

## **L'EEES i les universitats alemanyes**

Francesc J. Hernández i Dobon (Universitat de València)

(Gener, 2008)

Amics i amigues,

Moltes gràcies per la invitació de l'organització i per la vostra assistència.

Acompanyaré les meues paraules d'una presentació visual que només pretén ambientar el meu discurs. Llevat d'un primer mapa, no projectaré textos o gràfiques, sinó únicament fotografies de les ciutats de Göttingen i Bremen i els seus campus universitaris.

A punt de morir, el gran filòsof Spinoza proposava en el seu *Tractat polític* (no el *Teològic-polític*) deixar de banda l'especulació utòpica –que havia conreat la burgesia emergent– i aprofitar en el pensament social allò que ara anomenem les bones pràctiques. Fer un repertori de polítiques precedents adequades li semblava més efectiu que especular sobre allò que no existia. Amb aquesta orientació general i el suport de la Comissió d'Innovació de l'Escola de Magisteri, vaig redactar dos informes sobre el desplegament de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) a dues universitats alemanyes, les de Göttingen i Bremen. Els informes foren elaborats després de diverses estades a aquests centres, entrevistes amb professors i responsables acadèmics i la consulta de material bibliogràfic, tant en paper com digital. Tant els informes com un *blog* de la meua darrera visita estan disponibles en la meua pàgina web ([www.uv.es/fjhernan](http://www.uv.es/fjhernan)), per la qual cosa estalviaré ací referències bibliogràfiques i detalls que hi trobareu. Començaré donant una idea general de com són aquests dos centres.

La preciosa ciutat de Göttingen està ubicada al límit sud del *land* septentrional de la Baixa Saxònia, però com aquest és un Estat federal molt extens (el segon més extens, darrere de Baviera), la ubicació de la ciutat més bé s'acosta a la zona central de la República Federal. La ciutat compta amb 121.000 hab. i és innegablement una ciutat universitària, en un entorn de planures de cereals i muntanyes i boscos suaus.

La Universitat de Göttingen és una de les més antigues d'Alemanya (junt a altres centres clàssics, com ara Heidelberg o Tübingen). Fou creada el 1734. L'any 2006 tenia 24.600 estudiants i 3.060 PDI. Per l'entorn i la tradició universitària, bé podria recordar-vos a Salamanca. 44 Premis nobel ensenyaren o estudiaren a la Universitat de Göttingen, que el mes d'octubre passat fou distingida amb la Iniciativa d'Excel·lència pel govern federal d'Alemanya.

Bremen i la seua extensió fins al seu port de Bremerhaven, a la vora del Mar del Nord i a unes decenes de quilometres de Bremen, formen un *land*. Aquest, junt amb Hamburgo i Berlín, són els únics casos de ciutats-*land* en la República Federal d'Alemanya. La ciutat de Bremen compta a hores d'ara amb uns 547.000 habitants, i si afegim el territori del *land* la població és 1.511.000 hab.

Com en el cas de Hamburgo i altres ports septentrionals, la ciutat té una llarga tradició comercial, relacionada amb les antigues rutes hanseàtiques i l'intercanvi amb les Illes Britàniques i els països escandinaus. Fruit d'aquesta tradició és la presència de nombroses institucions financeres, relacionades amb llotges –per exemple, s'hi troba la llotja mundial del cotó, encara que no hi vaig trobar cap planta cotonera a la regió– o companyies d'assegurances. Bremen, per l'obertura al mar i la tradició comercial, us recordaria més a allò que és, per exemple, Santander i Cantàbria.

La Universitat de Bremen, al contrari que la de Göttingen, és una de les més joves universitats alemanyes. Fou creada el 1971, arran la reforma de l'Ensenyament Superior, i compta a hores d'ara amb uns 19.700 estudiants i uns 1.500 PDI. Té voluntat d'especialitzar-se en àrees de recerca d'avant-guarda, com ara els estudis astronòmics. Una de les seues imatges característiques és la torre d'estudis gravitatoris. L'any 2006, la Universitat de Bremen també va rebre la Iniciativa d'Excel·lència.

Es tracta, doncs, de dues universitats ben diferents en història, tradicional l'una i recent l'altra, però que coincideixen en ser reconegudes com centres prestigiosos, d'excel·lència acadèmica. A continuació compararé aquestes dues universitats amb la nostra. Sóc conscient que el meu coneixement és molt limitat, està restringit al moment de la recerca, als centres visitats i a la meua competència comunicativa; és clar també que procediré amb una certa simplificació; tal vegada alguna característica que assenyalé en una de les dues universitats no s'aplique exactament a l'altra, i potser que allò que diré de les dues no siga generalitzable a totes les universitats alemanyes. Tant se val. El meu objectiu és aportar elements perquè reflexionem sobre la nostra circumstància i crec que els casos que us exposaré n'aporten de ben interessants.

Comencem per allò més general, com és l'organització acadèmica i curricular. Les de Göttingen i Bremen són dues universitats menors que la nostra, aproximadament una mica menys de la meitat de la dimensió de la Universitat de València (val a dir, les dues juntes encara serien menors que la nostra), i potser caldria preguntar-nos si aquest tamany, al voltant dels 25.000 estudiants, no resulta més eficaç i eficient per als objectius universitaris. Potser aquesta reducció implique no oferir algunes titulacions o

especialitats, la qual cosa, en les meues converses, m'ha semblat que es considerava d'allò més natural en els centres visitats. En una situació d'afavoriment de la mobilitat –i després comentaré més elements d'aquest assumpte– i amb una certa proliferació de centres universitaris, sembla raonable que no siga un objectiu incondicionat l'ampliació del catàleg de titulacions oferides. Al marge, cal dir que amb el model alemany no tenen sentit les «extensions», i efectivament no n'he trobat en els casos estudiats.

Els dos centres visitats comparteixen també una integració notable amb la ciutat on es troben, la qual cosa es podria considerar una diferència amb el nostre cas. Pel que fa a Göttingen, les instal·lacions (edificis històrics, edificis recents o departaments) s'escampen per tota la ciutat, amb una simbiosi envejable. Els desplaçaments entre centres i biblioteques són una passejada agradable, generalment per uns carrers amb el tràfic restringit i un riu de bicicletes.

Posaré com a exemple el Seminari de Pedagogia, on he fet tres estades de recerca, que és una gran villa, en una zona residencial, cedida per la ciutat a la Universitat. He vist aquests, si permeteu l'expressió, departaments-villes en altres universitats alemanyes, com ara les magnífiques cases amb jardí, ubicades al Philosophenweg (Camí del filòsofs) de Heidelberg, a les vores del Neckar. A la ciutat saxona també hi ha molts rètols que recorden on s'allotjaren figures notables que estigueren a la Universitat. Ben mirat, potser la nostra València té una mica desconsiderada la seua Universitat històrica, la nostra. Hi hauria molts exemples, però en faré esment només d'alguns. No hi ha carrers notables dedicats a la nostra institució, l'escultura de Lluís Vives, el nostre estudiant més universal, va desaparèixer amb l'estació de metro de Colom (la seua casa pairal tampoc no té cap indicació commemorativa), i fins i tot el monument a la deesa Minerva, que presideix el campus de Blasco Ibáñez, està molt abandonat.

A Göttingen, hi ha també una iniciativa promoguda per la càtedra del Seminari de Pedagogia que voldria comentar, com és una associació cívica de treball i formació de persones grans, que s'ubica en un altre edifici cedit a la universitat per la municipalitat (cf. [www.freiealtenarbeitgoettingen.de](http://www.freiealtenarbeitgoettingen.de)) i que té més de 20 anys. Ho indique, encara que siga marginalment, perquè pense que el nou marc europeu afecta no només la docència i la recerca, sinò també l'extensió –la tercera de les funcions clàssiques de la universitat–. I sobre aquest assumpte, en parlem poc.

Pel que fa a Bremen, tant la ciutat com el *land*, han optat per donar un impuls estratègic a la recerca, el desenvolupament i la innovació. En arribar a la ciutat, al rètol

de l'estació de ferrocarrils es pot llegir «Bremen, ciutat de la ciència», i així fou reconeguda pel govern federal l'any 2005. La ciutat sap que la seua universitat és el pal de paller en aquesta voluntat estratègica. I n'hi ha moltes línies de col·laboració entre la ciutat i la Universitat, com ara, la utilització d'instal·lacions municipals per a actes culturals universitaris o l'afavoriment d'un bon transport col·lectiu fins al campus. M'agradaria, però, comentar dues, que trobe particularment notables.

En primer lloc, l'establiment d'un gran zona relacionada amb la societat del coneixement, al centre de la qual s'ubica la universitat. Els edificis universitaris es troben a un campus pròxim a la ciutat, a una distància equivalent a la del nostre campus d'Ademús, pero amb una configuració semblant a la de la Universitat Politècnica. Tanmateix hi ha una diferència important. El campus es troba envoltat per una banda d'una instal·lació divulgativa i lúdica, semblant a l'Hemisfèric de la nostra (mal anomenada) «Ciutat de les Ciències», allò que s'hi anomena de manera encertada: l'Universum. Cal dir que a la Facultat d'Educació funciona un laboratori (ELISA per les sigles alemanyes), on els escolars fan pràctiques científiques, orientats pels mestres en formació; és allò que en el nostre cas es fa dins la Ciutat de les Ciències. De l'altra banda del campus de Bremen hi ha un parc tecnològic, amb instal·lacions de recerca i desenvolupament de grans empreses, junt al qual hi ha un gran centre de formació professional superior. En el nostre cas, les institucions equivalents no només estan allunyades espacialment, sinó també socialment. La nostra Universitat ni té relació amb el parc tecnològic, ni amb l'anomenada Ciutat de les Ciències, ni amb els centres de formació professional de referència, sobre els quals voldria donar també un breu apunt. Hom podria pensar que, al nostre cas, no es dona aquesta proximitat entre la universitat i la formació professional reglada, que no només és, com el conjunt de l'ensenyament, majoritàriament pública a Alemanya, sinó, fins i tot, finançada en bona mesura per les organitzacions patronals. Encara que tradicionalment ha hagut una certa implicació de la universitat amb l'educació secundària postobligatòria, aquesta ha estat restringida al batxillerat (Preu, COU) i les proves d'accés. I això malgrat la proximitat temàtica entre alguns cicles formatius de grau superior i els ensenyaments universitaris. Aquest panorama no sembla que canvie amb el desplegament dels centres integrats, previstos en la Llei de Qualificacions i Formació Professional. I la qüestió fonamental és que l'EEES no és més que una part del Marc Europeu de les Qualificacions, ja explicitat per la Comissió Europea a setembre del 2006. I és en aquesta perspectiva ampla on prenen sentit aquestes vinculacions. Però tornem amb el comentari del cas alemany.

L'articulació ciutat-universitat també s'acomplia en el cas de Bremen d'una altra manera: per mitjà de la política de residències universitàries. L'habitatge on vaig estar allotjat corresponia a un model de residència tot el contrari d'allò que ha fet la nostra universitat, amb el seus col·legis majors. Aquell és un edifici més bé petit, funcional, construït amb la municipalitat en una àrea a dinamitzar (concretament, l'illa del Teerhof al centre del riu Weser –i que era, com indica el seu topònim, el lloc d'enquitrancar els vaixells–) i amb instal·lacions tant per a la Universitat (les habitacions i els despatxos), com per a ús civil, com ara sales de reunions per a les iniciatives ciutadanes. Els petits apartaments, amb una característica decoració *ikea*, no precisen instal·lacions col·lectives (cada apartament té la seua cuina, hi ha rentadores col·lectives, etc.). Només una persona d'administració durant mitja jornada i una mínim servei de manteniment, no estable, compartit amb la Universitat. Si l'hoste arriba de vesprada o de nit, té un sistema de combinació per accedir a la residència i una caixa forta, també amb contrasenya, on arreplega les seues claus. Si alguna persona té un problema, sempre pots recórrer per telèfon als serveis universitaris. Amb aquest model, que anomenaré *ikea*, i on no cal personal de consergeria, ni personal de cuina, ni cafeteria, ni pràcticament manteniment, neteja o administració, a Bremen hi ha 11 residències de la Universitat, amb més de 1.500 places el curs 2002/2003. El preu per apartament no ultrapassa els 200 euros mensuals per a estudiants, la qual cosa és lògica perquè hi ha un estalvi considerable de despeses fixes, el que no és el cas als centres de la Universitat de València. En proporció a l'alumnat matriculat, la nostra Universitat hauria de tindre a hores d'ara més de 3.000 places de residències, la qual cosa ni és el cas, ni és pensable que ho siga als pròxims anys, ni tan sols amb els nous plans ministerials. No cal dir que aquesta oferta afavoreix la mobilitat universitària. Només el 40% dels estudiants de la Universitat de Bremen són del mateix *land*.

En síntesi, doncs, una articulació universitat-ciutat o universitat-formació tecnocientífica, que no és el nostre cas. Quan parlem d'«Espai Europeu d'Educació Superior» no cal dir que aquests factors determinants per tal de generar un «espai comú» són bàsics.

L'organització acadèmica alemanya interna sembla més racional que la nostra, si més no en dos fets. En primer lloc, la distinció clara dels centres, tot estalviant duplicacions. Hi ha prou en fer esment del tancament de la Facultat de CC. de l'Educació de Göttingen l'any 1999, perquè coincidia amb l'històric Seminari de Pedagogia –el primer que fou establert a Alemanya–. No cal dir que en el nostre cas no

n'hi ha un, sinó dos centres, més una extensió universitària i un centre adscrit, que desenvolupen titulacions del mateix camp. Ampliar el catàleg de titulacions no hauria de significar –això mostra el cas alemany– incrementar la nòmina de centres, que és susceptible de ser reduïda, més encara quan l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació permet reduir la càrrega de treball administratiu dels centres. La nostra exuberància organitzativa, a més de consumir innecessàriament recursos (tant de PAS com de PDI), projecta una ombra de jerarquització en els diferents centres i, el que és pitjor, en les titulacions associades. En unificar-se els títols de llicenciat i diplomat amb el de grau, deixa de tindre sentit la distinció d'estatus entre centres i, a fortiori, la seua proliferació, que potser mai no ha estat justificada acadèmicament.

En segon lloc, als casos estudiats, hi ha una racionalització en el tamany dels centres. La Universitat de Bremen se subdivideix en 12 facultats, de dimensió pràcticament igual si atenem al nombre de docent o a la quantitat d'alumnat, amb una més homogènia distribució de les titulacions. Al nostre cas hi ha 18, més 3 centres adscrits, de dimensions heterogènies.

També l'organització de departaments sembla més racional, tant en la seua dimensió com en l'organització interna. Als casos que he conegut, els departaments presenten una doble estructura: unitats de recerca i grups de docència, que presenten una certa coincidència. Les unitats de recerca s'encarregan de les matèries hi vinculades, treballen per projectes i en les seues pàgines web hi ha informació sobre personal que les integra, centres amb què col·laboren, projectes que desenvolupen –amb determinació temporal i pressupost econòmic–, resultats científics, etc.

En el cas de l'organització curricular, també hi ha de diferències en els casos descrits. Si imaginem la relació de matèries que l'estudiant ha de cursar com una taula, el currículum es distribueix, en primer lloc, per «àmbits» i «mòduls», allò que podríem fer equivalent a les columnes de la taula; en segon lloc, per «semestres» i «cursos», diguem-ne les files de la taula, amb un caràcter progressiu, que es reforça, en tercer lloc, per l'alternança entre el semestre d'hivern i el d'estiu. Comentaré aquesta triple determinació.

L'estructuració del currículum alemany en «àmbits» i «mòduls» pot recordar l'organització en «mòduls» que he trobat en les recents Ordres Ministerials sobre les titulacions de magisteri (publicades el 29 de desembre passat), però una observació més acurada palesa que les semblances són només de nom. Per exemple, el grau de CC. Educació en Göttingen té tres «àmbits», la denominació dels quals està clarament

relacionada amb àrees de coneixement i departaments universitaris, com són, literalment, «ciències de l'educació generals», allò que anomenen «acció pedagògica» i que correspon a la nostra didàctica, i «mètodes de recerca»; en parlar de mòduls, allà ens referim a «mòdul introductori», «mòdul d'organització», «mòdul optatiu». Modulació que permet la progressivitat al llarg dels semestres i cursos de la carrera (segona determinació). Al nostre cas, però, no trobem ni una cosa ni l'altra. Les recents normes inclouen «mòduls» tan ambiguament (o, millor, científicament) definits com l'anomenat «Societat, família i escola», que es concreta amb frases filantròpiques com ara: *«Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo. [...] Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones...»* A quina àrea correspon això? a quin Departament? en quin congrés s'estudia això? en quina revista científica es publiquen articles sobre aquest tema...? Amb quines «altres» institucions cal promoure col·laboració? (el gremi de forners? la colla de treballadors del port? els xiquets del carrer de Sant Vicent...?). No he trobat crítiques a la determinació científica dels mòduls; potser el professorat estiga més preocupat de la distribució de matèries que de la racionalitat científica del conjunt...

De la progressivitat en el nostre cas, que al cas alemany determina com he dit la presència de mòduls introductoris o assignatures generals als primers cursos i optatius més endavant, no es pot dir molt més qu' en el cas dels mòduls. Sóc professor de «sociologia de l'educació», una matèria que en la titulació de pedagogia de la nostra Universitat es dona en el primer curs, en la titulació d'educació social en segon curs; i en les titulacions de magisteri, en tercer. Com va escriure el poeta: «Vege tu si ho entens!».

La tercera determinació que esmentava adés es refereix a la distribució en semestres, que, en el cas alemany és molt tradicional i alterna lliçons al semestre d'hivern amb seminaris al d'estiu, i aquests, i subratlle aquesta diferència també notable amb el nostre cas, varien cada any, una tradició que exigeix actualització dels docents i articulació amb la recerca.

Al nostre cas, no hi ha aquesta divisió, ni aquesta alternància; potser això siga un indicatiu a propòsit de l'actualització i l'articulació...

Relacionada amb una estructuració diferent del currículum, val a dir, d'allò que l'estudiant ha d'aprendre, trobem també sensibles diferències a les modalitats d'ensenyament, el que es lliga, com explicaré més endavant, amb l'avaluació.

Em va sorprendre sentir que en el cas de la docència del professor Alheit, qui molt amablement em va explicar el desenvolupament de l'EEES a Göttingen, l'alumne per cada lliçó (magistral) que rebia havia d'assistir a una tutoria ampla. Crec recordar que va emprar la fòrmula «1 hora de classe, 1 hora de tutoria». Adoneu-vos també que d'aquesta manera la lliçó té caràcter magistral en el millor sentit del terme, el que, per altra banda, correspon a un alt nivell d'exigència. Qualsevol persona que haja llegit les lliçons de Heidegger, d'Adorno o de Foucault, entendrà de què estem parlant: lliçons, la transcripció de les quals són excel·lents llibres, i que lògicament canvien de curs a curs. I, d'altra banda, una tutoria periòdica i llarga és l'única manera de conèixer el progrés de l'aprenentatge de l'estudiant, que ha d'orientar l'acció docent, com comentaré més endavant.

Els «seminaris», que es realitzten generalment al segon semestre, el d'estiu, tenen caràcter més pràctic, pel que fa a l'activitat de l'alumne (treball en grups, comentari de textos) i, fins i tot, hi ha «tallers» pràctics, el funcionament del qual entenc que encara és més obert a la participació, quasi autogestionària dels estudiants.

Bé per la via de les tutories, bé per la participació a seminaris o tallers, el docent disposa de procediments de control de l'aprenentatge de l'estudiant que minimitzen la forma tradicional de l'examen. La nostra aplicació de l'EEES sembla orientar-se a una fragmentació del procés en activitats d'aprenentatge, cadascuna de les quals té una avaluació associada. L'efecte és allò que una professora de Ciències Socials, de la qual ignore el nom, anomenava fa uns mesos, en una jornada sobre aquest tema convocada pel SFP al campus de Tarongers, «síndrome de la caixa registradora». Programem en la guia docent una pluralitat d'activitats, cadascuna de les quals té un temps d'aprenentatge i per tant una avaluació associada, que nosaltres anem sumant «puntet a puntet». Si afegim el *feed-back* per tal que l'avaluació pugui servir perquè l'estudiant oriente de nou el seu procés d'aprenentatge, l'activitat es multiplica il·limitadament.

La orientació dels centres alemanys que he visitat, almenys en algun cas paradigmàtic, és ben distinta i instructiva sobre l'assumpte. Posaré un exemple que és notable, perquè no es tracta d'un cas portat a la pràctica per un docent aïllat, sinó la mateixa explicació que hi ha a la pàgina web de la Universitat de Bremen com a model (i que, per tant, hem d'acceptar com a pràctica generalitzada) per orientar els tràmits de matrícula. Quan s'explica als futurs estudiants de Magisteri el sistema de crèdits vigent, per tal que els resulte clar, se'ls dona el següent exemple: Vosté es pot organitzar per cursar 180 crèdits en 3 cursos, que són 6 semestres, la qual cosa dona una mitjana de 30

crèdits al semestre. De què s'ha de matricular vostè? Per exemple, matricule's de 7 matèries. I atenció a l'explicació. Per *participar* en una matèria rebrà 3 crèdits. Si, a més, s'hi examina, en rebrà 1 crèdit més. Si fa un treball de recerca, on combine aprenentatges de diverses matèries, i el lliura al docent d'una d'elles, rebrà fins a 3 crèdits més. Per tant, proposa la web com a exemple: matricule's de 7 matèries, participe en totes elles (7 per 3, 21 crèdits), examine's de 6 (1 per 6, 6 crèdits, més 21, 27 crèdits) i presente un treball de recerca (3 més 27 crèdits, 30 crèdits). No cal dir que vaig haver de rellegir l'explicació! 3 crèdits per *participar*! què vol dir això? Lògicament, vol dir allò que el docent avalua en les seues hores de tutoria. I què vol dir 1 crèdit més per examen? Entre altres coses, que no tots els alumnes «participants» s'han d'examinar. Hi ha menys examens que estudiants! i molts menys «treballs» que estudiants, perquè, d'una banda, no tots en faran; si en fan, en faran un només, i serà corregit només per 1 dels 7 docents participants. Hi ha més implicacions que després comentaré, però ara vull subratllar el desplaçament de temps que suposa aquesta organització des de l'extenuant dedicació a l'avaluació (ben definida amb el síndrom de la «caixa registradora»), cap a la docència i la tutoria; o si voleu, des de les funcions burocràtiques a les docents.

Entre parèntesi, m'agradaria dir que aquesta lògica d'increment de l'eficiència de l'activitat l'he observada en altres elements del funcionament universitari. Posaré un exemple trobe que d'allò més il·lustratiu. A les nostres biblioteques el personal està darrere de mostradors i el temps de préstec és pràcticament tan ample com el període en el qual la biblioteca roman oberta. Tant a Göttingen com a Bremen, les biblioteques universitàries (per altra banda, perfectament integrades amb la xarxa de biblioteques de la ciutat) disposen el seu personal en les plantes o sales, i redueixen molt el temps en el qual el préstec és possible (un parell d'hores al matí i la vesprada, hi ha prou). Amb el mateix personal l'efecte és totalment distint. No cal dir que la proximitat del personal afavoreix qualsevol consulta o recerca, facilita la reubicació i ordre dels llibres, produeix un efecte de silenci generalitzat a les sales i restringeix l'ús d'ordinadors estrictament a la recerca bibliogràfica.

Però no només el model suposa una reestructuració tan dràstica com desitjable de l'activitat docent, sinó que a més posa damunt la taula dues qüestions importants.

La primera té a veure amb la qualificació de l'avaluació. Crec que el centre de gravetat en el cas alemany està en el crèdit i no pas en la nota, com en el nostre cas. Tot seguint amb l'exemple, un estudiant podria obtindre: 0, 3, 4, 6 o 7 crèdits, en els casos de no participació, participació, participació amb examen, amb treball o amb els dos, i a

més rep una nota (segons l'escala A, B, C, D, E i F, estandaritzada a l'EEES). En el nostre cas, s'obté una nota anàloga, però no hi ha variació en els crèdits. Si l'estudiant «aprova» (allò que seria A, B, C o D en el cas alemany) té els crèdits, però ací «aprova» generalment vol dir «fa» les activitats o «supera» un examen, sense que el docent pugui acreditar, més enllà d'aquestes «objectivitats» si hi ha un aprenentatge efectiu, perquè la interacció es redueix. L'estiu passat vaig participar en un seminari organitzat pel CREC a Enguera, on vaig coincidir amb una estudiant meua del semestre anterior, de nom Júlia. Enmig d'un debat, va adreçar-me públicament la pregunta: «Estàs segur que els estudiants que has aprovat han après?» Crec que amb un model com el que us comente podria estar-ne més segur.

Al fil de l'avaluació i a tall de parèntesi, voldria apuntar una altra diferència no marginal entre el nostre funcionament i allò que he pogut observar a Alemanya. Pel que fa a l'equivalència entre el crèdit i el temps d'aprenentatge. Com sabeu, la Unió Europea determina que un crèdit equival a 25 a 30 hores d'aprenentatge efectiu. Bé, al nostre cas són 25 i al cas alemany en són 30. Pot semblar una diferència marginal, però crec que no ho és per algunes raons. La primera és que, ben mirada la cosa, el que significa aquesta petita diferència és que un graduat alemany ha dedicat a la seua formació un 20% més de temps d'aprenentatge efectiu que un graduat nostre. I si pensem en termes d'anys és exactament la diferència que hi ha entre 5 o 6 cursos. La raó matemàtica, per dir-ho així, d'aquesta no menyspreable diferència està en el còmput del temps d'aprenentatge. En el nostre cas programem amb 30 setmanes lectives a l'any, és a dir, 15 setmanes lectives per semestre que, com aquell acudit de psicoanalistes de Woody Allen, que cobraven hores de cinquanta minuts, mai no s'acompleixen; en el cas alemany consideren que un curs té 45 setmanes efectives. La diferència és molt considerable. El període no lectiu en el nostre cas equival, en el millor dels casos, a més del 40% de les setmanes de l'any; mentre que en el cas alemany és només una tercera part del nostre. I a més, per tal de ubicar les 25 hores d'aprenentatge normatives per crèdit, nosaltres hem de suposar unes 10 hores d'aprenentatge efectiu per dia feiner, que molts pocs estudiants realitzen efectivament; mentre que en el cas alemany hi ha prou en calcular-ne 8 hores, i el resultat, com he dit abans, és un 20% de temps d'aprenentatge efectiu major.

M'agradaria comentar tres exemples més que palesen aquesta, si permeteu la expressió, racionalització no burocratitzadora dels alemanys que s'adverteix en comparar ambdós casos, i que es refereixen a les dobles titulacions, el doctorat i

l'avaluació.

Pel que fa a les dobles titulacions, comentaré el cas de la formació de mestres a la Universitat de Bremen. Amb una estructura de titulacions de magisteri molt semblant a la nostra actual, els estudiants d'aquell centre obtenen necessàriament dues titulacions. L'estudiant tria quines dues titulacions vol cursar, però dintre d'unes limitacions que afavoreixen l'heterogeneïtat de la formació. No hi ha dubte que una formació que combine dues titulacions de mestre diferents afavoreix no només la qualificació del docent, sinó també l'adaptació als llocs de treballs reals. Tant de bo la nostra Universitat contemplara aquestes dobles titulacions amb criteris d'incompatibilitat, més encara en aquells camps on els nostres graduats tenen una competència elevada amb els d'altres centres.

Un altre exemple de racionalització no burocratitzadora la tenim als estudis del tercer cicle. A Bremen hi ha, per exemple, una fórmula innovadora: una Escola Superior de Graduats, que aplega persones que cursen el doctorat, i que lògicament dóna una projecció interdisciplinària a la seua formació, ben allunyada del nostre model de doctorat escolar –en el pitjor sentit del terme– i tan allunyat de la recerca. També s'hi experimentava amb una possibilitat de doctorat per tutoria, que trobe d'allò més coherent. La Comissió de Doctorat del Departament efectuava un control de l'activitat formativa que realitzaven els doctorands que s'hi trobaven, tots ells amb una activitat docent parcial. Podríem pensar en becaris de recerca o docents ajudants que tingueren un currículum formatiu (una proposta d'aprenentatges formals i no formals) establerta per la Comissió de Doctorat amb la col·laboració del tutor corresponent. Sembla que l'evolució que segueix la nostra Universitat s'orienta en sentit contrari: «escolaritzar» més la formació del tercer cicle. Quan fa vint-i-cinc anys vaig realitzar el meu doctorat de Filosofia vaig realitzar 1 tesina i 4 cursos de doctorat. Ara, al meu Departament, un estudiant realitza no menys de 7 cursos, fa 1 treball de recerca, ha de superar 1 examen, i fa més actes administratius. A grans trets, hem duplicat l'activitat «escolar». Fòrmules com les esmentades en el cas alemany permetrien, tal vegada, incrementar l'efectivitat de l'esforç del doctorand i obrir estudis de doctorat en aquells camps on ara no hi ha o són escassos.

L'últim exemple té amb l'avaluació en general i les transicions professionals dels graduats. En parlaré, tot recordant un moment concret d'una de les converses que vaig mantindre per fer els informes esmentats. Al despatx de la sra. Eva Kammler, una amable professora formada en Sociologia i Educació i encarregada de Relacions

Internacionals de Bremen, vaig entrevistar-me amb el sr. Friedheld Arning, administrador del Centre per a Formació del Professorat de la Universitat, una persona molt preparada, d'un perfil acadèmic semblant al de la sra. Kammler, i que es el responsable d'un centre amb diverses competències, entre les quals destaquen les vinculades la formació i l'avaluació docent. El sr. Arning té la barba i els cabells blancs, una cara rodona i un cos ample; certament una imatge que associaríem amb mariners del Nord, i en tot cas persones que ens inspirarien confiança. Potser animat per aquesta apariència, vaig començar la meua entrevista de manera un tant confiada i irreflexiva, amb una pregunta no gens meditada, del tipus:

– «Bo, Vostés també fan enquestes als estudiants sobre les classes que imparteixen els professors...?»

El sr. Arning, amb tota la seua apariència de bonhome, em va llançar una mirada de sorpresa (que equivalia a una interrogació clara: què em preguntes?) i em va dir contudentment:

– «Nosaltres no volem fer una avaluació de cada professor, cada any... Nosaltres volem avaluar si els nostres graduats estan realment ben formats...».

A continuació, potser per suavitzar la vehemència de la resposta, va dir:

«Si els graduats estan realment ben formats, si les pràctiques que fan els hi serveixen, etc.».

Immediatament vaig pensar: Qui s'encarrega en la nostra Universitat d'avaluar que els mestres, els sociòlegs, els advocats, els metges o els filòsofs que graduem estiguen realment ben formats? com avaluem si la formació que impartim li serveix al nostre alumnat? I no cal dir que confondre aquesta avaluació amb l'observació del comportament del mercat laboral o de les transicions professionals és precisament retre un homenatge a la lògica del liberalisme i a la mà (sembla que incorrupta) d'Adam Smith.

Bé, als informes trobareu molts més detalls, que espere siguen del vostre interès, però potser tots ells no siguen més que l'efecte d'una resposta racional i no burocratitzadora a les qüestions del sr. Arning. En definitiva, tal vegada tota reforma educativa, també la de l'EEES, només tinga sentit si ens permet plantejar-nos les preguntes radicals.

Moltes gràcies per la vostra atenció.