 de 7); mientras que poco más de la mitad de instancias de educación media superior respondió (13 de 24 colleges) y se incluyeron dos institutos de arte y la Académica de Música de Noruega. Los comentarios fueron desde media página hasta seis, la media fue de dos cuartillas.

Los comentarios fueron múltiples, desde decir que los descriptores al tratar de incluir cualquier tipo de programa pueden llegar a perder sentido, o lo que es peor no decir nada con respecto a lo que se debe lograr, como en el caso del arte y de la música. Por el contrario, si se quieren particularizar tanto los descriptores hasta la unicidad e irrepetibilidad de un determinado programa puede llegar el momento a que no sea posible tener en cuenta la diversidad de los mismos, lo cual sería igualmente absurdo.

La misma autora da un ejemplo de lo que podrían ser los descriptores de nivel, distinguiendo el tipo de conocimiento, las habilidades y las “competencias”, entendiendo a éstas en términos de responsabilidad y autonomía. Obviamente la diferencia es mucha, tanto por el descriptor utilizado para el conocimiento a adquirir en un determinado nivel de estudios, en el entendido que se conservan los niveles que propone Bolonia (*sea bachelor, master o Phd*), sólo que ahora en el ámbito noruego se intentó desglosar, además, todos los otros elementos que pudieran dar pie a una posible comparabilidad, tanto entre los contenidos

6. Se propone el uso de la figura “paraguas” para referirnos a la palabra inglesa “overarching” en relación a un marco referencial de calificaciones supraestructural y común a todos los marcos nacionales. Siempre que aparezca “paraguas” en relación a un marco de compatibilidades se refiere a esta situación.

7. A continuación se ponen los cinco descriptores, llamados de Dublin y el ejercicio que hizo el grupo de trabajo de Noruega, para ver las diferencias con los cuatro enunciados que proponen los colegas noruegos. Los Descriptores de Dublin son:

1. Conocimiento y Comprensión	Las formulaciones de los descriptores deben incluir todas las formas de realización, que representan el mínimo para pasar y lo mejor
2. Aplicar el conocimiento y la comprensión	Los descriptores deben mostrar la progresión entre ciclos.
3. Elaborar juicios	Los descriptores de resultados de aprendizaje deberán ser medibles.
4. Habilidades de comunicación	El marco de calificación profesional debe abarcar y aplicarse a todos los cursos de Educ. Sup., y los descriptores deben ser simples y claros para cualquiera.
5. Habilidades para aprender	

escolares incorporados a los programas, como⁸ en el nivel del tipo habilidad, o destreza y el tipo de competencia, en tanto que capacidad que le confiere al alumno un tipo de responsabilidad específica, al habilitarlo, incluso para tomar decisiones que implican el uso de un tiempo determinado o de búsqueda de mayor especialización.

Es a partir de estas consideraciones, que le dan sus propios colegas que intervinieron en las discusiones, lo que la induce a a tratar de aplicar la teoría existente en torno al curriculum para constatar si con ello se pudiera lograr una nueva aproximación, o si en el caso de Europa, se está buscando una nueva aproximación a este elemento clave de la educación, sobre todo en el caso del nivel superior.

Toda la exposición de lo que ocurrió en Noruega le permite sacar dos conclusiones a la doctora Karseth: a) Sin importar que casi todos, es decir, el apoyo general, en torno a la idea de un marco, las instituciones de educación superior en Noruega dudan de su validez, si se pretende que este marco sea relevante para todos los programas educativos. Esta idea de dudar la idoneidad de un sólo marco, aparece desarrollada por los trabajos de la Dra. Paula Ensor en Sudáfrica, al expresar su fórmula “a todos les queda el mismo tamaño”, es decir “todos deben llenar el mismo rasero”, diríamos en buen castellano (Ensor, 2003: 344). b) La segunda conclusión, indica que con muy pocas excepciones, las respuestas institucionales no conectan sus argumentos y comentarios con el Proceso de Bolonia y el desarrollo de una área Europea de educación superior. Con lo cual se invalida el afán de comparabilidad y la construcción de un marco se presenta, más bien, como un instrumento interno, que busca una progresión segura entre los ciclos.

Como puede verse las dos conclusiones indican que los esfuerzos hacia una unificación siguen siendo parciales, si no inútiles.

Las dos últimas partes de la reflexión que aparecen en este artículo son de extrema importancia por dos razones. En primer lugar porque da una visión panorámica muy precisa de las aportaciones en torno a la teoría curricular, como es el caso de Alistair Ross, quien distinguiera en el 2000 cuatro modalidades de entender el curriculum, en virtud de sus funciones y sus

propósitos y luego, Michel Young, al estudiar los problemas curriculares del Africa, resumió en dos grandes ámbitos, siguiendo el discurrir de la sociología de la educación planteada por Rob Moore. Estos son algunos de los autores que cita en el artículo que ahora presentamos la Dra. Karseth. Pero además de ello, porque comienza a desplazar la discusión hacia otro terreno, más teórico que le es más cercano, el terreno de la discusión en torno al curriculum y sus diversos sentidos. No en balde lo inicia con una pregunta que gira en torno a la búsqueda de una posible nueva aproximación al curriculum, en el caso de la educación superior europea.

Tras el reconocimiento de que el tópico en torno al curriculum no ha sido cultivado de forma particular por los investigadores educativos europeos, asegura que vale la pena revisarlo. Por ello es que expone las teoría de los autores mencionados, haciendo la aclaración de que todos ellos son ingleses, será porque ella misma se formó en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Sin embargo, amplía la visión al revisar los inicios de la investigación curricular, la cual, en el ámbito anglosajón se comenzó a realizar en los Estados Unidos, por Ralph Tyler, quien desde 1949 publicó al respecto los resultados de su indagación y los ratificó casi 30 años después en otra publicación mucho más breve, en 1975, en la cual resaltaba la identificación y selección de los objetivos educativos, la selección de experiencias de aprendizaje y la evaluación del programa, como ideas centrales de su aportación. Pero no sólo Tyler es analizado, también pasa a ser expuesto Benjamin Bloom, quien quizás ha sido uno de los autores más influyentes en cuanto a diseño curricular, mediante la publicación en 1956 de su famosa *Taxonomía de Objetivos educativos*, la cual fue utilizada por los trabajos de los profesores noruegos en la propuesta del marco nacional de calificaciones, al que se hizo referencia con anterioridad, a pesar de las críticas que han sufrido, desde muy diversos ámbitos, dicha taxonomía y sus niveles.

Además de los autores mencionados expone y critica a otros más contemporáneos y de procedencias diversas, haciendo énfasis tanto en el ámbito anglosajón como en noruego. Del ámbito anglosajón toma a la Dra. Paula Ensor, sobre todo a su estudio

8. Reproduzco a continuación las tres columnas que indican las diferentes expresiones de los niveles y lo que de ellos se espera, en términos de la aportación noruega:

Nivel	Conocimiento	Habilidades	Competencias como responsabilidad y autonomía
1er Ciclo Grado de Bachiller	Tiene conocimiento de temas y tópicos del campo de estudio	Capaz de aplicar el conocimiento del campo de estudio a problemas tanto teóricos como prácticos	Capaz de llevar a cabo trabajos y tareas en un tiempo dado
2º Ciclo Grado de Maestro	Tiene un conocimiento amplio al interior de la temática disciplinaria y más profundo en un área definida	Capaz de aplicar sus conocimientos y sus comprensiones a resolver problemas de forma independiente	Capaz de tomar responsabilidades independientemente para el desarrollo de mayor competencia y especialización
3er Ciclo Grado de Doctor en Filosofía (PhD)	Tiene conocimiento en torno a la frontera de investigación del campo de estudio	Capaz de analizar cuestiones complejas al interior del campo de estudio, extender y redefinir el conocimiento existente	Capaz de participar escolarmente en debates dentro del campo de estudio en ámbito internacional

publicado en 2004, en torno a cuatro modalidades de presentarse el discurso curricular en el contexto de Sudáfrica, con relación a las reformas educativas que se dieron en los noventa. Lo central del pensamiento de esta autora radica en el cambio del discurso disciplinar tradicional y la tensión que se provoca al intervenir en escena el nuevo “discurso del crédito de cambio” y el “discurso de la acumulación y transferencia de crédito”. Aquí se habla de modularización del curriculum y las descripciones de módulos en términos de salidas que pueden ser marcadas y cambiadas como parte de un proceso de acumulación de créditos, referidos a calificaciones académicas.⁹ Se sigue la descripción de muchos de los cambios que este tipo de curriculum establece entre los actores del proceso educativo, como son, principalmente los alumnos y los profesores. En efecto, se enfatiza el papel activo del alumno en su formación pasando de ser un simple sujeto del proceso, a ser un estudiante en el proceso y el profesor pasa de ser un experto en una materia, a ser un facilitador del proceso. Concluye Ensor, expuesta por Karseth, que este modelo educativo se enfoca más bien al desarrollo de competencias o habilidades genéricas, más que en conocimientos o contenidos.¹⁰

A continuación presenta una serie de características que aparecen en los documentos de corte político emanados del proceso de Bolonia, en los cuales el discurso pareciera contraponer dos tipos de aproximaciones al curriculum, por ello habla de un discurso en el que subyace una crítica al curriculum dirigido a contenidos y que promueve un cambio del curriculum basado en contenidos al curriculum basado en resultados de aprendizaje, bajo el entendido de que el curriculum basado en resultados de aprendizaje representa un cambio de la enseñanza al aprendizaje y del tradicional modo del proceso centrado en el profesor al modo que privilegia el proceso centrado en el alumno.

Posteriormente hace una serie de consideraciones que implican valorar, de cierta manera, lo que propone el Grupo de Trabajo sobre el marco de Calificaciones, emanado de Bolonia, diciendo que lo que implica es, al fin de cuentas valores y visiones que retan a aquel curriculum que, por estar basado en contenidos, supone que corresponde a los profesores estar a cargo de contenidos y pedagogía de un programa, en virtud de su calificación en la investigación formal. Lo que lleva implícitamente la crítica al curriculum disciplinario tradicional, basado en contenidos, por poseer

una relevancia limitada para los intereses de los estudiantes y los requerimientos del mercado de trabajo. Lo mismo que se argumentaba con relación a lo modulable de un curriculum es válido aquí. Por sí mismo, un curriculum que esté basado en resultados de aprendizaje, no implica más que un mecanismo para facilitar la circulación del conocimiento en un marco organizado, sin implicar un juicio sobre la calidad de lo aprendido. Por tanto, la descripción de resultados de aprendizaje, al interior de un marco de transferencia de créditos, llega a ser la moneda corriente para las naciones y para Europa, que permite a estudiantes y graduados circular en un sistema predecible. En este sentido la propuesta noruega argumenta que el objetivo de un marco de calificaciones es para “sistematizar la diversidad”. Es decir, que al mismo tiempo que pide una estandarización, en orden de manejar el sistema de educación superior que enfatice la participación universal, también promueva la empleabilidad, la movilidad y la competitividad.

Sin embargo, el que esto se enuncie según objetivos de aprendizaje, de corte conductista, inhibe la expresión de la individualidad y la creatividad en el aprendizaje y previene a los jóvenes de apropiarse personalmente de la cultura, como un recurso para que sus experiencias cobren sentido, como lo comentaba Elliot (1998: xiv).

Por ello, trae a colación las aportaciones de investigadores noruegos, como Skjervheim, que contribuyó a los debates en torno a la universidad noruega en los años 1960's y 70's, en cuya autoridad se apoya para ir en contra de lo que llama instrumentalismo curricular, como uno de los posibles males que aquejan, en la actualidad, a la concepción de la educación superior. Este autor, en la ruta de las discusiones tenidas en ese entonces, distingue entre un estudiante *espectador* y un estudiante *participante*, en ambos casos lo que interesa resaltar es lo impredecible del proceso de aprendizaje que se sigue en el caso de un estudiante participante, ya que, al participar, sus actividades se centran en la discusión de los asertos y en tal caso nunca se tiene posibilidad de predeterminar el curso de la discusión, por lo tanto, citando directamente a esta autor dice: Desde el punto de vista del participante nada está *predeterminado*. Lo más que puede hacer uno es justamente involucrarse y decidir el curso de los eventos, es decir, *determina*. Nuestra autora afirma que detrás de la ideología de un curriculum basado en resultados de aprendizaje está precisamente que la educación puede ser predeterminada.

Esta larga disquisición del punto cuarto termina con la cita de otros autores, de los cuales comenta a Becher (1989, 1994) y a Stark y Lattuca (1997), como pruebas en contra de la pretensión de la idea de un marco nacional basado en descriptores comunes para diferentes programas de educación superior. En virtud de estos autores hace ver que esa labor es imposible, bien por las cuestiones de distinción disciplinaria,

9. Como puede verse cualquier semejanza con lo que planteó la Unidad Xochimilco de la UAM, desde la década de los años 70's, puesto veinte años después es mera coincidencia.

10. Probablemente este aspecto debiera ser discutido, porque la capacidad de presentar al estudiante un modelo modularizable no implica ni una ni otra cosa, per se, lo que habría que ver en el caso de Sudáfrica es el énfasis que se hizo al diseñar los programas educativos.

como lo hace Becher, bien por las diferencias entre los campos profesionales, como lo postulan Stark y Lattuca. Con Becher llega a afirmar que tanto las culturas disciplinarias, como la naturaleza del conocimiento tienen consecuencias para el curriculum. Más aun, siguiendo a este autor, (Becher, 1994), dice que aun cuando haya mucho en común para todos los campos disciplinarios, cuando se traducen en un plan curricular, también hay entre ellos diferencias importantes. Un curriculum basado en objetivos puede acomodarse fácilmente a materias de índole profesional con requerimientos claramente recortados, pero no cuando se trata de un curso que depende de una comprensión integradora de interrelaciones complejas.

Por lo tanto, queda abierta la cuestión en torno a si la idea de un marco de calificaciones tome en cuenta la distinción de sitios de aprendizaje o las restricciones epistemológicas de los distintos conocimientos. Concluye con la idea expresada por Michel Young (2003: 235) diciendo que la calificación, es decir la competencia se basa en la confianza, no sólo en las reglas o en las leyes o criterios, ya que está lejos de ser claro lo que serán los nuevos "trusts" que funden los marcos emergentes, una vez que materias, disciplinas, artes y oficios hayan desaparecido o sean marginados. Lo que para nuestra autora sigue siendo cuestionable es el hecho de que el conocimiento sigue siendo un importante tema político y, por ende, permite preguntarse el por qué al perseguir en Europa "una nueva arquitectura" de la educación superior se la haya desconectado de la discusión del conocimiento, a nivel institucional. En él lo principal y tradicionalmente distintivo es mantener la distinción de los diversos campos educativos (duros o blandos, puros o aplicados, profesionales o académicos), siendo estas distinciones las que constituyen las marcas para el desarrollo curricular de la educación superior.

A partir de estos puntos de discusión la última parte resulta totalmente clara, porque de todo ello se deriva que a la política curricular que se adopte le seguirá una práctica curricular consecuente con tal política. La distinción principal que fundamenta toda la reflexión radica en un hecho constatable, que nuestra autora resalta desde el inicio de este último apartado: como es reconocido entre los investigadores (Goodlad 1979, 1988; Davis, 1998; Gornitzka, 2007; Olsen, 2007) el desarrollo curricular, en la práctica, raramente sigue la retórica de los cambios propuesta por el sistema de intereses de gobierno y afirma todavía con mayor fuerza: La retórica puede no estar de acuerdo con la realidad.

Contrasta este artículo, de manera contundente, las afirmaciones contenidas en los Reportes tanto de ganancias, como de tendencias, así como muchos otros de reuniones de seguimiento de Bolonia, según los cuales son varios los retos y problemas en el logro de un marco nacional que siga las indicaciones del marco Europeo en las cuestiones de educación superior, pero no son suficientemente difíciles de resolver.

En efecto, tales reportes hacen ver que, a pesar de ello, se puede mantener la convicción profunda de que al final el marco de calificaciones será implantado con éxito. Subyace aquí una consideración según la cual la implantación será simplemente cuestión de racionalidad y, por tanto, no podrán prevalecer obstáculos insormontables. De esta manera, las faltas de comprensión, confusiones o malas interpretaciones se harán a un lado.

Sin embargo, a pesar de que no hay evidencia empírica que permita concluir en torno a los efectos curriculares que pudieran seguirse de los marcos de calificaciones, según lo encontrado en las respuestas de las instituciones de educación superior de Noruega, con relación al marco nacional de calificaciones sus reservas no se basan en faltas de comprensión, sino que se basan en normas que generan conflictos y en contradicciones observadas. El mismo término utilizado "arquitectura", en este contexto, supone más bien algo poco claro, materializado, más que algo que traduzca el desarrollo actual del desarrollo institucional de las prácticas.

Las contradicciones y tensiones en los diferentes documentos y agentes indican, más bien la ambigüedad de la política que se trata de aplicar en el caso del Proceso de Bolonia. Para patentizar tales ambigüedades vuelve a ser citado Michel Young (2003), en el mismo artículo anteriormente presentado. Según este autor un marco de calificaciones puede ser visto o bien como un instrumento de regulación y control de calidad, con lo que se indica un marco más bien rígido: o bien como un instrumento de comunicación que otorga una guía a los que aprenden en torno a lo que hay que escoger, de la misma manera que guía a los empleadores en torno a quien escoger. No se sabe bien en cual de ambas direcciones se esté moviendo en este momento el marco de calificaciones. A pesar de que se argumenta en algunos de los documentos la necesidad de reconocer a los marcos nacionales como "una estructura dinámica que necesita desarrollarse conforme cambien la situación y la prioridades nacionales" (Bologna Working Group on Qualifications Framework 2005: 38) también se sostiene, como verdad, que un marco nacional común de calificaciones para la educación superior representa una estandarización, en la que todas las calificaciones de importancia necesitan quedar 'bajo techo'.

Dentro de las múltiples conclusiones a que llega nuestra autora, merece ser resaltada la primera de todas. Recordemos que este artículo fue escrito en 2008 y a este respecto dice que a dos años de la línea de término propuesta por el proceso de Bolonia, la arquitectura de un marco de calificaciones todavía no esta bien establecida.

A pesar de que ha sido muy criticado el curriculum disciplinario que se basa en contenidos porque no provee a los estudiantes de una suficiente preparación para el mercado de trabajo, sin embargo, la teoría curricular en torno a la educación general indica que el

marco de calificaciones tanto nacional como Europeo, trabaja bien bajo un modelo curricular de objetivos, basado en un fuerte ethos utilitario.

Por otra parte, la idea de un marco de calificaciones basado en resultados de aprendizaje mensurables, representa una vuelta hacia el abordaje de un curriculum instrumental en educación superior. Una visión de este tipo en educación superior está en contra del ideal que Humboldt veía para las instituciones intelectuales, como teniendo una vocación de “dedicarse ellas mismas a la elaboración de una irrenunciable sustancia de cultura moral e intelectual, que brota de una irrenunciable necesidad interior” (Humboldt 1979: 243).

Para ratificar el argumento de esta conclusión aduce a varios autores como Ronald Barnett (2003), Delanty (2001) y Solbrakke (2007) los cuales, de diversas maneras, hacen ver el carácter de espacio crítico para el disenso y la reflexión, de crítica y hermenéutica de los modelos culturales y de debate público y el carácter de compromiso cívico y responsabilidad social que emana de las normas de la educación superior que convierten a las instituciones de educación superior en creadoras de espacios educativos que incentivan la comunicación deliberativa, en los que estudiantes y profesores concurren y discuten las implicaciones del desarrollo intelectual en términos del compromiso e interés sociales. Si esto es así entonces las instituciones de educación superior no sólo están restringidas al conocimiento formal, sin que, en ellas, el conocimiento disciplinario debe combinarse con la moral y las reflexiones sociales, todo lo cual transcurre en un proceso impredecible.

Por tanto, como conclusión final se afirma que, a pesar de haber sido escritos muchos artículos, reportes y haberse desarrollado muchas reuniones, las instituciones de educación superior tienen dificultades para cambiar. Sólo el futuro dirá si los marcos de calificaciones moverán las prácticas educativas en educación superior, en relación a un nuevo instrumentalismo que pretende con discursos muy elaborados y largos forzar la marcha hacia la orientación de mercado o, por el contrario, si terminará todo como una historia más en torno a “Mucho ruido y pocas

nueces”. Aunque las instituciones educativas se adapten al lenguaje propio de los marcos de calificaciones y lleguen a seguir algunas nuevas estructuras, los académicos continuarán preguntándose: ¿Qué tendremos que enseñar? Si esto es así el curriculum seguirá siendo lo que Moore (2004: 147) decía: “una organización del conocimiento que implica la selección de contenidos y también la estructuración de las relaciones al interior de los contenidos”.

Como puede verse, las reflexiones que se hacen desde la misma Europa, ante la inminencia de una fecha límite que, incluso, ya terminó en este año 2010, de tener un marco común de competencias, (eso es lo que significa en la práctica el marco de calificaciones al que hacen referencia los documentos de Bolonia, de sus reuniones y grupos de expertos), que cobijen a los marcos nacionales que deben estar en consonancia con aquél paraguas, está lejos de suceder. O por lo menos, las dificultades que encuentra una práctica institucional desarrollada a lo largo de ocho siglos, de manera diferenciada en los distintos entornos europeos, se niega a abdicar de su propia riqueza. Se niega a perecer completa e incondicionalmente ante los embates del mercado.

Mucho tiene que hacernos reflexionar lo que está sucediendo en Europa a quienes nos encontramos aplicando instrumental teórico y metodológico, sin haber siquiera hecho el trabajo de reconstrucción contextual, para poner en dimensión correcta la idoneidad o no de tales instrumentos. Eso mismo debiera ser tenido en cuenta por aquellos que, por la novedad o la moda, se dejan influir, de manera a-crítica y aplican indiscriminadamente a amplios sectores de la educación en México modalidades de organización curricular o de enunciado de objetivos de aprendizaje que no brotan de fuente alguna, validada por nuestra propia experiencia y evaluación.

Nota para la edición:

Por tratarse de una glosa, inspirada en un documento, la bibliografía a la que se hace referencia en este texto es la misma que aparece en el artículo que se comenta.