



JOSÉ RAMÓN MARTÍNEZ, LUIS CIBANAL Y M.^a JESÚS PÉREZ, *Metodología y aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior. De la teoría a la práctica*, Publicaciones de la Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig, 2010, 206 pp. ISBN: 978-84-9717-134-2

1. Como es sabido, el proceso europeo de convergencia de la educación superior, denominado técnicamente “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES) y conocido como “Plan Bolonia” (pues esta ciudad italiana acogió en 1999 la primera declaración institucional al respecto), ha dividido a la comunidad educativa y, por extensión, a la sociedad en general. Sus principales propuestas son de sobra conocidas como para tener que exponerlas en estas líneas. Lo que sí cabe consignar, en cambio, es que este Plan, más que solucionar los problemas universitarios, los ha explicitado y los ha vuelto consistentes, y ha motivado la mutua contraposición y acusación de faltas y logros entre las partes concernidas (profesores, alumnos, administrativos, padres, políticos y sindicatos): universidad pública y universidad empresarial, universidad eficiente y universidad derrochadora, universidad burocratizada y universidad sin condición son conceptos que se han contrapuesto a-crítica y dogmáticamente, tanto en un lado como en otro, cual si se tratara de una lucha entre tradición y modernidad, reforma y revolución, progreso y reacción; y según quién lo enuncie, claro está.

Dentro de este (des)orden de consideraciones y consecuencias, la voluntad de este libro que reseño es, por un lado, explicar en detalle la “letra” del EEES —para que no haya equívocos, supongo—, y, por el otro, hacerlo desde la “realidad” y en oposición a la “abstracción” propia del sistema teórico-educativo y político-educativo anterior a este Plan —y de quienes lo sostienen, supongo también—. Una cosa y otra —conocimiento frente a ignorancia, y realidad frente a teoría— conforman, así pues, esta obra, “que pretende ser una ayuda, una referencia, un soporte, para quienes tienen la firme voluntad de asumir su rol en la EEES desde el conocimiento y la reflexión” (p. 19). Esta “firme voluntad” se forja en la sucesión de las tres partes del libro: primero, con la teoría educativa que fundamenta el EEES; segundo, con la exposición de los principales rasgos de ese EEES; y tercero, con la descripción de una herramienta metodológica, el *role-playing*, con la que “[p]odrá comprobarse —leo en la contraportada del libro— cómo quedan *bien justificados* muchos de los planteamientos de la EEES” (cursiva mía).

2

En la primera parte, que corresponde al capítulo 2, ‘El proceso de aprendizaje y las teorías educativas’, los autores hacen un somero repaso —a veces quizá demasiado somero— de las principales corrientes sobre la educación en el siglo XX (conductismo, cognitivismo y constructivismo), y, desde ahí, exponen la teoría de la educación preponderante en estos días, que, bajo la égida del constructivismo, reverbera en el sintagma de “aprender a aprender” (pp. 95-100):

Aprender a aprender sería tener conciencia de cómo uno aprende, de los mecanismos que está usando, de cuáles son las maneras más eficaces para aprender, donde se destaca la manera de entender, analizar y aprender las cosas desde el exterior por los medios que a cada uno le parezcan convenientes o cómodos... Hemos pasado de la etapa en que la enseñanza estaba centrada en el profesor a una nueva centrada en el alumno... Es tarea del profesor “enseñar a aprender” y del alumno “aprender a aprender” (p. 97).

La relación “enseñanza-aprendizaje” es, pues, ahora, una relación formal, metódica, incluso trascendental: el aprendizaje es meta-aprendizaje; y la enseñanza, meta-enseñanza. Un abrazo a sí mismo. ¿Onanismo? Antes, por el contrario, la enseñanza estaba “basada en disciplinas interdependientes, en programas estándar, [estaba] orientada a las organizaciones, [era] oportunista, uniprofesional y pasiva” (p. 127). En estas páginas se enumeran los errores, pero no se dice ni qué ni quién los comete.

El giro copernicano que sitúa al alumno en el centro del universo educativo “en ‘detrimento’ del profesor” (p. 122) —del profesor “como llanero solitario” (*Ibid.*)— conlleva asimismo cambios en los objetivos de la enseñanza: ya no se persigue de modo prioritario la transmisión de contenidos, sino la adquisición de competencias cognitivas y afectivas a través de estrategias. Educar, por tanto, es “pensar sobre el pensamiento y sentir sobre el sentimiento” (p. 151). Desde esta perspectiva, el alumno parece convertirse en profesor de sí mismo, o incluso en pedagogo; y el profesor... “[E]l poder del profesor’ debe tener límites en las negociaciones cotidianas. No se deben imponer metodologías de trabajo contra el sistema de creencias de los alumnos, estos deben ser tratados como personas que quieren alcanzar unos intereses concretos en todas sus actividades” (p. 150). Confundir, como se confunde aquí, entre *deseo* y *educación*, entre el deseo del alumno y la educación del alumno, es una pendiente muy resbaladiza.

3

Mas “aprender a aprender” no constituye únicamente una teoría educativa, también es una propuesta política —político-educativa o político-científica, si se quiere— cuando se la observa como fundamento del EEES. Ese es justo el cometido de la segunda parte del libro, correspondiente al capítulo 3, ‘Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)’, el cual contiene, sin duda, las mejores páginas de este libro. Y es que los autores han hecho un buen trabajo de síntesis, organización y exposición de las principales características y novedades de ese proceso europeo: transparencia y convergencia del sistema de títulos mediante el crédito europeo, división de la educación superior en grados y posgrados (máster y doctorado), competitividad, movilidad, evaluación, acreditación, etc. Y para ello recurren y remiten a la mayoría de declaraciones, documentos de trabajo y directivas oficiales de los distintos organismos nacionales y europeos (Ministerios, Confederación de Rectores, Comisión Europea, etc.) que conforman la *letra* de este proceso de convergencia educativa. Los autores creen entonces en el EEES, y creen a pie juntillas.

La sinceridad y claridad de estos no tiene, por lo demás, ni recuerdos ni sombras. Pongo dos ejemplos en dos sentidos distintos. En primer lugar, ellos son conscientes de los límites de esta estrategia de política educativa —en especial de los créditos—, toda vez que ésta no indica, llegado el caso, “la calidad del trabajo del estudiante” (p. 114); aunque esto es, al parecer, un tema menor. Y en segundo lugar, a quien dude de la entrada de la empresa privada en la enseñanza con este nuevo EEES —se dice, se grita y se niega—, los autores replican:



Por otra parte, uno de los puntos clave sobre los que se asienta el proceso de Convergencia Europea es la conexión de la formación de titulados con los campos profesionales en los que estos se insertan. Es por ello que [sic] parece razonable que la planificación del currículo universitario estuviese guiada por las realidades profesionales hacia las que se dirigen los egresados y no solo por las lógicas de las disciplinas (pp. 117-118).

Si tuviese tiempo, me hubiese gustado analizar en detalle, primero, el sintagma “realidades profesionales”; segundo, la contraposición entre “realidades profesionales” y “lógica de las disciplinas”; y tercero, la contraposición más general entre “realidad” y “lógica”.

4

Con la última parte del libro, que comprende el capítulo 4, ‘De la teoría a la práctica’, y el 5, ‘*Role-playing*’, acaba la *realidad* y empieza, por así decir, la *ficción*. La técnica del *role-playing*, extraída del psicodrama, la psicoterapia y el teatro de improvisación, crea situaciones educativas y dramatizaciones de la realidad en el espacio de lo imaginario, del “como si” (p. 168), con el fin de adquirir de mejor modo las competencias que busca ahora la enseñanza. De forma más concreta:

[E]ntendemos por *role-playing* la puesta en escena espontánea de una situación de cuidados que, habiendo sido vivida o con la expectativa inmediata de poderlo ser, genera ansiedad, duda, inquietud, incertidumbre... ante la posibilidad de no dar una respuesta adecuada a las situaciones planteadas, permitiendo identificar e interiorizar mejores respuestas de cuidados (p. 153).

Esta técnica no solo ejecuta el nuevo plan educativo, sino que previene y corrige, en cierta medida, sus posibles consecuencias nocivas, ya adelantadas en páginas anteriores por los autores: “[E]sta capacidad de aprender de los estudiantes y el nuevo reto saludable que supone [el nuevo paradigma del ‘aprender a aprender’], en ocasiones puede generar ansiedad y una tensión excesivas, que pueden llegar a dificultar el pensamiento” (p. 126). Como dice un buen amigo, el cero traumatiza, y la tarea de tales dramatizaciones será mantener, preservar y congelar el reto de la educación como “reto saludable”. Y más que eso, pues con esta herramienta, donde el estudiante aprende a no ser un estudiante, sino un profesional, donde simula que lo es, y donde la experiencia ha sido sustituida por el entrenamiento —por la “pobreza de experiencia”, ha dicho Walter Benjamin en ‘Experiencia y pobreza’ (1933)—, la mencionada *contraposición* entre “realidades profesionales” y “lógica de las disciplinas” se vuelve, a mi juicio, una *confusión*, y lo profesional fagocita lo estudiantil¹.

5

Ese es, creo, el principal error de este libro —no de las teorías y políticas que describe, que son más complejas de lo que aquí se dice—, a saber: confundir la parte con el todo. Esta obra, que busca —en sus objetivos y en su lenguaje— exponerse de manera tan neutral y científica², resulta ser, sin embargo, toda ella retórica,

¹ Lo profesional propio, incluso, de la administración de la empresa privada, como muy bien ha señalado, entre otros, EVA ILOUZ, *La salvación del alma moderna*, trad. de S. Llach, Katz Editores, Buenos Aires/Madrid, 2010, en especial los caps. 3 y 6.

² “El *role-playing* es una herramienta que, a pesar de centrarse en simulaciones, no puede interpretarse y usarse *como si* de un juego se tratase [¿no tratar el espacio del ‘como si’ (p. 168) como si no fuera el espacio del ‘como si’?], sino como una metodología de aprendizaje *seria y científica*. En ese sentido, en su obra *Las bases de la psicoterapia*, Moreno [uno de los creadores de esta técnica] se muestra tajante: ‘La expresión [*role-playing*] la he acuñado yo, pero ya se me ha





toda una sinécdoque. Primero, al referirse a las teorías educativas anteriores, en relación a las cuales los autores convierten algunas malas prácticas que se desvían de la norma —quién duda de que las hay— en una aplicación recta de toda la norma, la cual queda, por tanto, totalmente torcida. Y después, con la sugerencia del role-playing como técnica transversal al conjunto de la enseñanza y del EEES, cuando, en realidad, tiene su aplicación efectiva y eficaz solamente en algunas de sus parcelas. Por ejemplo, en el campo del que proceden los autores, la enfermería, de la que, por cierto, no dicen ni mú.

Andrés Alonso Martos

escapado de mis manos y está siendo usada en forma [sic] indiscriminada” (p. 170; cursivas mías). Al leer frases como estas, junto a los párrafos repetidos en las pp. 153, 169 y 170, o las referencias bibliográficas también repetidas en la ‘Bibliografía’ situada al final del libro, me acuerdo del encabezamiento destacado en la página de créditos: “Este libro ha sido debidamente examinado y valorado por evaluadores ajenos a la Universidad de Alicante, con el fin de garantizar la calidad científica del mismo”. Ya... Me acuerdo de este encabezamiento mientras tengo en mis manos otro libro del mismo servicio de publicaciones, magnífico, muy bien editado, científico donde los haya, y que carece de ese encabezamiento: CARME RIERA, *Azorín y el concepto de lo clásico* (Publicaciones de la Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig, 2007).