

El “Proyecto educativo de centro” en el ámbito universitario. Reflexiones y propuestas a partir de la experiencia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona (2005-2016)

1

The “School Educational Project” in higher education: reflections and proposals based on the experience of the Facultat de Dret de la Universitat de Barcelona (2005-2016)”

DOI <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2017.15.21462>

Max Turull Rubinat¹

Titular de Universidad
Departamento de Historia del Derecho,
Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado
(Sección departamental de Historia del Derecho).
Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona. España.
mturull@ub.edu

Enoch Albertí Rovira²

Catedrático de Universidad
Departamento de Derecho Constitucional,
Ciencia Política y de la Administración y Filosofía del Derecho
(Sección departamental de Derecho Constitucional).
Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona. España
e.alberti@ub.edu

¹ Vicedecano de Ordenación Académica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona entre febrero de 2008 y marzo de 2016. Este documento también ha recibido las aportaciones de la Dra. Marina Solé, Directora de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Derecho de la UB entre 2012 y 2016, del profesor (TU) Daniel Espina, del departamento de Derecho Privado (sección Derecho Mercantil) de la Facultad de Derecho de la UB y de la Sra. Berta Roca, responsable de la unidad MID-Derecho desde 2006 y SAIQU-Derecho, de garantía interna de la calidad de la Facultad de Derecho de la UB desde 2012. Estas aportaciones no les hacen responsables de las opiniones y valoraciones del documento.

² Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona entre febrero de 2008 y marzo de 2016.

Resumen

Este estudio valora la oportunidad y la viabilidad del Proyecto Educativo de “centro”, o de Facultad, en un contexto universitario. Para ello se define qué es un proyecto educativo de centro y se identifica el origen del concepto en la literatura y en nuestro sistema educativo así como su aceptación en la universidad española. En segundo lugar se enumeran los elementos que, eventualmente, pueden configurar un proyecto educativo de centro universitario, y se hace a partir de la experiencia académico-docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona; a partir de este caso, se relacionan los elementos que han integrado el núcleo del proyecto educativo de centro y los elementos complementarios; además se proponen algunas líneas por donde podría discurrir la evolución de este proyecto educativo de centro. La presente aportación, en definitiva, aspira a fomentar un debate, sobre todo entre las facultades de Derecho, y por extensión también entre el resto de Facultades de las universidades públicas españolas, acerca de la conveniencia de disponer y de publicar un Proyecto Educativo de Facultad explícito que marque y oriente nuestra acción docente, que sea un eficaz instrumento de planificación educativa, que fije el marco educativo de los estudiantes, y que se convierta en elemento de identidad institucional.

Palabras clave

Proyecto educativo; coordinación docente; calidad docencia; facultad de derecho; VS-MA; Acreditación de titulaciones; Derecho; EEES; Bolonia.

Abstract

This work is an assessment and general reflection about the opportunity and feasibility of a specific educational project for the University of Barcelona School of Law, considering the general framework of Spanish public universities. For that purpose, the concept of specific educational project at school level is defined, and precedents identified in literature as well as in our higher educational system. Secondly, we enumerate the elements that could occasionally configure a University “School Educational Project”, based upon the academic experience of University of Barcelona School of Law. This contribution relates the core and the complementary components of the project. Moreover, some further action lines are suggested in order to fulfill the evolution of the University of Barcelona School of Law educational project. In summary, our contribution aims to create a debate, mainly between the institutions involved in Law education, but also between any other Schools or programs in public universities, about the convenience of having and publishing an explicit Institutional Educational Project at school/program level. Such type of project could be not only a key element for improving the teaching performance and the educational planning, but also a tool to set the

student's educational framework that at the end should become a main key institutional identity element.

Key words

Educational project; Teaching coordination; Teaching quality; Law education; Law Schools; Accreditation of university programs; Law; EEES; VSMA

1. Objeto y delimitación del estudio

En esencia, el objeto de este estudio consiste en analizar la oportunidad y la viabilidad del “Proyecto educativo de centro” en el ámbito universitario. El objetivo de la aportación, además, es abrir un debate, sobre todo entre las facultades de Derecho, y por extensión también al resto de Facultades de las universidades públicas españolas, acerca de la conveniencia de disponer y de publicar un “Proyecto educativo de centro universitario” como elemento de identidad institucional e instrumento de planificación educativa. Para ello seguiremos una triple dirección: a) en primer lugar vamos a definir qué es un proyecto educativo de centro, per se y sobre todo teniendo en cuenta nuestro contexto universitario; b) en segundo lugar se van a enumerar algunos elementos que, eventualmente, pueden dar contenido a un proyecto educativo de centro universitario, y se hará a partir de la experiencia en materia de política académica y docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona entre 2005 y 2016 – dejando para una segunda parte de este artículo una descripción y valoración más detallada de estos elementos; c) y, a raíz de lo dicho en los apartados anteriores y en sede de conclusiones, se va a reflexionar sobre la conveniencia de que los centros universitarios dispongamos de un “proyecto educativo de centro universitario” explícito que marque y oriente nuestra acción docente y fije el marco educativo de los estudiantes.

Las páginas que siguen tienen su origen en las responsabilidades de gestión académica y universitaria que los autores hemos desempeñado entre los años 2008 y 2016. Ha sido un lapso de tiempo suficiente para acumular conocimientos y sobre todo experiencia en lo que refiere a la gestión académica y docente en general y en materia de calidad de la enseñanza en particular. El proceso de acreditación de 10 titulaciones – cinco grados y cinco másteres universitarios– en el que los autores participaron activamente significó tanto el colofón de los años de gestión como una oportunidad para reflexionar con cierta profundidad sobre el tema que exponemos. Por tanto, hemos partido de un caso concreto al que hemos aportado base teórica y fundamentación académica.

Creemos que esta doble vertiente, teórica y aplicada, enriquece la dimensión de la contribución y permite aportar elementos para un debate que estimamos necesario y conveniente en las facultades de derecho de este país.

2. Antecedentes y fundamentación

2.1. Origen y definición del concepto “proyecto educativo de centro”

Sería absurdo disimular, esconder o negar que el concepto “Proyecto educativo de centro” proviene de la literatura científica y especializada –y después de la práctica legislativa– del ámbito de la educación primaria y secundaria; conviene remarcar que hasta el momento tanto la legislación como la literatura entorno al proyecto educativo de centro se refieren siempre a los centros de educación no universitaria.

A nivel legislativo, y por tanto institucional, el concepto, que no aparece hasta 1986 en la legislación autonómica catalana, tiene su origen último en la Ley Orgánica de Derecho a la Educación de 1985³, y más concretamente, como se ha dicho, en su desarrollo normativo ulterior. Pero sorprendentemente la aparición y el desarrollo de este concepto se produce no con ocasión del establecimiento de los instrumentos de planificación institucional sino con motivo de la concreción de las atribuciones del Consejo Escolar de centro, el nuevo órgano colegiado de gobierno de los centros públicos de educación primaria y secundaria. Sin embargo, que el término “proyecto educativo de centro” no fuera explícito hasta 1986 no implica, naturalmente, que un gran número de centros no dispusieran de él utilizando otras denominaciones.

El RD 2376/1985 de 18 diciembre establece que entre las atribuciones del Consejo Escolar se encuentra “Aprobar y evaluar la programación general del centro que, con carácter anual, elabore el equipo directivo”⁴. Pero es en el Decreto 87/1986, de ámbito catalán y también desarrollando la LODE en su marco competencial, donde aparece por primera vez el término “Proyecto educativo de centro”, también entre el elenco de funciones del Consejo Escolar de los centros públicos de educación primaria y secundaria: “Elaborar el Projecte Educatiu del centre, tenint en compte les disposicions educatives vigents”⁵. En 1990 la ley orgánica de ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)⁶ conocida durante muchos años como la “Reforma educativa”, no introdujo directamente novedad alguna en cuanto al “Proyecto Educativo de Centro”, pero la pretensión de dinamizar y modernizar la educación primaria y secundaria junto con los mayores niveles de autonomía que se concedían a los centros educativos acabaría influyendo en sus instrumentos estratégicos de planificación (BARBERÀ, 1998, 25). Como en el caso de la LODE en 1985, también la LOGSE de 1990 dio lugar un prolífico desarrollo normativo tanto en las comunidades autónomas con competencias en materia de educación como en el calificado territorio MEC⁷. En Cataluña varios decretos no solamente definieron qué era el Proyecto Educativo sino que lo vinculaban, por primera vez, con el Proyecto Curricular⁸. No será hasta la Ley Orgánica de la par-

³ Art. 15: “(...) los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que están insertos, adoptar métodos de enseñanza”. (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. En: BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985, páginas 21015 a 21022.

⁴ Real Decreto 2376/1985, de 18 de diciembre. por el que se aprueba. el reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de educación general básica, bachillerato y formación profesional. BOE 310, de 27 de diciembre de 1985, pág. 40548-40552, art. 64 f).

⁵ *Decret 87/1986*, de 3 de abril, *pel qual es regulen els òrgans de govern dels centres públics d'ensenyament de nivell no universitari de Catalunya*. DOGC 670 de 9 abril de 1986, art. 22 f)

⁶ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942 (16 págs.)

⁷ Como mínimo reales decretos 1330/1991, 1006/1991 y 1007/1991.

⁸ Especialmente *Decret 75/1992*, de 9 de marzo, *pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya*. DOGC núm. 1578 - 03/04/1992 (pág. 2048): “6.2. Cada centre docent formularà el seu projecte educatiu, que donarà coherència i continuïtat a l'acció educativa i inclourà els principis pedagògics i organitzatius propis del centre i el projecte lingüístic. (...) Els centres elaboraran el seu projecte curricular d'acord amb els criteris que conté el seu projecte educatiu”. *Decret 94/1992*, de 28 de abril, *pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació infantil*. DOGC núm. 1593 - 13/05/1992 (pág. 2733); *Decret 95/1992*, de 28 de abril, *pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària*. DOGC núm. 1593 - 13/05/1992 pág. 2740; *Decret 96/1992*, de 28 de abril, *pel qual s'estableix l'ordenació dels ense-*

ticipación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes de 1995 en que aparecerá definitivamente y de forma reiterada y normalizada el concepto de Proyecto Educativo en la legislación general del Estado¹⁰.

Sin embargo, en ningún caso se definía en profundidad qué era el Proyecto Educativo y durante muchos años incluso hubo dudas sobre la jerarquía y la relación entre Proyecto Educativo (de centro) y Proyecto Curricular (de centro). El concepto “proyecto educativo de centro” aparece explícito y diáfano en 1987, cuando el profesor Serafí Antúnez le dedica una monografía breve y concisa, pero muy clara, efectiva y práctica por cuanto desarrolla un concepto que la legislación únicamente había apuntado sin definirlo (ANTÚNEZ, 1987). Ha sido la literatura científica del ámbito de la educación la que ha desarrollado ambos conceptos¹¹.

Según Antúnez (ANTÚNEZ, 1987, 43-45; ANTÚNEZ et. al., 1992, 153), uno de los pioneros en España en desarrollar un concepto ya desarrollado en otras literaturas científicas europeas¹², el Proyecto Educativo de Centro es “el instrumento que recoge y

nyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC núm. 1593 - 13/05/1992 (pág. 2758; en este texto se han introducido cambios por el Decreto 223/1992).

⁹ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, páginas 33651 a 33665.

¹⁰ “Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes Proyectos Educativos, Curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento” (art. 5); “Los centros elaborarán y aprobarán un Proyecto Educativo en el que se fijarán los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación, partiendo de las directrices del Consejo Escolar del centro (...)”, art. 6.1; “Las Administraciones educativas establecerán el marco general y colaborarán con los centros para que éstos hagan público su Proyecto Educativo (...)”, art. 6.2., además de otras muchas referencias menores (vid. nota anterior).

¹¹ La bibliografía, especialmente desde finales de los años 80 y sobre todo la década de los 90, es amplia. Nos remitimos, entre otros, a la que proporcionan Antúnez, Estefanía y Sarasúa, y Barberá: Barberá, V. *Proyecto educativo, plan anual de centro, programación docente y memoria*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1989; Cermeño González, F. et al. *Elaboración del Proyecto Educativo de Centro. Educación secundaria: guía y ejemplificaciones*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1995; Deza, M^a J. “Cómo elaborar un completo PEC paso a paso”, en *El Magisterio Español* 22-VI (1994), 18-19; Gairín J. y Antúnez, S. “Los procesos de elaboración del Proyecto Educativo de Centro”, en *Apuntes de Educación*, 1 (1992), 2-4; Gairín J. y Antúnez, S. “El contenido del Proyecto Educativo de Centro”, en *Apuntes de Educación*, 2 (1993), 5-7; Gual, X. et al. *El Proyecto Educativo*. Barcelona: Onda, 1986; López, J. A. et al. *El Proyecto Educativo*. Barcelona: Onda, 1986; Martín, M. “El proyecto educativo de centro (PEC), como elemento básico para una organización flexible de centros”, en *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas II*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Letras, 1990, pág. 165-170; Pérez González, J. (coord.). *El Proyecto de Centro. Orientaciones para su elaboración y evaluación*. Madrid: Delegación provincial de Educación y Ciencia. Inspección de Educación, 1993; Rey Mantilla, M. y Santamaría, J. *El Proyecto Educativo de Centro: de la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1992; Rodríguez, José. A. *El Proyecto Educativo, elementos para su diseño*. Madrid: Alhambra Longman, 1990; Rueda Prieto, J. et al. *El Proyecto Educativo de Centro*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1997; Vidal, J. G. *El Proyecto Educativo de Centro, una perspectiva curricular*. Madrid: EOS, 1992.

¹² Coombs, P.H. *¿Qu'est-ce que c'est la planification de l'éducation?* París: UNESCO, 1976; Ziswiler, R. *Gestion des établissements d'enseignement*. París: Editions Sirey, 1979; Hörner, W. “La pédagogie du projet et les projets éducatifs d'établissement”. En: Bruce, M. et. al. *Les projets éducatifs d'établissements scolaires*. Bruselas: ATEE, 1984; Prost, A. “Le projet d'établissement en France”. En Bruce, *Les projets...*; Serri, J.P. “Résumé-analyse du débat sur les projets éducatifs d'établissements scolaires”. En Bruce, *Les projets...*; Vaniscotte, F. “Le projet éducatif d'établissement scolaire. Une stratégie d'innovation?”. En Bruce, *Les projets...* (citados por Antúnez, *El proyecto educativo...*, pág. 43-45 y Antúnez, S.; del Carmen, L.M.; Imbernón, F.; Parcerisa, A.; Zabala, A. *Del Proyecto Educativo a la Pro-*

comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar” o aquella “herramienta que, a manera de marco general de referencia, recoge la explicitación de principios y de acuerdos que servirán para guiar y orientar coherentemente las decisiones que se tomen y las prácticas que las personas y los grupos desarrollarán en el centro respecto a todas las áreas de actividad o ámbitos de gestión” (ANTÚNEZ et. al., 1992, 20 y 19 respect.)¹³. Para Barberà, el proyecto educativo es “un documento de referencia obligado en el que se explicitan, resumidas, las características que van a definir el centro y las intenciones educativas u objetivos que asume como propios la comunidad educativa, con el último propósito de lograr una educación del alumnado acorde con las posibilidades contextuales de la institución escolar” (BARBERÀ, 1998, 14). Y según Estefanía y Sarasúa, “podríamos considerar el proyecto educativo como los acuerdos de la comunidad educativa para dar prioridad a los fines y objetivos que guiarán la acción educativa del centro y que servirán de base para su organización y funcionamiento, marcándole con una identidad propia que le caracteriza e identifica” (ESTEFANIA y SARASÚA, 1998). O, en definitiva, “el projecte educatiu de centre és el document marc en què es defineix el tipus d’ensenyament que es vol fer i explicita les directrius i les aspiracions comunes, tot considerant les característiques i peculiaritats del medi social, cultural i econòmic que envolta el centre escolar. (...) El projecte educatiu de centre orienta i proporciona justificació a les decisions del centre d’ordre pedagògic, administratiu o de govern en coherència amb l’entorn” (BUSQUETS y CARNICERO, 2001, 16-17).

Pero a pesar de la aparente variedad de definiciones, todas giran en torno a una misma idea. El proyecto educativo de centro es, efectivamente, un “proyecto” en la medida que incorpora la voluntad y la acción de “lanzarse hacia adelante” y no solamente describir la situación presente, lo que sería más bien un “modelo educativo” con una connotación estática y cerrada. El proyecto es “educativo” en un sentido integral, pues incluye todos los ámbitos de gestión del centro que deben ser activados para conseguir los objetivos planteados; en este sentido, el término “educativo” es más omnicomprendivo que proyecto “docente” –referido únicamente a la función de los docentes- o que proyecto “pedagógico”, ceñido a la metodología empleada. Las definiciones también incorporan la idea de “dirigir”, “orientar” o “enmarcar” la intervención educativa. Esta idea es importante y volveremos sobre ella más adelante, pero ahora baste señalar que el proyecto educativo aspira a conseguir coherencia y racionalidad respecto de los esfuerzos realizados por todos los miembros de la comunidad educativa. Y, finalmente, este proyecto educativo es “de centro”, esto es, propio y específico de cada centro educativo, que toma en cuenta la situación concreta en la que éste se encuentra, en todas sus dimensiones –desde el personal, tanto docente e investigador, como de gestión, y también los estudiantes, hasta los medios materiales y económicos disponibles y las instalaciones-- y las características específicas del contexto en el que debe llevarse a cabo. Siguiendo a Barberá (BARBERÀ, 1989; 1998, 15-17), también podemos caracterizar el proyecto educativo a partir de lo que no debe

gramación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica. Barcelona: Editorial Graó, 1992 (2ª ed. Revisada, 1999; 10ª reimpresión 2008), pág. 153.

¹³ Las partes reproducidas pertenecen, dentro de la obra colectiva, al capítulo desarrollado por Serafi Antúnez.

ser. No es un conjunto utópico de ilusiones profesionales, sino la suma de inquietudes basadas en la realidad y factibles a corto o medio plazo; no es un documento burocrático, formal o decorativo, sino un documento relativamente breve, claro y preciso; tampoco es un texto genérico basado en principios generales de la pedagogía, sino un texto singular, propio y específico para cada centro; no es algo acabado e inamovible, sino que la voluntad de permanencia no debe estar reñida con la revisión y el carácter vivo del documento; el proyecto no debe complicar la tarea de los profesionales, sino que ayuda a establecer prioridades, evita divagaciones inútiles y ajusta la libertad del docente a la del resto de miembros de la colectividad educativa, de manera que debe ser un instrumento de cohesión capaz de coordinar tendencias individuales; no debería convertirse en un documento innecesario o superfluo, sino en un instrumento que contribuya a evitar la rutina y de sentido y validez a los esfuerzos de los docentes. Ciertamente, para conseguir un proyecto educativo real y funcional, tan importante como el “qué”, lo es el “cómo”; y es que el proyecto educativo debe ser fruto del consenso de la comunidad educativa de un centro. Es obvio que la dirección debe ejercer un liderazgo decisivo en el proceso, pero es importante comprender que un proyecto elaborado única y exclusivamente desde la dirección de un centro está condenado, muy posiblemente, al fracaso. Un proyecto de centro debe ser asumido por sus miembros, y la mejor manera para que esto ocurra es que la comunidad, especialmente el profesorado, participe en su redacción¹⁴.

Finalmente, y no es un tema menor, conviene publicar y difundir el proyecto educativo para que sea fácilmente accesible a todos los colectivos implicados. Sin duda, publicarlo en un lugar visible en la web del centro parece la mejor solución, pero no como “requisito formal”, sino asumiendo una actitud proactiva en su difusión y en su conocimiento.

2.2. La Universidad como organización: proyecto común versus acciones individuales

En un apartado anterior nos hemos referido al centro escolar como una organización a la que la sociedad encarga la consecución de objetivos múltiples y diversos. Gestionar el centro escolar de forma eficaz exige una acción coherente, coordinada y solidaria de todas las personas que conforman la comunidad educativa. La práctica cotidiana nos demuestra invariablemente que “los modelos de gestión basados en actuaciones meramente intuitivas, inconexas, contradictorias, poco planificadas o derivadas de situaciones de urgencia, generan provisionalidad, incerteza y esfuerzos vanos” (ANTÚNEZ, 1987 b, 7). Por este motivo cada vez más miembros de la misma comunidad escolar aspiran a poner en marcha “estrategias de acción más coordinadas y racionales” (ANTÚNEZ, 1987 b, 7). Y hemos visto también como el Proyecto educativo de centro es uno de los principales instrumentos estratégicos para conseguir que la organización escolar cumpla sus objetivos.

Efectivamente la teoría de las organizaciones ha contribuido a fundamentar la comprensión del funcionamiento de las mismas como fase previa para intervenir en ellas. Más allá de los diferentes enfoques para comprender las organizaciones, entre ellos el

¹⁴ Sobre la importancia del consenso y sobre estrategias de participación, vid. Estefanía y Sarasúa, *Proyecto educativo...*, pág. 63 y ss.

científico-racional o tecnológico, el interpretativo-simbólico y el socio-crítico (ANTÚNEZ y GAIRÍN, 2001, 11-57), la literatura estima que entre los elementos básicos de toda organización hallaríamos sus objetivos o finalidades, la estructura organizativa, el conjunto de personas y de recursos materiales, y su sistema relacional. Todos estos elementos reposan en una misma creencia: que la esencia de la organización es la subordinación de la ordenación (estructura, medios personales y materiales y sistema relacional) a un fin.

Cualquier universidad encaja con una definición así de “organización” –incluso de “realidad sistémica”, en cuanto que la universidad configura un subsistema dentro de un sistema más amplio–, aunque la explicación de su funcionamiento como organización variaría según el enfoque adoptado. En todo caso, la universidad tradicional tenía encomendadas unas funciones que podríamos resumir y simplificar en la conocida expresión de “transmisión del conocimiento”; a ello después se incorporó la “investigación”, que era la generación de conocimiento, e incluso, más tarde, la “transferencia” de saberes a la sociedad. Mientras la misión principal fue la transmisión del conocimiento y la correspondiente acreditación en forma de expedición de títulos universitarios con validez oficial, la organización de la universidad presentó un determinado perfil, pues aquellos cuatro elementos que caracterizan toda organización (fines, estructura, medios, sistema relacional) parecían los adecuados –aunque naturalmente con sus respectivos desajustes- a los fines planteados.

La universidad del siglo XXI es mucho más compleja, entre otros motivos porque los fines que la sociedad le ha encomendado han variado notablemente de los que tenía establecidos tradicionalmente. Con la incorporación del sistema universitario español al EEES los fines de la organización universitaria ya no son exactamente los mismos que antaño. Las memorias de verificación de titulaciones de grado así lo evidencian. Existen unos objetivos de titulación que ya no se identifican exactamente con aquellos fines tan indeterminados (transmisión del conocimiento) de antes. Ahora, cada título de grado persigue que el estudiante adquiera determinadas competencias, algunas específicas de la titulación y otras generales o transversales. Estas competencias, habilidades o destrezas incorporan la necesidad ineludible de adquirir también conocimientos, pues sin ellos muchas serían vanas y estériles. No es el momento ahora de analizar y detallar los cambios producidos en la universidad española en los últimos 40 años (ALBERTI y TURULL, 2016, 13-16), pero parece evidente que la universidad como “realidad sistémica”, “comunidad” u “organización” es muchos más compleja desde todos los puntos de vista que la de hace unas pocas décadas. Sin embargo la organización apenas ha cambiado y en consecuencia resulta obsoleta en muchos aspectos. La Universidad como organización debería asumir, substancialmente y no únicamente desde un punto de vista formal, el replanteamiento de sus fines y, a partir de ahí, adaptar la estructura organizativa y reajustar los medios y recursos personales y materiales y su sistema relacional.

Efectivamente, la universidad actual presenta déficits en todos los elementos que conforman la organización: en cuanto a los fines, sufre una indefinición de sus metas; en cuanto a los medios personales y materiales, sufre carencias en la preparación técnica de sus miembros –el profesorado adolece en general de una escasa, cuando no nula,

formación didáctica y de gestión, y el personal de administración y servicios debe desempeñar funciones que nada tienen que ver con las que había desarrollado hace unos años y para las cuales había sido formado-, y manifiesta una clara escasez tanto de personal como de medios materiales; en cuanto, a su estructura, presenta serios problemas para adaptarse, por sí sola, a los nuevos tiempos; y en cuanto al sistema relacional, no acaba de resolver el consabido problema de la gobernanza, respecto del que se debaten aun modelos contrapuestos. Las debilidades de la Universidad como organización provienen tanto de su interior –por estar débilmente estructurada- como del exterior –su dificultad para adaptarse a los cambios sociales, una financiación pública insuficiente,... –. Por estos motivos la universidad española actual podría catalogarse de “organización enferma” (ANTÚNEZ y GAIRÍN, 2001, 49) o ser caracterizada como una “anarquía organizada” (ANTÚNEZ y GAIRÍN, 2001, 5). En suma, las organizaciones, y entre ellas la universidad, “persegueixen de manera explícita o implícita unes metes que orienten la seva acció i que permeten donar coherència a la seva activitat. La referència a l’existència d’una direcció, d’un sentit, és intrínseca al terme organització i apareix a totes les conceptualitzacions que es fan sobre el terme (ANTÚNEZ y GAIRÍN, 2001, 21).

Llegados a este punto, creemos que en el ámbito académico-docente la introducción del concepto de “proyecto educativo de centro universitario” puede contribuir poderosamente a mejorar la calidad de uno de los pilares principales de la universidad: la docencia. Nos referimos al concepto de proyecto educativo de centro en los términos que lo hemos desarrollado en la sección anterior, adaptado obviamente a las especificidades del medio y de la realidad universitaria. Por tanto, aludiendo al proyecto “educativo” descartamos ahora referirnos a las misiones de la investigación y la transferencia de conocimiento que también convergen en una Facultad, si bien es bien conocida la necesaria vinculación entre investigación y docencia en determinados niveles académicos. Tampoco aludiremos, por la misma razón, a los objetivos generales o globales que pueda tener planteados un centro universitario, pues entendemos que deben formar parte sustancial de su plan estratégico, o equivalente, pero no de su proyecto educativo. Estas otras dimensiones –investigación y transferencia–, que resultan imprescindibles en un centro universitario –pero que se desarrollan no siempre y no exclusivamente a través de las Facultades– obligan a plantear el “proyecto educativo” al que nos referimos en un contexto más amplio, como parte de un proyecto global de Facultad, en el que necesariamente debe insertarse de modo armónico. Teniendo esta circunstancia bien presente, el objeto específico de este artículo es, sin embargo, como se ha dicho, el “proyecto educativo”, con lo que estas otras dimensiones quedan fuera del mismo.

2.3. ¿Es imprescindible disponer de un proyecto educativo de centro o de Facultad en la universidad?

¿Es imprescindible disponer de un proyecto educativo de centro en la universidad? La práctica (y la historia reciente) nos muestran claramente que no, que no es estrictamente imprescindible. De hecho, sin proyecto educativo, por lo menos explícito, hemos vivido, o sobrevivido, durante muchos años. Se podría decir que hasta hace pocos, y en muchas facultades de derecho todavía hoy, el proyecto educativo y el modelo

docente consistían precisamente en la “no existencia” ni de un proyecto ni de un modelo; era un proyecto basado, de facto, en la existencia –o mejor, coexistencia, no siempre pacífica y armónica– de tantos proyectos como profesores había. Estamos describiendo, evidentemente, una caricatura, pero el fondo de la cuestión no está tan alejado de esta imagen. Bien es cierto que existen casos exitosos de coordinación docente, de política docente de departamento y de grupos de reflexión y de mejora e innovación docente, pero por lo común, no es así.

Entendemos, sin embargo, y frente a la situación generalmente existente en la actualidad, que disponer de un proyecto educativo es imprescindible para garantizar que se alcancen unos objetivos generales y específicos determinados, ya que con acciones individuales que acostumbran a escapar del control y el conocimiento de la dirección, no se puede garantizar su consecución. Si, por el contrario, se renuncia a alcanzar objetivos de formación específicos y la institución se considera satisfecha con el logro de objetivos muy genéricos –como ofrecer una educación superior especializada o transmitir un corpus de conocimientos especializados–, entonces el proyecto educativo puede ser mucho más laxo e incluso inexistente.

Implícitos o explícitos, genéricos o específicos, evidentes u ocultos, siempre hay unos objetivos de titulación o de centro que se pretenden alcanzar. De hecho, todos daríamos una respuesta a la pregunta sobre qué características deseáramos que tuviera el futuro graduado, con qué perfil y qué competencias. El problema es que la respuesta a menudo no es institucional, y por tanto no es única ni necesariamente coherente. Es discutible que sea conveniente que el estudiante, a nivel de objetivos generales de titulación, reciba la impronta de cuarenta profesores, cada uno de ellos con sus propios objetivos (o no); algo diferente sería referirse a la huella estrictamente científica en la materia jurídica, donde no habría inconveniente, sino más bien todo lo contrario, en que cada docente dejara una impronta bien diferente.

Si bien nos mostramos partidarios de la existencia de un proyecto común que dirija la acción educativa de todos los docentes hacia una determinada dirección, sin embargo debemos subrayar que el proyecto educativo de centro universitario no pretende uniformizar ni homogenizar la acción docente ni el perfil de los profesores. No se trata, ni mucho menos, de disponer de profesionales docentes que actúen exactamente igual y que parezcan “clones” educativos. Un buen proyecto educativo de centro universitario precisamente ofrece valor a las diversas prácticas existentes, utiliza la singularidad y considera una riqueza, y no una amenaza, el perfil diferente de sus docentes. Un proyecto educativo alinea las piezas de un engranaje de manera que resulten más eficaces en su conjunto y debe ofrecer un marco en el que todos los docentes se sientan cómodos en su diversidad y sea capaz de diseñar aquel espacio que resulta común a todos, donde todos convergen hacia objetivos compartidos por los individuos –al menos la mayoría de ellos– y la institución.

Como es natural, una cosa es alimentarse de la diversidad e incluso incentivarla, y otra muy distinta es que los elementos de una organización como la universidad sean contrarios entre ellos y se anulen recíprocamente. En este sentido, el proyecto educativo de centro no es un reglamento, sino un camino, una dirección. Es la suma de acuerdos

consensuados acerca de las grandes metas educativas que persigue el centro y también acerca de cómo conseguirlas, lo que implica consensos en metodología docente, evaluación y organización académica.

2.4. Proyecto educativo formal e implícito y proyecto educativo real y explícito

Todas las titulaciones que han sido verificadas en el marco VSMA (Verificación, Seguimiento, Modificación, Acreditación)¹⁵ disponen de un proyecto educativo, aunque en ningún momento se explicita ni el concepto ni la denominación. La memoria de verificación de una titulación de grado contiene los elementos formalmente necesarios para garantizarlo: "Objetivos que define la orientación general del título: competencias generales y específicas de la titulación"; "Distribución de créditos ECTS por materia y semestre"; "Breve justificación de cómo los distintos módulos o materias de que consta el plan de estudios constituyen una propuesta coherente y factible (teniendo en cuenta la dedicación de los estudiantes) y garantizan la adquisición de las competencias del título"; "Materias de que constará el plan de estudios y como se secuencian en el tiempo"; "Relación de competencias y su vinculación a las materias de la titulación"; "Descripción detallada de las materias de que consta el plan de estudios: metodologías de enseñanza-aprendizaje de la titulación"; "Sistemas de evaluación de la titulación", etc.

Por lo tanto, formalmente pero a la vez, paradójicamente, de modo implícito, cada titulación de grado contiene un proyecto educativo en potencia. En realidad, sin embargo, existe un cierto divorcio entre lo previsto y formalizado en la memoria de verificación y la práctica docente. Y es que del marco VSMA se pueden hacer, como mínimo, dos críticas importantes para lo que ahora nos interesa.

En primer lugar, por razones diversas, como la falta de tradición y experiencia en la programación por competencias, la falta de formación y de información para hacerlo (tanto de los docentes como de los gestores académicos) y, también, la falta de tiempo con que se hizo el proceso de confección y verificación de memorias de Grado, no siempre ha coincidido lo previsto en las memorias y lo efectivamente realizado en la práctica. Y en segundo lugar, los mismos factores negativos que se acaban de esgrimir (falta de tradición, de experiencia, de formación, de tiempo, etc...) provocaron que las memorias no fueran suficientemente coherentes en la secuencia que transcurre desde los objetivos generales de la titulación hasta las metodologías docentes de las materias. En muchos casos ahora se ha reconocido que todos los elementos fueron diseñados y redactados aisladamente: los objetivos, en sí mismos, parecían sensatos y coherentes; las metodologías y los instrumentos de evaluación, también; y el plan de estudios también lo era. Pero los tres elementos realmente no se comunicaban entre ellos y por lo tanto no había suficiente coherencia en el resultado final global. Se había roto la continuidad lógica y coherente de la secuencia, de manera que los objetivos generales de la titulación expresados en la memoria no necesariamente eran coher-

¹⁵ El programa VERIFICA evalúa las propuestas de los planes de estudio de títulos diseñados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior; *vid.* <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/VERIFICA>; sobre el marco VSMA, http://www.aqu.cat/universitats/mvsma/index_es.html#.WFz0m1PhCpo (= <http://dom.cat/12kx>)

entes con las metodologías y con los instrumentos de evaluación ni tampoco con el plan de estudios propuesto. Todos los elementos, por tanto, se habían "cosido" con cuidado. Formalmente constituían un todo -una memoria- aparentemente válido y viable, pero en la práctica eran más bien elementos independientes no bien trabados entre sí en un todo coherente, adecuado y eficaz para los objetivos perseguidos.

Cuando han pasado seis o siete años de la implantación de los grados verificados, se ha podido observar que se ha respetado, naturalmente, el desarrollo del plan de estudios (o sea, el desarrollo de las asignaturas, los créditos y la semestralización), pero en cambio no siempre se ha respetado la dimensión docente y metodológica, que al mismo tiempo era, como se ha dicho, la que posiblemente había sido redactada con menos convicción, profundidad, debate y conocimiento experto.

De hecho, la mayor parte de los responsables académicos del momento -entre los que nos incluimos- probablemente estaban más preocupados porque todas las piezas del rompecabezas de Verifica encajaran formalmente que por cuestiones de carácter pedagógico, didáctico y estrictamente docente. En descargo, podría decirse quizá que el esquema de las memorias de verificación y las instrucciones del Ministerio no lo facilitaban en absoluto (así, algunos enunciados de ciertas secciones eran obtusos y sin duda estaban alejados de la realidad de los centros y de los docentes); que el nivel de reflexión de la media del colectivo del PDI de aquella época en temas docentes era, cuando menos, escaso; y que la premura extraordinaria que se imprimió al proceso de implantación del EEES desde los poderes públicos, después de años de parálisis, obligaron a priorizar objetivos más urgentes y más obviamente problemáticos, como la reformulación de los planes de estudios—sobre otros que requerían mayor detenimiento y maduración—como la determinación de las competencias y las metodologías docentes—y que no comportaban, al menos para el colectivo de PDI, la carga problemática del primero. Nos aventuramos a afirmar que, en aquel momento, en muy pocos casos el concepto de "proyecto educativo de centro" estaba extendido entre los docentes y entre los gestores académicos. Quizá estaban más extendidas, al menos en algunos sectores y grupos de PDI algunas reflexiones sobre nuevas metodologías más activas y sobre la evaluación continuada, pero hay que reconocer que ni estaban generalizadas ni se incorporaron, en general, a las preocupaciones esenciales de los equipos directivos y gestores del gran cambio estructural-formal que supuso la implantación del EEES. Diríamos que, en aquel contexto, las memorias de verificación se hicieron lo máximo de bien que se podían haber hecho en aquel momento y en aquellas circunstancias.

Visto desde la perspectiva actual, más experta y con la experiencia acumulada, con resultados que pueden ser valorados y, sobre todo, habiendo pasado un proceso de acreditación de las titulaciones -que sería la culminación del marco VSMA-, podemos afirmar que ni aun en el caso de que se hubiera respetado lo previsto en las memorias de verificación, el resultado habría sido plenamente satisfactorio; y esto con independencia, como se ha dicho, de que además no se respetó escrupulosamente lo previsto en los apartados metodológicos de las memorias.

El resultado, en definitiva, seguramente no resulta hoy suficientemente satisfactorio para buena parte del colectivo. Y ello ocurre en gran parte, a nuestro juicio, porque, por motivos diversos, se desaprovechó una gran ocasión para incorporar un auténtico proyecto educativo en el corazón de los nuevos grados nacidos al amparo del EEES. Hoy hay que lamentar más si cabe este desaprovechamiento porque la experiencia nos ha mostrado que los grandes cambios en la universidad actual, sobre todo en materia de metodología docente a una escala masiva o universal, sólo se pueden producir en momentos de inflexión y de cambios estructurales impuestos por las circunstancias, como fueron la incorporación al EEES y el nacimiento de los grados.

En teoría, deberíamos empezar por definir, con convicción y fundamento, las competencias de titulación y los objetivos de aprendizaje; a continuación, y en función de esta definición previa, se deduciría el plan de estudios y la metodología, con el sistema de evaluación incluido. Para hacerlo, hasta ahora se ha apostado por los mapas de competencias. O sea, se identifican, en una posición horizontal dentro de una tabla, las competencias generales de la titulación y las específicas de las materias (no de las asignaturas, que supondrían un nivel de concreción superior); y en una posición vertical en la misma tabla se anotarían las asignaturas de una titulación. Se marcaría en cada caso qué competencias se desarrollarían –o serían asignadas– en cada asignatura. Una vez determinado este mapa de competencias, los planes docentes de las asignaturas deberían ser coherentes con la misión que tiene encomendada cada asignatura en el plan de estudios global. Más allá de la obviedad de las competencias más cognitivas, se debe prestar atención especial a las que fomentan las habilidades y sobre todo a no incurrir en incoherencias. A modo de ejemplo, y de forma genérica, una incoherencia de este tipo se daría si una de las competencias generales de la titulación del grado en Derecho, como es la del trabajo en equipo, se asignara a una asignatura en la que alguno de los profesores que la imparten hubiera decidido evaluar a partir de tres pruebas tipo test y una prueba de síntesis de preguntas clásicas, individuales, con lo que el desarrollo real de la asignatura estaría totalmente divorciado y desvinculado del mapa de competencias de la titulación. Mucho más complejo, y menos evidente, es establecer correlaciones adecuadas (y no sólo evitar incoherencias) para asegurar competencias relativas a la calidad de la expresión oral y escrita o, más aún, en una lista que puede crecer mucho en extensión y en complejidad, al desarrollo de la capacidad crítica, la capacidad creativa y la responsabilidad. La programación y la evaluación por competencias no resultan fáciles ni evidentes, y pensamos que deberían ser, precisamente, uno de los puntos cruciales de todo futuro proyecto educativo de la Facultad.

2.5. El proyecto educativo (o más bien su ausencia) en las universidades españolas:

Dejando de lado el proyecto educativo formal e implícito de las memorias de verificación, ahora centraremos nuestra atención en el proyecto educativo de centro universitario real y explícito en los términos que ha sido definido en un apartado anterior.

No es fácil encontrar ni en nuestra literatura académica universitaria ni en las webs de las universidades españolas referencias a su “proyecto educativo”, ni de manera literal ni siquiera aproximada en el sentido que le hemos otorgado. Por lo general tampoco

encontraremos alusiones a "proyecto docente", "modelo docente", "proyecto docente de centro" o "modelo educativo" aplicadas al ámbito universitario español; no así, en cambio, en otros países, donde el "proyecto educativo" de centro o de universidad es algo común.

En nuestro contexto universitario, el término "proyecto docente" se utiliza a menudo para referirse a la acción individual del profesorado, o como "un documento que expresa los propósitos que surgen de la interacción entre el profesorado y una materia con el punto de mira puesto en un alumnado concreto" (MUÑOZ, MATO, 2014). Dicho en otros términos, este proyecto docente, o plan docente, es el documento del profesor, o del departamento, que sirve para planificar una asignatura, para lo cual incluye los objetivos de la misma, el temario y la metodología, entre otros aspectos (PARCERISA, 2008). En otro sentido, el "proyecto docente" era el documento que debía elaborar y defender todo candidato en los ejercicios de las antiguas oposiciones a cuerpos docentes universitarios y que sustituía, en parte, a la antigua "Memoria sobre el concepto método y fuentes" de la disciplina¹⁶. Por último, los buscadores de internet a menudo redireccionan al investigador que busca conceptos parecidos a proyecto o modelo docente hacia el nuevo "proyecto docente" que se infiere del EEES como aquél basado en el aprendizaje del estudiante y no en la enseñanza del profesor.

Tampoco el "Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona" (GLOSSARI, 2008) recoge los conceptos de "proyecto docente" o "proyecto educativo"; pero sí recoge "proyecto formativo de una titulación" como el "Protocolo para presentar una propuesta de enseñanza en el proceso de verificación del Consejo de Coordinación Universitaria y de la agencia de calidad competente o para su seguimiento y acreditación posterior". Este glosario también incorpora la voz "proyecto institucional de política docente" como aquel documento estratégico dirigido a toda la Universidad de Barcelona.

En definitiva, en muy pocos casos –y a continuación veremos alguno, que son excepción– hemos hallado referencias explícitas al "proyecto educativo" o al "proyecto docente" de alguna universidad y, menos aún, de una Facultad de Derecho en España. Sin haber realizado una búsqueda exhaustiva, que sería objeto de otro trabajo, y sin prejuzgar en ningún caso la calidad de la docencia, que discurre por muchos más parámetros, parece observarse que las universidades más jóvenes han sido más permeables en la incorporación de estos conceptos, lo que no supone ninguna sorpresa. Se trata de instituciones más dinámicas donde el peso o la inercia de la tradición son menores. Es significativo, por ejemplo, que universidades como la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M), la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (UPF) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) reconozcan, como mínimo, la existencia de un "proyecto educativo". Pero más allá de la mención nominal, tampoco puede decirse que estas universidades más jóvenes hayan hecho mucho al respecto.

En efecto, la UC3M alude a un "Modelo educativo adaptado al EEES" en la información dirigida a las familias que desean conocer la universidad, pero en ningún caso hemos

¹⁶ LRU (Ley Orgánica 11/1983, arts. 35 y siguientes)

podido localizar un documento que explique en qué consiste.¹⁷ En este caso, como en otros, el modelo educativo es implícito y no explícito. En cambio en la misma universidad podemos consultar un modelo educativo propio de una titulación específica de máster¹⁸. Algo parecido ocurre en la UPF: su web ofrece varias referencias al “modelo educativo” y al “proyecto educativo de centro”, pero tampoco en ningún caso conducen a un documento explícito¹⁹. Sin embargo, documentos internos de esta universidad definían y preveían en 2005 lo que debería haber sido un proyecto educativo²⁰. El Plan Estratégico 2016-2025 de esta universidad se refiere, también indirectamente, a su “modelo educativo”²¹. E igual como en el caso anterior, puede encontrarse un documento explicativo del “proyecto educativo” de titulación –no de centro– en un documento de 2002²². Es significativo que la falta de explicitación del proyecto educativo de universidad en la UPF fuera diagnosticada en un informe interno de 2015 en el que entre las debilidades de la institución indica: “Modelo educativo poco explícito y poco visible transversal a toda la Universidad”²³. Y en la concreción del plan estratégico para 2016-2017 esta universidad se plantea “Consolidar un modelo educativo propio”²⁴.

¹⁷ Universidad Carlos III de Madrid: Recuperado de:

http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/colab_secundaria/sesiones_informativas

¹⁸ UC3M: Máster Universitario en Bibliotecas y servicios de información digital. <https://goo.gl/XGJk0L>

¹⁹ [Introducció a la Universitat (20327)] <https://www.upf.edu/pr/3362/20327.pdf>

²⁰ “Entès com a model educatiu o pedagògic, o també projecte educatiu o pedagògic, té com a finalitat afavorir la coherència i continuïtat de l’acció docent i educativa. Recull i visualitza la línia pedagògica en atenció a la pròpia realitat interna i el context socioeconòmic i cultural (immediat i de futur). Especifica els objectius generals que han d’aconseguir els estudiants al llarg del seu procés formatiu, així com la manera que s’organitza el centre per atendre a aquests criteris. És un element transversal que caracteritza al centre (com a Universitat en conjunt) en atenció al model que ha triat per a formar als estudiants, independentment dels Estudis específics que realitzin. De tal manera que es converteix en un referent diferenciador respecte a altres entitats de formació. Aquest model, és una formalització de l’esperit i principis que orienten l’estudi en la Universitat: - Finalitat educativa: quin projecte de titulats vol oferir a la societat? - Amb quins principis psicopedagògics pretén aconseguir-ho? Quins són els principis comuns per afavorir l’aprenentatge -sense pensar en l’especialitat específica-? - Amb quina metodologia es farà? Globalització? Interdisciplinarietat? Un altre aspecte és com això s’organitza (una cosa és com a principi orientar-se cap a la interdisciplinarietat -per posar un exemple- o afavorir l’esperit crític ... o d’altres i una altra cosa és que això suposi un model docent organitzat al voltant de seminaris petits o grans, o en trimestres,... és a dir com es concreta en la pràctica de temps, espais, etc.) “ .”Adaptació al Paradigma Docent de l’EEES. Pla d’Acció UPF. Gener, 2005 (annex 2.2.) <https://www.upf.edu/eees/adapeees.pdf> (original en catalán).

²¹ Universitat Pompeu Fabra. Barcelona. Pla Estratégic 2016-2025:

<https://portal.upf.edu/web/plaestrategic/docencia>

²² “Projecte educatiu de la Facultat de Ciències de la Salut i la vida” (2002), per Jordi Pérez, Oficina de Coordinació i Avaluació Acadèmica i Degà de la Facultat.

https://www.upf.edu/biomed/pdf/pdf_nova_web/D2_2002_Projecte_Educatiu_Premi_VV.pdf

(= <http://dom.cat/12jg>)

https://www.upf.edu/biomed/projecte_docent/ Además, este Proyecto educativo de un aprendizaje basado en problemas fue premiado:

https://www.upf.edu/biomed/pdf/pdf_nova_web/D3_2007_PremiMEC_ABP_capitulo3.pdf

(= <http://dom.cat/12je>)

²³ *Informe i propostes del Grup de Treball en Docència i Aprenentatge*. President: Miquel Oliver, Enero-julio de 2015, (UPF).

<https://portal.upf.edu/documents/3151170/3417390/Informe+final+-+Doc%C3%A8ncia+i+Aprenentatge.pdf/d2b88f00-9a64-4213-a377-67474c2f64f5>

(= <http://dom.cat/12jd>)

²⁴ *Objectius estratègics del Consell de Direcció 2016-2017* (UPF):

https://www.upf.edu/organitzacio/planificacio/Objectius_estratxgics_del_CdD.pdf (original en catalán).

Sólo en la UOC, entre las universidades consultadas, el “modelo educativo” aparece nítido, explícito y en la página principal de su web, indicando el valor del modelo, las características y los elementos que lo integran²⁵. Las grandes e históricas universidades, como la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad de Barcelona enmudecen en este ámbito, a pesar de contar con numerosas iniciativas individuales de mejora e innovación docente (PROJECTE, 2006).

3. Elementos que pueden configurar un proyecto educativo de centro universitario. La experiencia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Hasta ahora nos hemos referido con cierta generalidad al proyecto educativo de centro universitario y a su relación con la organización universitaria. A continuación vamos a enumerar –dejando, como se ha dicho, para una segunda parte de esta contribución la descripción detallada y la valoración de los ítems que ahora se relacionan– algunos elementos que pueden conformar un proyecto educativo de centro; ésta relación se elabora a raíz de la experiencia concreta que tuvo lugar en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona en el decenio largo que transcurre entre 2005 - y especialmente a partir de 2008 - y 2016, cuando finaliza un ciclo de gobierno de la Facultad y se inicia otro con un nuevo equipo decanal.

3.1. Alguna premise

Según la literatura pedagógica, un proyecto educativo de centro debería estar encabezado por los principios rectores que guían, en última instancia, la acción educativa del centro. Se trata de grandes principios que pueden resultar comunes a muchos centros, pero también pueden ofrecer alguna singularidad: equidad, respeto, fomento de la excelencia, estrecha vinculación con la sociedad, internacionalización, sensibilidad social, solidaridad, etc... Después de estos principios programáticos, el proyecto se extendería a lo largo de varias dimensiones, como el gobierno del centro y la actuación en el ámbito administrativo, con atención ya especial hacia las diferentes misiones que tiene encomendado el centro, como son la investigación, la transferencia y la formación. En nuestro caso prescindiremos tanto de la dimensión gubernativa como administrativa, y, como se ha anunciado, tampoco entraremos en las funciones propias del fomento de la investigación y de la transferencia, y nos centraremos exclusivamente en la dimensión puramente académico-docente.

3.2. Años 2005 - 2013 formación del proyecto educativo

Desde el año 2005, con algunas iniciativas, también institucionales, y de forma generalizada y con más intensidad desde 2008, con la implantación de los grados que sustituyeron diplomaturas y licenciaturas, la Facultad de Derecho de la UB había dado pasos significativos en la planificación de la mejora de la docencia.²⁶

²⁵ <http://www.uoc.edu/portal/es/universitat/model-educatiu/index.html> (= <http://dom.cat/12ji>)

²⁶ Una descripción detallada de este momento y de este proceso pueden verse en TURULL, ROCA, ALBERTÍ, 2012; TURULL, 2014, 13-26).

Ninguna de las acciones institucionales llevadas a cabo ni ninguno de los documentos que las acompañaban se calificaban de “proyecto educativo” ni “proyecto educativo de centro”. Pero en cambio empezaba un recorrido que, sucesivamente y de manera gradual, acababa configurando un “proyecto educativo de centro universitario”. Cuando empezaron los grados, por lo tanto, los objetivos generales y específicos docentes eran, por defecto, los que habían contenido las memorias de verificación, mientras que los procesos y los instrumentos se estaban creando.

3.3. Años 2013 - 2016: definición del proyecto educativo de centro universitario

Seis años después de ser verificados e implantados los grados (2016), y después de diferentes procesos de seguimiento y modificación, llegó el momento de la acreditación, que cerraba el círculo VSMA. El proceso de acreditación implicó y exigió un análisis a fondo de la dimensión académico-docente de 10 titulaciones, entre ellas los cinco grados, e, indirectamente, un análisis de la capacidad de la Facultad para ofrecer una docencia de calidad. La confección del llamado Autoinforme de Acreditación exigió, como mínimo: a) sistematizar todas las acciones académico-docentes que se habían llevado a cabo hasta entonces –y también las que se iniciaban en aquellos momentos porque se habían detectado ausencias o déficits–; b) organizar toda la información y los documentos que habían generado aquellas acciones; c) analizar –en el sentido estricto del término–, reflexionar y valorar las acciones y los resultados obtenidos; y d) ponerlo todo al alcance de los miembros de la comunidad educativa de la Facultad y del público en general. El Autoinforme se convirtió en el mejor instrumento de autoanálisis de nuestra oferta docente de centro y en la mejor herramienta para poder definir definitivamente una política de calidad.

3.4. Los elementos que configuran el proyecto educativo de centro

Como todo proyecto, el proyecto educativo se compone esencialmente de unos objetivos y los medios adecuados para alcanzarlos. A este respecto, y para el análisis que sigue en este artículo, hay que indicar que los objetivos generales y específicos que se toman en cuenta son los que formalmente siguen vigentes y que fueron formulados y aprobados en las memorias de verificación de cada grado, objetivos que son, además, los que han marcado los estándares de acreditación. Cabe plantearse si en un futuro conviene ajustar los objetivos –mejorarlos, reducirlos, ampliarlos, etc... –, pero por ahora los objetivos de las titulaciones son los que están aprobados. Estos objetivos están especificados en los apartados “3. Objetivos: Objetivos que definen la orientación general del título. 3.1 Competencias generales y específicas. Competencias generales. Competencias específicas de la titulación”, de las memorias de verificación²⁷.

²⁷ Según RD 1393/2007 texto consolidado, vid. Anexo I: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>. Memoria para la verificación del título de grado graduado o graduada en Derecho por la Universitat de Barcelona: http://www.ub.edu/dret/serveis/docs_mid/saiqu/vesma_verificacio_graus.html (consulta: 25 noviembre de 2016).

En cuanto a las acciones o a los instrumentos para lograr los objetivos, para sistematizar o enumerar las acciones que existen actualmente, se tienen en cuenta todos los instrumentos de análisis y prospectiva desarrollados y disponibles –especialmente la Memoria Académica e Indicadores de Calidad²⁸–, el Autoinforme de Acreditación²⁹, los informes de la Comisión Externa de Evaluación³⁰ y los informes provisionales de AQU Cataluña³¹.

A partir de estos instrumentos podemos enumerar los elementos que configuran el proyecto educativo de la Facultad en cuanto a las acciones y medios para lograr los objetivos fijados en las memorias de verificación. Se trata de un conjunto de “piezas” que son coherentes entre ellas y que se presentan debidamente alineadas para la consecución de los objetivos generales y específicos de cada titulación. Se trata de “piezas” que podrían ser sustancialmente diferentes y que han sido deliberadamente pensadas para obtener unos resultados específicos. Si la categoría es general, en cambio la solución adoptada es singular.

Podríamos decir que hay un conjunto de acciones que forman el “núcleo” del proyecto, mientras que otras, sin ser menos importantes, juegan un rol complementario que lo enriquecen sustancialmente.

a) Elementos centrales

Lo que podríamos calificar como “núcleo” del proyecto educativo lo configuran los siguientes elementos³²:

- a) La existencia de una regulación normativa propia de Facultad en el ámbito académico -docente como elemento vertebrador y director de la actividad docente y como marco de actuación de sus actores.
- b) La instauración de un sistema de garantía interna de la calidad (SGIC/SAIQU) y la fijación de instrumentos de control de la calidad, especialmente los denominados Procedimientos Específicos de Calidad (PEQ) que racionalicen e institucionalicen los diversos procesos que se desarrollan en el ámbito académico y, en general, en el seno de la Facultad.
- c) La especificación programada de la dimensión estándar y de la tipología de los grupos en que se imparte la docencia.
- d) La articulación del sistema de evaluación, tanto en evaluación continuada como en evaluación única.
- e) La determinación y la garantía del umbral de calidad de los planes docentes.
- f) El desarrollo de la acción tutorial sobre los estudiantes, con especial y singular atención hacia los estudiantes de nuevo ingreso.
- g) La existencia de un servicio de asesoramiento didáctico al profesorado.

²⁸ http://www.ub.edu/dret/org/govern/docs/not_memoria_academiques_facultat_13_01_15.html

²⁹ http://www.ub.edu/dret/serveis/docs_mid/saiqu/vesma_acreditacio.html

³⁰ <http://estudis.aqu.cat/informes/Web/Centre/Detail?centreId=1084>

³¹ <http://estudis.aqu.cat/informes/Web/Titulacio/Detail?titulacioId=9583>

³² Este capítulo no tiene vocación memorialística ni justificativa (para ello remitiríamos a las correspondientes memorias publicadas; vid. notas 28 y 29) sino instrumental para reforzar la idea central del artículo acerca de la conveniencia del proyecto educativo de centro universitario.

b) Elementos secundarios

En un segundo nivel, complementario pero sustancial, encontramos:

- a) La atención especial al Trabajo de Fin de Grado (TFG en adelante).
- b) La previsión de los efectos de la copia, el plagio y el uso de dispositivos móviles en todas las pruebas de evaluación y su correspondiente respuesta académica.
- c) El uso intensivo del campus virtual como herramienta docente
- d) La creación de una red departamental de becarios de apoyo a las tareas docentes.
- e) La progresiva implantación de docencia en inglés.
- f) El impulso de las prácticas curriculares y extracurriculares y de su dimensión formativa.
- g) La elección de grupo y profesorado en todas las franjas horarias y la ampliación de las mismas en los grados que es posible.
- h) El fomento de la excelencia en el ámbito docente.
- i) El desarrollo y la consolidación de un programa de actividades académicas complementarias.
- j) La práctica de una política de transparencia en la información y la comunicación.

c) Algunas líneas de posible evolución del proyecto educativo de centro.

Más allá de las decisiones políticas sobre la conveniencia de disponer o no de un proyecto educativo o sobre qué contenido debe poseer, parece evidente que cualquier proyecto educativo está destinado a ser sometido a revisión y a ser ajustado continuamente.

A continuación mostramos algunas de las líneas por donde podría evolucionar el proyecto sintéticamente mencionado, aunque es obvio que el proyecto también puede evolucionar por otras líneas bien diferentes³³.

- a) La revisión del protocolo académico-docente o directrices académico-docentes para ajustar y mejorar el modelo docente.
- b) La redefinición del binomio teoría – práctica y la ejecución de las medidas oportunas para llevarlo a cabo.
- c) La dimensión verdaderamente formativa de las prácticas externas.
- d) El desarrollo de las competencias transversales (o generales de titulación).
- e) La resolución del dilema de los estudios semipresenciales.
- f) La reflexión acerca de una eventual línea con metodología PBL-ABP.
- g) El reforzamiento de las TIC en la docencia.

4. Conclusiones

1. En el actual contexto universitario estatal –determinado, entre otros, por el peso de la propia tradición académica y la todavía reciente incorporación al EEES-, sigue siendo necesario definir con claridad los objetivos reales a nivel de titulación. Es posible que para ello en algunos casos convenga superar la formalidad y la retórica de las origina-

³³ Las siguientes propuestas no deberían entenderse en clave doméstica sino estrictamente académica, como propuestas de evolución a problemas o situaciones propias de la mayoría de facultades de Derecho actuales.

les memorias de verificación de títulos y afrontar verdaderos y reales objetivos y educativos.

2. Llevar a la práctica objetivos de titulación o de centro trasciende la acción individual del profesorado y exige un mayor esfuerzo de coordinación y racionalización entre todos los actores de la comunidad universitaria. Para ello, resultaría conveniente que cada centro se dotara de un proyecto educativo específico, dentro del marco general de cada Universidad.

3. Un proyecto educativo de centro universitario debería contener, como mínimo, los objetivos generales y específicos de la titulación, el tipo de evaluación, el de la metodología docente, la estructura y la dinámica del grupo/clase, el papel de las prácticas externas y la estrategia de internacionalización de los estudiantes propios. A nivel instrumental, el proyecto también debe contemplar la orientación de la acción tutorial, de los instrumentos de planificación docente de las asignaturas, el rol de las TIC y el sistema de garantía interna de la calidad. Todo ello, a partir de las características propias de cada centro y para ser desarrollado en su contexto específico.

4. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona se ha ido construyendo un proyecto educativo de centro durante la última década, especialmente con los nuevos grados, y ha ganado consistencia durante los últimos dos años (desde 2013 aproximadamente) coincidiendo con el proceso de acreditación de las titulaciones, si bien el centro no anuncia en ningún caso la existencia de un proyecto educativo propio específico formalizado como tal de modo expreso o explícito.

5. El proyecto educativo existe en la misma medida que también existe “un proyecto” educativo oculto o implícito basado en un aparente “no-proyecto”, que se caracteriza, en esencia, porque cada docente individualmente, o en el mejor de los casos cada sección o área departamental, actúe en el ámbito docente del modo que estime más conveniente.

6. Cualquier proyecto educativo debe contar con un amplio consenso de la comunidad educativa del centro. Además debe ser sometido a análisis, revisión, evaluación y mejora constantes. En el caso de la Facultad de Derecho de la UB esto es doblemente necesario porque el proyecto educativo de sus grados es reciente y todavía no se encuentra plenamente desarrollado ni consolidado.

7. La consolidación y la mejora sustanciales del proyecto educativo debe contar, como mínimo, con el asentimiento de una parte importante del profesorado y sólo es posible con el liderazgo del decanato y la implicación y estrecha colaboración de los jefes de estudios (o directores de titulación) y directores de departamento y responsables de área o sección.

8. La experiencia ha mostrado que los grandes cambios en el ámbito docente (modificaciones sustanciales en la metodología y la evaluación, por ejemplo) son más fáciles de introducir o implementar en momentos de inflexión, cuando directa o indirectamente se producen cambios estructurales obligados por factores externos. En el futuro inmediato, uno de estos momentos puede darse con la revisión de la estructura de las nuevas titulaciones, a raíz del debate sobre el 3+2, el 3+1+1 o el 4+1 y las posibilidades que ofrece la normativa al respecto.

9. Los esfuerzos institucionales e individuales para consolidar un proyecto educativo de centro universitario pasan, entre otros, por coordinar todas las iniciativas –individuales e institucionales- hacia un objetivo común y compartido que no es otro que la definición de una estrategia para la mejora de la calidad de las titulaciones.

5. Bibliografía

Albertí, E. y Turull, M. (2016). Introducción. En: M. Turull Rubinat y E. Albertí Rovira (Ed.), *74 experiencias docentes del grado en Derecho*. Barcelona: Editorial Octaedro – ICE UB.

Antúnez, S. (1987). *El projecte educatiu de centre*. Barcelona: Editorial Graó (1ª ed.)
- (1987 b). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Editorial Graó.

Antúnez, S.; del Carmen, L.M.; Imbernón, F.; Parcerisa, A.; Zabala, A. (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Editorial Graó (2ª ed. revisada, 1999; 10ª reimpression 2008).

Antúnez, S. y Gairín Sallán, J. (2001). El centre educatiu com a organització. En: Ll. Busquets (coord.), *Organització del centre escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Barberá Albalat, V. (1989). *Proyecto educativo. Plan anual de centro, programación docente y memoria*. Madrid: Editorial Escuela Española (3ª ed.).

Barberá Albalat, V. (1995). *El proyecto curricular. Educación secundaria obligatoria. Normas prácticas para su elaboración*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Barberá Albalat, V. (1998). *El proyecto educativo en los institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Busquets Dalmau, Ll. y Carnicero Duque, P. (2001). El centre autònom: element nuclear i bàsic del Sistema. En Ll. Busquets Dalmau (coord.), *Organització del centre escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Estefanía Lera, J.L. y Sarasúa Ortega, A. (1998). *Proyecto Educativo de Centro. Revisión, seguimiento y evaluación*. Madrid: Editorial CCS.

Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona (2008). Barcelona: Universitat de Barcelona, 2008.

http://www.ub.edu/rmaa/sites/default/files/Glossari_acad%C3%A8mic_UB.pdf (= <http://dom.cat/12jq>)

Muñoz-Cantero, J. y MatoVásquez, M.D. (2014). El proyecto docente en la universidad española según el Espacio Europeo de Educación Superior. En *Calidad en la educación*, 40. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652014000100011

Parcerisa Aran, P. (2008). *Plan docente: Planificar las asignaturas en el marco europeo de educación superior*. Barcelona: Octaedro – ICE UB.

<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/1cuaderno.pdf>

Projecte institucional de política docent de la Universitat de Barcelona (2006). Col·lecció de Normatives i Documents de la UB. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona [Vicerectorat de Política Docent].

http://www.ub.edu/comint/projdocent/docs/projecte_politica_docent.pdf

(=<http://dom.cat/12jk>)

<http://www.publicacions.ub.edu/hojear.aspx?fichero=06716.pdf>

(=<http://dom.cat/12jl>)

Turull, M.; Roca, B. y Albertí, E. (2012). El programa institucional de mejora de la calidad docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona (2004-2012). En *VII CIDUI: La universitat, una institució de la societat / VII CIDUI: la universidad, una institución de la sociedad // VII CIDUI: the university, an institution of society*. Barcelona: Universitat de Barcelona (et al.).