

## **PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO: LA SEEC Y EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA**

**«Introducing the monograph: the Spanish Comparative  
Education Society and the European Convergence  
Process»**

*Joan María Senent Sánchez\**

### **RESUMEN**

Este artículo es una introducción y presentación de este número monográfico de la REEC dedicado al Proceso de Bolonia. Inicialmente se nos presenta la implicación de la SEEC en este proceso de Convergencia europea, para analizar posteriormente cómo ha sido vivido en la universidad española a lo largo de estos últimos cursos.

Después, el texto nos presenta la incidencia que sobre la sociedad civil española ha tenido este proceso así como las diferentes repercusiones en la vida universitaria, tanto en lo que concierne a las estructuras de formación, como a la metodología y la movilidad de estudiantes y profesores universitarios así como remarca algunas necesidades urgentes para favorecer esta implantación.

Finalmente se nos presentan los diferentes artículos que componen el monográfico, haciendo una breve síntesis de su contenido y se punto de partida, así como algunas informaciones sobre sus autores.

**PALABRAS CLAVE:** Espacio Europeo de Educación superior (EEES), Bolonia, convergencia, Europa, Proceso.

---

\* Profesor Titular con docencia en Educación Comparada y Educación Social Comparada. Coordinador de Convergencia Europea en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.

## **RESUMÉ**

Cet article est une introduction et présentation de ce numéro monographique de la REEC dédié au Processus de Bologne. Tout d'abord on nous présente l'implication de la SEEC dans ce processus de Convergence Européene pour analyser après ce qui a été vécu dans l'université espagnole tout au long des derniers cours para rapport au Processus de Bologne.

Après, le texte nous présente l'incidence que sur la société civil espagnole a eu ce procès ainsi que les différents conséquences sur la vie universitaire, soit sur les structures de la formation que sur la methodologie et la mobilité des étudiants et enseignants univesitaires, et aussi, quelques besoins urgents pour favoriser cette implantation.

Finalment, on nous présente les differents articles qui composent le monographique, en faisant une brève synthèse de leur contenu et de leur point de départ, ainsi que quelques informations à propos de leurs auteurs.

**MOTS CLÉS:** Espace Européen d'Education Supérieure (EEES), Bologne, Convergence, Europe, Processus.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Se presenta ahora en esta REEC correspondiente al 2009, el monográfico correspondiente al Proceso de Bolonia. Sería un error pensar que a pesar de la indudable oportunidad de este monográfico, esta es la primera vez que el tema es abordado desde la SEEC, pues hace años que desde instancias diferentes se han debatido esta cuestión como no podía ser de otra forma ante la temática a las que nos referimos y sus consecuencias sobre la vida universitaria española.

Ya desde el proceso de elaboración de los libros blancos que gestionó la ANECA, diversos miembros de la Sociedad participamos en los análisis que esos libros exigían, especialmente en los títulos de la Red de Educación y de la Red de Magisterio. El tema ha sido también abordado en los dos últimos Congresos Nacionales de Educación Comparada, en los que algunas ponencias, intervenciones en mesas redondas y especialmente comunicaciones han desarrollado aspectos de este tema. Asimismo en la propia revista han aparecido en los tres últimos números artículos referidos

a diferentes planteamientos del proceso. Asimismo en los boletines de la SEEC de los últimos cuatro años ha habido siempre un apartado referido a la incidencia que el proceso de Bolonia tenía sobre los planes de estudio de las universidades.

Si a esto le unimos los diferentes programas de movilidad, tanto de movilidad docente como coordinando movilidad de estudiantes, en los que han participado profesores miembros de la SEEC y los posteriores informes y comentarios sobre los mismos, así como otros programas de movilidad tal que los programas intensivos Erasmus, los programas de Formación de Profesores, Comenius, especialmente en su acción 2.1, los programas Leonardo, etc., así como las diferentes experimentaciones que las universidades españolas han desarrollado en los últimos años bajo el lema de proyecto de innovación educativa, cuando no metodológica, y los congresos y Jornadas en los que se ha puesto sobre el tapete sus resultados, de los que la SEEC se ha hecho eco en diversas ocasiones, parece evidente afirmar que el proceso de Europea por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha estado muy presente en la Sociedad Española de Educación Comparada durante los últimos años y ha marcado el trabajo profesional, las publicaciones en medios diferentes y la investigación de bastantes de sus miembros.

## **2. BOLONIA Y LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

Si nos atenemos a lo que vivimos en las Facultades y a lo que oímos en los medios de comunicación, daría la impresión de que la universidad española ha descubierto el proceso de Convergencia Europea en los dos últimos años y especialmente en el curso académico 2008-2009. En efecto la cantidad de acciones referidas al proceso de Bolonia, en la acepción más amplia de la palabra, — es decir conferencias, clases, mesas redondas, debates, publicaciones, pero también manifestaciones, ocupaciones de centros, pancartas, programas de radio y TV, etc—, ha sido innumerable y sin duda muy superior al total de las realizadas en los ocho años anteriores. La estética de muchos de nuestros centros universitarios con sus tiendas de campaña, pancartas, carteles, mesitas de noche y toda una gama de objetos destinados a llamar nuestra atención ha marcado en muchas facultades el curso 2008-2009, al menos en sus primeros meses y ha podido dar la impresión, —o qui-

zás en muchos lugares ha sido una realidad—, de que hasta ese momento nada o casi nada se había hecho a propósito del proceso de Bolonia.

Dice el refrán que «los árboles no te permiten ver el bosque» y creo que en buena manera nos ha ocurrido esto en la universidad, especialmente a aquellas personas, sin duda la mayoría, que no han podido, o querido, tener una perspectiva más global del proceso. Como ocurre en otros ámbitos educativos y culturales, la tendencia a la simplificación se ha adueñado del debate hasta hacer olvidar sus muchas aristas. Cuando en mi Universidad de Valencia, el slogan más repetido por algunos grupos de estudiantes y de profesores era: «Bolonia SI o NO: Referéndum», no podía dejar de preguntarme de qué estábamos hablando, porque desde hacía seis años estábamos desarrollando proyectos de innovación educativa que habían cambiado bastantes cosas en el aspecto metodológico de nuestros materias y cursos, desde hacía tres años discutíamos los nuevos planes de estudio, sin contar los años donde elaboramos el libro blanco para la ANECA, desde hacía varios años se desarrollaban Jornadas de acogida a los estudiantes, programas de acción tutorial y se multiplicaban los contactos con la sociedad y los profesionales, desde hacía dos años, los estudiantes recibían el Suplemento al Título al terminar la carrera, también desde hace dos años han ido aumentando paulatinamente el importe de las becas de movilidad, desde el año anterior se habían iniciado los Masters Oficiales, y aumentando el número de programas al alcance de los universitarios y este curso finalizaba el doctorado y los estudiantes debían seguir programas vía Master si deseaban proseguir en esa dirección. Todo ello eran flecos del proceso de Convergencia Europea y en más de una ocasión habían sido objeto de evaluación, de rechazo o de aceptación.

Todas esas cuestiones que he enunciado antes y algunas otras que dejo en el tintero habían afectado directamente a los estudiantes y sin embargo parecía que éstos y algunos profesores descubrieran el proceso de Bolonia en este curso académico. Por los contactos que en estos años he tenido, sé que el proceso ocurrido en la Universidad de Valencia no ha sido muy diferente de lo acontecido en la mayoría de las universidades, por lo que, independientemente de los intereses políticos que siempre se esconden detrás de muchas acciones universitarias, hemos de constatar que algún fallo ha habido para que surgiera en este curso como gran novedad lo que desde hace seis-siete años se estaba realizando. Es cierto que la cercanía del inicio de los nuevos

grados y la implantación del Master de Formación del Profesorado de Secundaria han sido los elementos detonantes para que una buena parte del alumnado se viera implicado en el proceso, pero no parece menos cierto que habría que suspender a la administración educativa, central y autonómica, así como a la mayoría de equipos rectorales de nuestras universidades, en la asignatura de «*Procesos de comunicación social*», pues no se ha sabido hacer llegar ni a la universidad, ni a los estudiantes de bachillerato, — que serán los verdaderos usuarios de este proceso—, ni a la sociedad en general, el contenido de este proceso de convergencia, su importancia y el significado de las acciones que desde hace años se vienen desarrollando.

### **3. BOLONIA Y LA SOCIEDAD CIVIL ESPAÑOLA**

Si antes comentaba la mala información que sobre el proceso de Convergencia había tenido la Universidad, qué decir de la información que ha recibido la sociedad en general. Para la mayoría de los españoles, el proceso de Bolonia debe ser algo nefasto, pues prácticamente la única información que han recibido sobre el mismo han sido las manifestaciones, las huelgas, los rifirrafes estudiantes versus policía, las ocupaciones de facultades, etc. Si comparamos el tiempo que los medios de comunicaciones y las autoridades políticas han destinado a informar sobre los aspectos anteriormente descritos y el que han dedicado a informar sobre los contenidos y finalidades del proceso, ganan los primeros por gran goleada.

Hace unos meses intervine en el programa que «Informe Semanal» dedicó al proceso de Bolonia. En las semanas siguientes a su emisión, recibí bastantes llamadas de amigos y familiares que sin tener nada que ver con la docencia, me habían visto y se extrañaban de que mi intervención estuviera a favor del proceso, del cual sin duda tenían una imagen bastante negativa.

Más allá del tradicional escepticismo que las iniciativas de nuestros representantes políticos despiertan entre la ciudadanía, del proceso de Bolonia solamente se sabe que cambian los planes de estudios, que algunas carreras serán más largas y otras más cortas, además de una extensa y variada rumorología sobre si ya no habrá becas, si subirá mucho el importe de la matrícula, si todos tendrán que hacer un máster para poder trabajar o si ahora serán las empresas las que van a mandar en la universidad.

Solamente en los últimos meses, y forzados por las circunstancias (léase manifestaciones, ocupaciones, sentadas, etc., anti-Bolonia) el Ministerio de Educación y la CRUE se tomaron en serio la cuestión de explicar en que consistía el proceso, qué cambios produciría y qué repercusiones tendría en la universidad. Y este esfuerzo tardío y muy poco eficaz, no siempre fue secundado por los gobiernos de las Comunidades Autónomas, algunos de las cuales veían con cierta complacencia este clima anti-Bolonia, simplemente porque afectaba a un gobierno socialista, dando una enorme muestra de visión de futuro y de responsabilidad política, sin pararse a pensar, entre otras cosas, el hecho de que en dos o tres años podrían ser sus colores políticos los que gestionaran ese Ministerio.

Nada tiene pues de extraño que para la inmensa mayoría de los ciudadanos españoles, el proceso de Bolonia haya sido en el mejor de los casos un desconocido, y para la gran mayoría algo sospechoso y responsable de algunos cambios poco claros y que en cualquier caso parece que iban a salir bastante caros y no iban a beneficiar a la mayoría de los estudiantes.

#### **4. CONSECUENCIAS DEL PROCESO DE CONVERGENCIA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

A lo largo de este monográfico se encontraran opiniones diversas que contestarán de manera diferente esta pregunta. Personalmente no soy demasiado optimista respecto a la capacidad de cambio de las universidades y el proceso de Convergencia Europea es ante todo un proceso de cambio. Algunos de los cambios serán bastante evidentes y sin duda los primeros que llegarán a calar entre los estudiantes y la propia sociedad, serán los cambios estructurales. Los nombres de las carreras universitarias cambiarán, dejarán de ser Diplomaturas y Licenciaturas, para ser Grados y Masters. Esto llega pronto a la gente y a veces da la impresión de que hemos hecho un gran cambio. Asociado a lo anterior está el cambio de duración de los estudios. Esto genera menos sensación de cambio, pues para algunos que tenían como referencia las licenciaturas, ahora las carreras son más cortas, y para otros, los que conocían sobre todo estudios de Diplomatura, ahora las carreras son más largas. Esto más que cambio genera una cierta confusión.

En cualquier caso y reconociendo que es uno de los aspectos que más tiempo y discusiones han ocupado, esto no me parece ni mucho menos lo

más importante. Sin duda fue concebido como una de las patas del Proceso y la garantía de asegurar la comparabilidad de las titulaciones de educación superior en Europa, pero desde el momento en que se admitieron fórmulas diversas, nos encontramos con un resultado final en el que la mayoría de los países han adoptado una estructura de educación superior de 3+2 (180 + 120 ECTS), una minoría de 4+1 o 4+1,5 (240 + 60 o 90 ECTS) y algún que otro, para complicar más las cosas ha adoptado, o mantenido, ambas fórmulas.

En cualquier caso, la comparabilidad del sistema, con toda su importancia no justifica en sí misma el proceso. Una buena investigación comparada en la educación superior de la UE hubiera encontrado sin duda fórmulas para que la Comisión Europea, con el respaldo legislativo del Parlamento, pudiera determinar un sistema de equivalencias casi automáticas entre los estudios y titulaciones de todos los países miembros de la Unión.

La modificación de los planes de estudio ya parece un cambio de mayor calado, sin duda asociado a los cambios estructurales. Además estos nuevos planes se hacen a partir de las competencias del futuro titulado, es decir deben asegurar que el profesional que egrese de esos estudios haya alcanzado todas las competencias que necesita para su futuro laboral. El término «competencias» es a la vez sagrado y maldito. Se ha asociado muy frecuentemente con el «saber hacer» con la subsiguiente acusación de «tecnificación» de los estudios universitarios. En mi opinión esta es una simplificación inadecuada pues no hay «saber hacer eficaz» que no se apoye en un «saber». Podemos enseñar a una persona a clavar clavos con un martillo y a partir de repeticiones vía ensayo y error pudiéramos pensar que se convertirá en un especialista en clavar clavos, pero si esa persona no adquiere ciertos conceptos de fuerzas y resistencias, de dureza, fragilidad, porosidad, etc., clavará perfectamente sus clavos en una madera, destrozará una chapa, será incapaz de hacerlo en una superficie de cemento o no sabrá que clavos utilizar para trabajar con metales. La eficacia de su «saber hacer» descansa en la necesaria adquisición de ciertos saberes.

Pero además del saber hacer y del saber, se pretende que la universidad genere un determinado tipo de persona, más autónoma, más comprometida, más dispuesta a vivir en una sociedad multicultural que se da unas ciertas reglas de convivencia. Esto podría parecer que se desea general un molde común de universitario, lo que sería un gran error pues todos los totalitarismos

de la historia han tenido en su mente la idea de un tipo común (además de único). Las competencias del «saber ser» buscan por el contrario asegurar la diversidad en un espacio común construido con reglas y normas aceptadas que garanticen justamente esa diversidad.

Por otra parte, el enfoque de competencias desarrollado en los planes de estudio, nos pone en contacto con el trabajo de reforma del currículo que en estos momentos se desarrolla en primaria y secundaria, que es desconocido por la inmensa mayoría de profesores universitarios, cuando no vilipendiado justamente por esa razón, —trabajar con el mismo sistema que en la enseñanza no universitaria—, como si «enfoque» fuera sinónimo de «nivel» y se concretará con los mismos procedimientos.

¿Hasta qué punto los planes de estudios de los futuros grados responderán a estos presupuestos? Permítanme que sea un tanto pesimista al respecto. La experiencia en mi Facultad y en mi Universidad me hace ver como hay cantidad de resistencias al cambio, algunas claramente legítimas, fruto de un pensamiento diferente sobre las necesidades y planteamiento de los estudios universitarios, otras de más difícil justificación pues esconden rutinas, miedos, poderes, endogamias y otras causas que tienen poco que ver con procesos de innovación. Corremos el riesgo de cambiar para no cambiar. Con cierta frecuencia imparto docencia en universidades italianas donde mis colegas me dicen que ya hace tres años que realizaron la adaptación a Bolonia. Como además de ciertos cambios estructurales que en muchos casos conviven con las viejas estructuras universitarias, no percibo realmente otros cambios, cuando pregunto a mis colegas qué ha cambiado en su facultad, algunos de ellos me contestan con su media sonrisa irónica «*abbiamo cambiato le etichette*». Este es el gran riesgo para la universidad española. A diferencia de otras reformas de los planes de estudio, el proceso de Convergencia Europea, desea ser fundamentalmente innovador en la forma de aprender y enseñar.

En mi opinión el cambio metodológico debería ser el escaparate principal del proceso de Bolonia. Cuando en mayo de 1998 los ministros de educación de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido, reunidos en París con ocasión del 750 aniversario de la fundación de La Sorbona publicaron la declaración que fue el prelude del Proceso de Bolonia, partieron de la constatación de que en algunos aspectos, especialmente el metodológico, no había habido



muchos cambios durante esos ocho siglos, y al mismo tiempo en otros aspectos, como la movilidad, los cambios habían ido a peor pues un estudiante de siete siglos atrás se movía con bastante más frecuencia (idioma común, latín, y pocas trabas administrativas) que el universitario actual.

Por eso entiendo que la innovación metodológica, el cambio en las formas de aprender y enseñar, debería ser el aspecto más visible de este Proceso de Bolonia, pues sin duda es el cambio más profundo y más costoso, en cuanto que afecta personalmente a los estudiantes y especialmente, a los profesores de la universidad. Resulta curioso a ese respecto que en las discusiones y debates que este proceso ha generado, especialmente en los dos últimos años, apenas se haya hablado del cambio metodológico, cuando muchas de las universidades españolas llevan ya unos cuantos años de experimentación docente, desarrollando metodologías diversas e instrumentos de trabajo y de evaluación adaptados a los principios de ese cambio. Este trabajo, oscuro porque no se ha hecho o no se ha querido hacer visible, ha implicado a miles de estudiantes y centenares de profesores en el conjunto de las universidades españolas y puedes ser la piedra angular del cambio, si consigue generalizarse, o quedar simplemente en una experiencia interesante pero olvidada por la mayoría de los docentes y estudiantes universitarios.

Si el cambio metodológico debiera ser el más importante en la imagen de la universidad, hay otros cambios que van asociados al anterior y sin duda serán también percibidos desde el exterior como cambios asociados al Proceso de Bolonia: la modificación de las estructuras físicas en las Facultades y el cambio en la dedicación del profesorado. Respecto a la primera cuestión, es evidente que las actuales estructuras físicas de la universidad, especialmente en lo referente a aulas, salas de trabajo y estudio para alumnos, salas de informática y en algunos casos también los laboratorios, no están en absolutos adecuados a las metodologías que se preconizan como las más frecuentes. Esto es algo que los grupos de innovación pedagógica lo hemos sufrido de manera especial en estos últimos años. La mayoría de nuestras aulas están previstas para grupos de 100 o más alumnos, con los pupitres bien atornillados al suelo de manera que resulte imposible moverlos y en una disposición física paralela a la pizarra como conviene a cualquier metodología de carácter expositivo. Con esta disposición de aula resulta verdaderamente complicado trabajar en pequeños grupos, realizar cualquier dinámica que implique una cierta movilidad, o simplemente modificar la estructura física en función

de las clases. Asimismo, la frecuencia de los trabajos de grupo requiere espacios para realizarlos diferentes a las cafeterías universitarias que han sido en muchos casos el lugar habitual de reunión, requiere un mobiliario adecuado y la posibilidad de conexión WIFI en esos espacios. Por otra parte, el uso de plataformas virtuales y de sistemas de comunicación virtual tanto en la comunicación profesor-alumno, como en los trabajos de grupos implica la necesidad de aumentar considerablemente las posibilidades de trabajo en aulas de informática, tanto desde el punto de vista de la docencia de las asignaturas, como de las aulas informáticas a disposición del alumnado.

Todos estos cambios son caros y sin duda no se realizan en unos meses. Pero aunque es cierto que la mayoría de las universidades han iniciado ya algunas acciones en esa dirección, da la impresión de que el ritmo de cambios es muy lento y que los primeros años de generalización de las metodologías de la convergencia que hemos trabajado durante estos cursos y los primeros años de implantación de los nuevos grados nos pillarán con las estructuras anteriores lo que dificultará en gran medida el cambio metodológico pues la tendencia será a desarrollar los nuevos grados sin cambiar las metodologías de trabajo que se han desarrollado tradicionalmente en la universidad. Es evidente que si ya de por si el cambio metodológico implica una dificultad importante en cuanto opuesto a una cierta rutina metodológica que los docentes universitarios hemos desarrollado, este cambio será aún mucho más difícil si nos encontramos con un medio físico de trabajo que para nada lo facilita sino que invita a proseguir con los hábitos anteriores.

Tan importante como el cambio en las estructuras físicas es el cambio en la planificación y valoración del trabajo del profesorado. Desde hace muchos años, la universidad ha planteado la investigación como el trabajo fundamental de los docentes y ha dejado en segundo lugar, y a bastante distancia, la valoración de la docencia, mientras que el trabajo de gestión apenas ha sido valorado. Esto ha de cambiar. Sin discutir la importancia de la investigación como uno de los pilares del trabajo del profesor universitario, la valoración del trabajo docente ha de aumentar mucho o el cambio metodológico no se realizará. La cantidad de tiempo que exigen las nuevas metodologías, especialmente en la comunicación con los otros docentes y con el alumnado, la disponibilidad para el cambio y para la innovación han de ser valoradas de manera importante, al igual que la gestión de las acciones que implica la reforma: movilidad de estudiantes, grupos de innovación,

grupos de investigación en nuevas metodologías, proyectos de tutorización de estudiantes, acciones docentes e investigadoras conjuntas con otras universidades, etc., necesitan ser gestionados de manera eficaz, lo que implica tiempo, medios y recursos humanos que puedan colaborar en esa tarea.

Los estatutos del profesorado que muchas de las universidades han tramitados en estos años y los borradores que el propio ministerio ha hecho circular parecen reconocer ya cuatro funciones del profesorado: investigación, docencia, innovación y gestión. La forma en que se concreten tanto a nivel de valoración del trabajo docente en su conjunto, como de la manera en que sean contemplados en su dedicación docente, marcará sin duda la dirección que la reforma tomará a nivel del profesorado y determinará si estamos hablando realmente de una reforma metodológica en profundidad o si por el contrario nos limitaremos a un cambio en los planes de estudio de las actuales titulaciones con un cierto «aggiornamento» docente que no vaya mucho más allá, como dicen mis colegas italianos, de un cierto cambio de «etiquetas». Si esto ocurre así, sin duda habremos perdido la oportunidad de realizar esa reforma metodológica que muchas universidades españolas tienen pendiente desde hace varios siglos y nos encontraremos en los próximos años con una universidad muy poco preparada para el trabajo que se le exigirá en este siglo XXI.

## **5. EL PRESENTE MONOGRÁFICO DE LA REEC**

En la línea de lo que avanzábamos en el primer punto de este artículo introductorio, la SEEC ha tenido muy presente en los últimos años el proceso de Convergencia Europea, tanto en sus debates, en sus congresos, en su boletín y en su revista. En esa misma línea se ha querido dedicar especialmente la parte monográfica de este número a abordar dicha temática desde diferentes ángulos y buscando la colaboración de colegas de fuera del país que nos aportaran su visión, sin duda complementaria a la nuestra, y en ocasiones desde puntos de vista diversos, pues la tensión vivida en las universidades españolas durante este curso llama la atención desde fuera, especialmente por lo tardía y en ocasiones por sus planteamientos de fondo, contradictorios a veces respecto a experiencias que las propias universidades están viviendo y experimentando durante estos años.

Una de las tentaciones al enfocar el monográfico era realizar un paseo por las universidades europeas analizando la puesta en marcha del proceso de Bolonia en los diferentes países. Expresamente lo hemos descartado pues ya existen publicaciones, especialmente la última de Eurydice<sup>1</sup> que abordan el tema con gran seriedad y sin duda con muchos más medios de lo que nosotros podíamos tener. Por ello hemos preferido presentar un conjunto de artículos que analizan esta temática desde su incidencia general en un país hasta las consecuencias que tiene sobre aspectos como la movilidad o el aprendizaje, incluyendo sin duda posiciones contrarias al desarrollo de ese proceso.

En ese marco, el profesor Luigi Binanti, de la Universidad del Salento, nos presenta desde Lecce una descripción general de la introducción del proceso de Convergencia en la universidad italiana y de los cambios que ha implicado y sus repercusiones tanto en la estructura de las titulaciones como en la organización universitaria.

Dejando la óptica de país, pero manteniendo la de repercusiones del proceso, esta vez en una institución concreta, los profesores Pedro Rocha y George Camacho nos presentan una evaluación de las consecuencias del proceso en el Instituto Politécnico Superior de Santarém, como muestra de las repercusiones y cambios que el proceso de Bolonia ha supuesto para la educación superior portuguesa.

Desde el punto de vista de los aprendizajes y en consecuencia del éxito o fracaso académico, el equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona formado por Ferrán Ferrer, M<sup>a</sup> Victoria Moreno y Esther Belvis, nos presentan los resultados de una investigación en este terreno, a fin de que podamos deducir cómo se puede explicar ese éxito o fracaso del aprendizaje en estos momentos de cambio en las universidades motivados por el proceso de Bolonia.

Sin duda uno de los objetivos y también de las consecuencias del proceso de Bolonia es su incidencia en la movilidad académica de estudiantes y profesores. Desde ese punto de vista, Javier Valle, de la Universidad Autónoma de Madrid y sin duda uno de los pilares de esta revista, nos presenta un análisis de los flujos de movilidad que se están dando en el Espacio Europeo

---

<sup>1</sup> Eurydice (2009): Higher Education in Europe 2009 : Developments in the Bologna Process. Eurydice. Bruselas.

de Educación Superior y su incidencia en los planteamientos universitarios que sobre esta cuestión que encontramos en estos cursos en la universidad.

Situándose en el otro extremo del proceso, Cesar Cascante, profesor del Departamento de Didáctica en la Universidad de Valencia, analiza políticamente los discursos que se están generando en torno al llamado Proceso de Bolonia, fundamentalmente a partir del movimiento estudiantil de contestación que se ha dado en toda Europa y en otras zonas del mundo frente a proyectos universitarios similares, planteando la necesidad de refundar el proceso a partir otros parámetro diferentes a los actuales.

Por su parte, Alain Pierrot, profesor de Antropología de la Educación en la Sorbona (Paris V), a partir de su amplia experiencia de movilidad académica en el Espacio Europeo de Educación Superior, analiza el proceso de Bolonia desde un punto de vista sociológico y antropológico destacando las desigualdades y jerarquías que se dan en su interior, ligadas especialmente a las lenguas vehiculares de uso y a las diferencias socioeconómicas entre los países europeos participantes en el mismo.

Esta parte monográfica junto con los artículos de la segunda parte de la revista, nos permitirán sin duda profundizar en los planteamientos y contradicciones que por el proceso de Bolonia están desarrollando nuestras universidades durante estos años y en reto que el cambio de estructuras y titulaciones nos plantea para los próximos cursos.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DIGITALES:**

- Aranda, E. (2005): «*El profesor universitario y la Convergencia Europea en Educación Superior*» en *Temas para el debate*, ISSN 1134-6574, Nº. 127 (jun.), 2005 (Ejemplar dedicado a: La reforma de la Universidad), pp. 45-47.
- Eurydice (2009): *Higher Education in Europe 2009 : Developments in the Bologna Process* (Bruselas, Eurydice).
- Eurydice (2009): *The Structure of Education Systems from Pre-Primary to Tertiary Education (ISCED 0 — 5) 2007/08* (Bruselas, Eurydice).
- Eurydice (2009) (Unidad italiana): *Responsabilità e autonomia degli insegnanti in Europa* (Roma, Eurydice).
- Goñi Zabala (2006): *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario* (Barcelona, Editorial Octaedro).

Senent, J. M. (2005): «*Los estudios de pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada*» en *Revista española de educación comparada*, nº 11, 2005.

## **PROFESIOGRAFÍA:**

### **Joan María Senent**

Es Licenciado en Pedagogía con Premio Extraordinario y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, de la que es Profesor Titular, adscrito al Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la que ha sido Vice-Decano de Relaciones Internacionales y Educación Social (1998-2006).

Imparte docencia de Educación Comparada, Fundamentos de la Educación Social y el curso de Doctorado sobre «Tendencias Internacionales en la Formación del Profesorado». Es Coordinador de la Facultad para los programas de movilidad, así como de los programas de innovación por la Convergencia Europea. Forma parte de la Junta Directiva de la Asociación Española de Educación Comparada. Anteriormente fue Director adjunto de la Escuela Universitaria de Magisterio «Edetania» (1987-1994) y Presidente de la Asociación Internacional «Comenius» (1995–2001).

Entre sus últimas publicaciones cabe destacar: (2003): «Desarrollo contemporáneo de la Educación Social en Europa», en Ruiz, C. (coord.): *Educación Social: viejos usos, nuevos retos*, (Valencia, Ed. Universitat de Valencia); (2005): «Los estudios de Pedagogía en Europa y la situación de la educación Comparada», en *REEC* nº 11; (2006): «Analyse de la mobilité académique en Europe», en *Journal of Comenius Association*; (2006b): *Intervención Socioeducativa en grupos* (Valencia, Ed. Universidad de Valencia).

**Datos de contacto:** Joan María Senent Sánchez, Dpt. Educació Comparada i H<sup>a</sup> de l'Educació, Universitat de València, Av. Blasco Ibañez, 30 E - 46010 València. Teléfonos: (34) 963864428 Fax: (34) 963864189. [Joan.M.Senent@uv.es](mailto:Joan.M.Senent@uv.es)

**Fecha de recepción:** 7 de julio de 2009

**Fecha de aceptación:** 18 de julio de 2009