ISSN 0213-8646

La convergencia europea: entre decir e intentar hacer

Joan Rué Domingo

Resumen

La actividad docente en la universidad, tal como hoy la conocemos, no es una actividad invariable en el tiempo e independiente de cualesquiera otras circunstancias, sino que, por el contrario, la podemos considerar un producto cultural histórico, definido en función de diversos factores hoy sometidos a una profunda revisión. Ahora bien, es necesario convenir que es más fácil señalar los déficits actuales en relación con las funciones emergentes, destacar los elementos de crisis del modelo vigente y aún apuntar hacia lo que aquella actividad debería ser, que establecer vías operativas de transformación de la situación actual. En efecto, la operación de adecuación de la realidad actual a las nuevas demandas y a los nuevos contextos no va a ser fácil, aunque es justo señalar que es posible. La gran cuestión es hacerlo. Para ello debemos abordar dos problemas interrelacionados. ¿Por qué se debe hacer? y ¿Cómo abordar este proceso de transformación? En este texto trataremos de ver algunos de los aspectos que surgen en el desarrollo inicial de este proceso de cambio, a partir de una experiencia concreta desarrollada en la UAB durante el curso 2003-2004.

PALABRAS CLAVE: Universidad, Actividad docente, Crisis, Transformación, Proceso, UAB.

Correspondencia:

Joan Rué Domingo

Edifc. Rectorat
Universitat Autònoma de Barcelona
E08193 Cerdanyola del Vallès
Barcelona

Tel. 34 93 581 41 66
Fax 34 93 581 41 67

E-mail: Joan.Rue@uab.es

Recibido: 15/07/2004
Aceptado: 13/09/2004

European convergence: from saying to trying to do

ABSTRACT

As far as we understand it, teaching at university is not an invariable activity through time or a cultural artefact independent from any other circumstances. Instead we can assume that it is an historical and cultural product defined by a large number of issues which we realize appear to be under going a profund process of social reconstruction. But we also have to assume that it is much easier to point out the weaknesses of the current model than to build the new cultural structures required, in order to transform the current state of things in a more adapted organization for the requirements of society. The big question is how to do it, and why. In this text we try to explore some issues that emerged from a preliminary process of change developed in the UAB during the academic year of 2003-2004.

KEYWORDS: University, Teaching activity, Crisis, Transforming process, UAB.

A pesar de la relativa autonomía que han gozado las universidades para organizar y transmitir el conocimiento, el funcionamiento de las universidades ha ido reflejando el modelo social y productivo en el que se insertaban. En nuestro país, no ha sido lo mismo la universidad de los sesenta, que la de los ochenta. Sin embargo, a partir de los últimos años se empieza a configurar otro modelo productivo distinto al modelo industrial, es entonces cuando empezamos a constatar una cierta crisis en el modelo que conocemos, a pesar de las transformaciones cuantitativas que ya había conocido.

Dicho modelo social y productivo se está configurando en torno al conocimiento mismo, como el factor generador de riqueza y de desarrollo, en un mundo en el que el conocimiento se halla globalizado. Ya no es la propiedad de los medios de producción lo que genera el desarrollo económico y social, en última instancia, sino la «propiedad» del conocimiento. Ya no son los estados nacionales quienes con sus normas proteccionistas potencian los mercados *locales*. Ya no son las elites ilustradas las que, por sí mismas, pueden encauzar y desarrollar el conocimiento de forma competitiva, sino que se requieren nuevos contingentes de investigadores y de amplios sectores sociales formados o suficientemente capacitados para comprender y asimilar nuevas informaciones

y puntos de vista, para asimilar y trabajar con nuevas herramientas más sofisticadas y en el terreno de las innovaciones.

Todo ello pone en el centro del debate el problema de qué enseñar y cómo hacerlo en el *nuevo* contexto de la *sociedad del I+D+I*[1], lo que modifica de raíz el orden de prioridades de la todavía vigente agenda docente universitaria. Téngase en cuenta un dato fundamental que nos permite comprender el alcance de las nuevas demandas: la Universidad proporciona una formación del más alto nivel a prácticamente el 40% de la cohorte de población entre los 18 y los 23 años. El significado de dicho dato es la constatación de que la Sociedad delega en la universidad nuevas funciones formativas, las cuales suponen necesidades y nuevos perfiles formativos emergentes.

Más que entrar a definir aquellos parámetros que definen el modelo de docencia que hoy conocemos, nos interesa dejar constancia de la necesidad de proceder a una revisión profunda de los distintos rasgos en los que actualmente fundamentamos la acción docente universitaria. A este respecto, puede sernos ilustrativo aproximarnos a los retos que plantean aquellas transformaciones mediante el análisis de las insuficiencias detectadas en el papel social de las universidades, según un reciente documento de la Comisión Europea, (2003) (CE) realizado desde la perspectiva del proceso de convergencia europea:

- ❏ Frente al énfasis actual en la formación inicial, se detecta un progreso insuficiente en estrategias para el aprendizaje a lo largo de la vida productiva.
- ❏ Frente al proteccionismo estatal de las titulaciones superiores, se anuncia que no habrá una Europa del conocimiento sin una Europa de la Educación Superior
- ❏ Frente a una formación de corte academicista, se señala la necesidad de incrementar el atractivo y la calidad de la formación profesional universitaria.
- ❏ Frente a la formación en un solo centro se señala la necesidad de movilidad en el campo de la formación.
- ❏ Se concibe el espacio formativo europeo como un espacio de generación de recursos humanos. Se constata que la Unión queda atrás de sus principales competidores. Dicha constatación se focaliza en los aspectos siguientes: una falta de una insuficiente inversión en recursos humanos, en la falta de personas formadas en centros de educación superior, en el hecho de que la unión atrae menos personas de talento que sus competidores.
- ❏ Se apunta a los principales *indicadores (de eficiencia) todavía «en rojo»,* como la tasa de abandono escolar temprano en la universidad, (el objetivo para los próximos años es descender desde el 20 al 10%) . Otros indicadores son la tasa muy baja de mujeres en los campos científico y técnico,

el hecho de que cerca del 20 de los jóvenes fracasan en la adquisición de competencias clave y la constatación de que todavía pocos adultos participan de un aprendizaje continuado.

Estos retos apuntan en diversas direcciones. Nosotros destacaremos una de ellas, propia de nuestro contexto, por su carácter sintomático en el cuadro analizado por la C.E. Se trata del actual desequilibrio entre el valor asignado (en términos de reconocimiento académico, económico y de promoción personal) a la investigación y el asignado a la docencia (*la carga* docente), de orden muy desigual, el cual nos sitúa define un modelo *no sostenible* de universidad, si la pensamos como un espacio neurálgico para el desarrollo cultural de una sociedad, en función de unas necesidades de formación superior que se han expandido y diversificado de un modo muy significativo en los últimos años.

En efecto, el conjunto de indicadores señalados nos apunta hacia una realidad social, cultural y productiva, hacia una relación entre los centros del desarrollo del conocimiento y la sociedad, de corte muy distinto al modelo subyacente en el modelo de universidad todavía vigente. Una realidad que, guste más o menos, se está configurando ya y que recibe distintas denominaciones, sean las de la *sociedad del conocimiento*, [CASTELLS, 1999] sean las de la *modernidad líquida* [BAUMAN, 2002] o las de la *sociedad del riesgo* [GIDDENS, 1997 y BECK 1998]. Una nueva realidad, por lo tanto, que va a exigir el desarrollo de un nuevo modelo universitario, el cual sólo se puede desarrollar a partir del modelo actual, a partir de su revisión, de su puesta en crisis y de su re-configuración.

¿Con qué fuerzas del cambio contamos?

La construcción y desarrollo de un nuevo marco universitario no va a ser una tarea nada fácil en el corto plazo. Un plazo que va a ser estratégico para ciertas universidades, en el cual se va a jugar el juego complementario de la diferenciación local y del reconocimiento global. En efecto, los espacios universitarios, como los productivos, dejan de ser espacios nacionales relativamente homogéneos y protegidos en la medida que pretenden entrar en el nuevo espacio europeo, o global, puesto que dicho espacio tiene la vocación de entrar a competir en el «mercado» del conocimiento global. De un modo semejante al que ocurre en las competiciones deportivas, o con las normas de calidad industrial, la aspiración a entrar en el espacio global conlleva exigencias y estrategias para situarse más allá de los estándares y de las culturas locales. También, de un modo semejante al deporte, el hecho de *jugar* sólo en el espacio nacional no implica quedarse al margen de las nuevas condiciones y oportunidades que se crean mediante la creación de un espacio superior europeo. Por lo tanto, se está avan-

zando hacia una transformación que, en algunas universidades, se dará de modo más acelerado que en otras, por distintas razones que trataremos de apuntar.

Ahora bien, para que dicha transformación se dé, es necesario, en primera instancia, que ciertas fuerzas impulsen los cambios en un determinado sentido. Este papel lo han realizado, en primer lugar, las propias universidades europeas al asumir como propios los sucesivos documentos que han ido desarrollando la declaración de Bolonia, así como al aceptar el reto temporal del año 2010 que se ha fijado para dicha convergencia.

La importancia de este primer elemento-fuerza transformador es fundamental, en la medida que las universidades europeas han decidido impulsar algo que somete a una profunda revisión el modelo bajo el cual se concibe la razón de ser social y cultural de la propia universidad: preservar y desarrollar libremente la herencia científica, así como cultivar el desarrollo de la civilización, la preservación del legado cultural y la formación de elites ilustradas. Aunque esta perspectiva, elaborada en a lo largo del tiempo, comporta la visión de que la educación superior posee un importante grado de autonomía ante ciertas demandas, no la deja sustraerse de los impulsos hacia el cambio que reclama la propia sociedad. La propia universidad, al hacer principio de aquella declaración, se condiciona a sí misma a liderar el proceso de revisión de su *encaje social y cultural* en la nueva sociedad del conocimiento.

Una segunda fuerza para el cambio debe ser la dirección política del mismo, una dirección a la altura del reto que plantean las circunstancias. En este eje-fuerza se incluyen dos tipos de agentes políticos, aunque desiguales, ambos con niveles de responsabilidad equivalentes y necesariamente complementarios. El primer agente son las propias universidades singulares, las cuales en el ejercicio de su autonomía institucional deciden emprender este proceso de convergencia. Ello requiere una visión institucional definida y compartida, puesto que debe articularse sobre la base de un amplio trabajo que exige un grado muy importante de complicidad y de consenso institucional. La dirección política, por lo tanto, debe contar a su vez con la actitud abierta de núcleos importantes del profesorado. Es importante señalar que el nuevo proceso es un proceso de carácter abierto, el cual va a generar nuevos espacios de oportunidad. Lo que estamos subrayando, pues, es que el cambio no es algo que *se hace* en general o de modo universal, sino lo que va a hacer cada universidad en particular.

El segundo agente que, en este apartado, debe marcar la dirección política del cambio es la Administración y sus respectivas agencias de acreditación y de evaluación, en la medida que las normativas sobre planes de estudio, los tiempos de

adecuación a los mismos y, en definitiva, todos los mecanismos de regulación y de reconocimiento de los estudios y del tiempo docente deben hallarse en consonancia con aquél proceso y no limitarlo. El proceso que en nuestro país se apuntaba en la última legislatura era muy poco deportivo, por seguir con el símil empleado, puesto que se propugnaba jugar con dos reglamentos. Mientras la retórica oficial y la dinámica de las universidades se orientaba hacia el espacio europeo la Administración, por la vía normativa, intentaba reforzar el espacio de lo «nacional», quizás orgullosos todavía de nuestro tan peculiar ancho de vía.

Por influyentes que sean, ambas fuerzas son insuficientes si una tercera fuerza, definitivamente decisiva, no entra en juego. Esta fuerza está constituida por los agentes singulares, institucionales y sociales, incluido el propio alumnado, sin la aquiescencia de los cuales las reformas ensayadas no pasarían de simulacros de innovación. No olvidemos que nos hallamos ante un cambio de tipo cultural el cual sólo se desarrolla a través de nuevas prácticas específicas por parte de los agentes singulares y los grupos. La cultura docente universitaria no incorpora sólo aspectos de orden estructural, perfiles y programas, sino que tiene que ver también con las diversas formas de manejarse los distintos agentes, con las reglas implícitas en las relaciones y las expectativas, tanto del profesorado como del alumnado.

Por otra parte, constituiría un error considerar al profesorado de un modo indiscriminado, como un todo, como un solo agente representado por las posiciones oficialmente mantenida por las instituciones. Por el contrario, los profesores juegan papeles importantes y muy diversos en este proceso y el mismo análisis lo podemos hacer en relación con el alumnado. A diferencia de un cambio normativo o curricular, el tipo de cambio que se está gestando se interroga en primera instancia sobre la relación entre los ciudadanos y el conocimiento, sobre su reproducción y su transferencia a la vida productiva y social y sobre la eficiencia de los modelos de dicha transferencia, así como sobre el desarrollo del conocimiento y el modo cómo hacerlo.

Una cuarta fuerza la constituye el propio proceso, la forma cómo se desarrolle en cada institución específica, en función de sus propiedades y sus características. No debemos olvidar a Fullan (2004) cuando nos advierte que los cambios se realizan mediante procesos complejos y no lineales, unos procesos que, en su diseño y fortalezas, van a facilitar o a dificultar el desarrollo de las propuestas de innovación y el grado de adhesión —de participación o de implicación— en el cambio, por parte de los distintos agentes. El proceso que se emprenda no va a poseer sólo un carácter instrumental, sino que constituye un contenido específico del propio cambio. Vinculado a este apartado podemos consignar las instancias

de orden técnico, políticas de apoyo interno, recursos, cohesión interna, oficinas, grupos de apoyo especializados, criterios empleados, normas internas de cada universidad, plazos, etc., que ayudan a concretar o a dar apoyo al proceso iniciado en cada una de las instituciones. Así, aunque el hecho de iniciar este proceso ya prefigura el cambio, es necesario advertir que no lo determina ni en su sentido ni en su hipotético final.

¿Cuál es la potencialidad de dichas fuerzas?

La pregunta que encabeza el epígrafe tan sólo pretende recoger el punto de vista común entre el profesorado que, una y otra vez, ha contemplado cómo se le ofrecían *cambios* y que en otras tantas ocasiones ha participado de procesos que ha considerado más «ruidosos» que efectivos. Por lo tanto, a la luz de la experiencia, la pregunta no sólo es pertinente sino que formula en un tono mucho más suave una inquietud extendida ¿no volverá a ser *todo esto* una pérdida de tiempo y de energías?

Ante todo, cabe señalar que nos hallamos ante un reto enormemente complejo, en especial, por parte de nuestras universidades. Señalo con énfasis «nuestras» porque algunas de las universidades del mundo anglosajón, con las cuales deseamos converger, nos adelantan en recursos materiales y en recursos de apoyo al aprendizaje. Pero nos adelantan especialmente en una cultura docente universitaria mucho más vinculada a las diversas dinámicas sociales de la formación, de la innovación, en el reconocimiento de la responsabilidad de los individuos en la propia formación, en los intercambios institucionales, en la relación entre universidad y empresa, por poner algunos ejemplos, todo lo cual se halla mucho más cercano al modelo latente en los ECTS, es decir, en el modelo en el cual nos contemplamos. Formulado en otros términos, nuestras universidades —aunque no sólo éstas— deberán *adaptarse* más que aquellas cuyo modelo docente ha ido evolucionando de acuerdo con lo que prefiguran los retos que señalaba más arriba la Comisión Europea.

Lejos de realizar un proceso de intenciones acerca de los resultados finales, ni por supuesto de la bondad de las mismas, podemos señalar algunos requisitos que debe considerar este proceso de convergencia para que las distintas fuerzas que debe sumar en su desarrollo sean realmente fiables. El primero es que la fiabilidad del proceso de cambio no dependerá del deseo ni de la seriedad de las instituciones, sino de la naturaleza y de las condiciones concretas de la dinámica de adecuación que se emprenda, así como del modo de gestionarla. No debemos olvidar que la dinámica esbozada es un proceso a medio y largo plazo, difícil-

mente a corto. En este sentido, la visión a mantener es de carácter estratégico, de amplia perspectiva en el propio espacio institucional y en el tiempo, como corresponde a un cambio de naturaleza cultural y no sólo de orden técnico. Confundirse al respecto de lo que se acaba de enunciar constituiría otra importante limitación para el desarrollo de este proceso.

En este sentido, se hace indispensable explicitar la voluntad política de converger en el espacio europeo como expresión de un acuerdo institucional amplio y realizado con sentido de autonomía. Es la propia universidad la que, en primera instancia y con los recursos existentes, debe asumir iniciar el proceso de acomodación. Expresar la intencionalidad política condicionándola, de facto, a la presión y a las ayudas normativas y reguladoras externas de la Administración o utilizarla como vía para la captación de recursos externos no parece del todo realista si el deseo es que se desarrolle aquella transformación.

La anterior voluntad de ejercer a fondo la autonomía institucional no debe excluir el análisis del contexto productivo y los vínculos existentes de hecho entre cada universidad y su propio entorno. La relación estrecha entre formación y ejercicio de la profesionalidad, el análisis de las competencias formativas del alumnado, etc., no se puede establecer desde un único punto de vista, el de la representación académica del conocimiento, por relevante que sea este enfoque. Requiere, de modo complementario, atender a las demandas del entorno productivo, entendido éste de acuerdo con las líneas estratégicas de cada universidad, así como estar atento a las demandas o necesidades del alumnado. No olvidemos que una de las bases del reto de la actual transformación es haber enfatizado la noción de «saber para...»

Un enfoque interesante, en relación con lo anterior, es considerar las motivaciones que expresan los alumnos ante una determinada formación, considerando que los alumnos valorarán más aquellos estudios percibidos como más próximos a sus preocupaciones. Los datos de un estudio comparado entre cuatro regiones europeas [MASJUAN & TROIANO & MOLINS, 2003] muestran las principales preocupaciones del alumnado en relación con la elección de sus estudios y con el proceso de formación. Entre las respuestas destacaremos especialmente aquellas proporcionadas por el alumnado catalán, al referirse a un modelo universitario familiar para el lector:

- La preocupación por su futura inserción profesional lleva a valorar estudios orientados hacia una práctica profesionalizadora y a exigir la necesidad de realizar prácticas externas obligatorias durante el período de estudio.

- ❏ La necesidad de establecer una relación entre la teoría y la práctica se traduce, entre otros aspectos, en pedir un mayor contacto con el profesorado y con otros profesionales externos.
- ❏ La duración de los estudios. Los diferenciales en el tiempo promedio para terminar los mismos estudios constituye un indicador de eficiencia. Este dato, si no se halla ponderado por otros elementos de valor en la formación, supondrá un elemento a valorar en un mercado de oferta universitaria globalizado.
- ❏ La necesidad por parte de muchos estudiantes de compaginar sus estudios con un trabajo remunerado. Ello denota que la actual cultura docente no seria permeable al reconocimiento de un hecho ampliamente extendido entre el alumnado, el de realizar la formación en un tiempo «discontinuo». Ahora bien, en la medida que este es un hecho de una doble naturaleza, las ayudas y los recursos del alumnado para el estudio, por una parte y la flexibilidad organizativa de las instituciones, por otra, podemos hallar distintos grados de eficiencia en diferentes universidades por un mismo tipo de estudios.
- ❏ Motivaciones vinculadas a distintos tipos de expectativas. Entre ellas, los autores del estudio que se referencia, distinguen entre tres tipos de motivos: los expresivos, es decir motivos que surgen de las propias aptitudes personales y de interés por las materias de su formación, motivos profesionales, es decir, motivos directamente vinculados al ejercicio profesional y motivos instrumentales, motivos directamente relacionados con los ingresos y la seguridad.
- ❏ Motivaciones relativas al carácter intrínseco del proceso formativo, como la calidad de los contenidos, la forma de percibir los cursos, etc. En dicho estudio, la muestra de los estudiantes catalanes suspende a sus profesores en la forma de impartir las clases, en la metodología, en el grado de atención que se les brinda, así como la posibilidad de participar en la organización de los propios estudios o que se les consideren sus propios intereses.
- ❏ La necesidad de atención de tipo psicológico y personal. Entre la muestra del alumnado catalán, una quinta parte se halla preocupado por la situación y la sensación de anonimato en la que vive su formación. Entre dicha atención destaca la necesidad de un mayor apoyo (para un 44% del alumnado) de carácter instrumental, de tipo académico, instrumental y de orientación en las tareas a realizar.

Los anteriores datos sugieren diversas lecturas. Si nos situamos en un modelo de acceso masivo a la universidad, funcionando ésta como una institución de

tercer grado[2] de la formación, orientada a la promoción de la investigación pero cada vez más a la formación profesional cualificada, dichos datos ilustran algunas potenciales líneas de acción en la Educación Superior, del mismo modo que nos proporcionan las claves explicativas de la buena salud de algunas instituciones de tipo universitario de carácter privado. No hay ninguna relación significativa entre el acceso masivo a la universidad y, por ejemplo, la sensación de anonimato del alumnado y el déficit de funcionalidad orientadora de las tutorías en el plano académico o en el formativo-profesional personal, si exceptuamos el modelo organizativo vigente y la ausencia más absoluta de reconocimiento de las diversas funciones de la docencia.

A partir de lo anterior comprobamos el grado de complejidad del proceso de transformación que se inicia. La Administración puede ejercer de forma efectiva su ayuda al proceso. Ahora bien, el modo de tradicional de hacerlo, imponiendo plazos, queriendo suplir con términos formales lo que antes no se hizo, normativizando todos los pasos, ejerciendo un papel evaluador y acreditador de acuerdo con el modelo de racionalidad técnica, de objetivos formales, de arriba abajo, no va a ayudar demasiado. Cuando todo ello se configura como *el modelo* de cambio, las dinámicas impulsadas tenderán a ser consideradas por los diversos agentes más como *turbulencias* que como innovaciones. Por el contrario, un modelo fundado en el principio de la responsabilización institucional, es decir, el principio de la autonomía universitaria, en el reconocimiento formal del esfuerzo de los agentes involucrados en la innovación, en la asignación de recursos complementarios junto a un apoyo regulador y en el rendimiento de cuentas y el reconocimiento del complejo papel de la docencia, configura un marco para la acción cuyo potencial transformador puede ser muy relevante.

Los cambios, cuando tienen lugar, son producto de circunstancias de orden social, histórico, etc., pero, en primer lugar, son obra de los agentes institucionales que, a la postre, se han comprometido personal y favorablemente hacia la generación de aquellos cambios. Esto es importante en la medida que la visibilidad del peso de la decisión institucional puede dar a entender que los cambios se producen como expresión «de los tiempos» o sólo de una voluntad del poder. O que, en la medida que son voluntad de la institución, no competen a nadie en particular ni en concreto. Por el contrario, los cambios necesitan de dicha voluntad institucional, pero dependen mucho más del empuje específico de los diversos agentes y del modo cómo éstos los concretan.

En este sentido, atendiendo a que en todo proceso de cambio se configuran nuevos espacios de oportunidad, donde los distintos agentes, profesores y alumnado, cada cual en sus respectivos ámbitos, querrán jugar sus papeles, del tipo que

sean, es fundamental atender a los intereses de los agentes, los cuales no sólo no se deben ignorar, sino que el respeto a los mismos y su reconocimiento, su explicitación, su análisis en relación con la estrategia emprendida y la eventual negociación a partir de los mismos, son elementos centrales de dicho proceso.

Pero, ¿qué tipo de cambios requiere «el cambio»?

He sostenido más arriba que aquello que late en el fondo de la propuesta actual de cambio no es otro que un retorno a las cuestiones fundamentales de la formación y que periódicamente los cambios sociales fuerzan a replantearse, el de la relación entre las personas y el conocimiento y su desarrollo, en este caso en el marco universitario. ¿Cómo debe darse hoy esta relación? La pregunta clave es si el sistema que hoy tenemos es idóneo, de acuerdo con las demandas de los usuarios, sus propias características biográficas y culturales y de la sociedad que financia la universidad. La respuesta que avanzamos no es muy optimista ya que el modelo vigente presenta rasgos de una preocupante simplificación en la organización de la docencia: adoptar el principio de exclusión de las personas que no se adaptan al modelo[3], enrocándose en el método magistral como forma universal de facilitar el acceso al conocimiento, polarizando las propuestas formativas entre la formación académica y la profesional, reforzando la departamentalización de las enseñanzas en lugar de la interdisciplinariedad, etc., cabe reconocer que en relación con las exigencias que se le presentan a la universidad, dicho modelo es mucho más irreal que los cambios propuestos, aún con toda su indefinición.

En efecto, es justo reconocer que algunas de las propuestas formuladas en los documentos que orientan los cambios apuntados son ambiguas. Por ejemplo, las denominadas *demandas del mercado,* las cuales deben orientar las titulaciones. En efecto, estas no siempre son claras ni se hallan orientadas en el sentido que la universidad las pueda recoger fácilmente tal como hoy está configurada, ni porque no está claro del todo que lo tenga que hacer, por lo menos atendiendo al enunciado de algunas formulaciones. Por ejemplo, ¿qué significa el término *empleabilidad* para titulaciones cuyo contenido es de orden más teórico que aplicado y donde los perfiles laborales requieren una serie de conocimientos que no se proporcionan de modo directo en la formación, como por ejemplo el dominio de la lengua inglesa.

Detrás todo lo anterior, hay un malentendido implícito que conviene desvelar y que explicaría el escepticismo enunciado. Parece que todos los cambios puedan hacerse a *coste cero*, dejando intacta la arquitectura que sostiene la vigente

cultura docente universitaria. La transformación propuesta no sólo va a requerir nuevos recursos, sino también la especificación de otras responsabilidades docentes, otras figuras de coordinación, nuevos espacios tanto curriculares como físicos, etc., sin lo cual los cambios propuestos no tendrán lugar o no dejarán de ser epidérmicos o episódicos.

Cambiar del *modo magistral* a un *modo tutorial*, por ejemplificarlo sintéticamente, no es sólo un problema individual de cada profesor. También es un modelo organizativo institucional que debe reflejado en distintos planos. No se puede hacer lo mismo, ni en el tratamiento de la información ni en el de su difusión. En el plano material o de las infraestructuras, pues se requieren espacios distintos a los actuales, con aulas más pequeñas, funcionales y material móvil. Pero también en el plano de lo simbólico, mediante la visibilidad —o reconocimiento— del trabajo realizado por parte del profesorado.

Esta diversidad de aspectos van a tener que ser afrontadas por los equipos rectorales, así como por las Administraciones con responsabilidad en la regulación del sistema universitario.

Los estudiantes mismos parecen tener claras algunas ideas extraordinariamente relevantes, a propósito de este proceso. En una reciente reunión mantenida por parte de distintos representantes del alumnado de las universidades europeas en Huelva[4] los asistentes hacían una valoración global positiva del proceso de reforma. No obstante platear que la consideraban necesaria, destacaban, entre otras, las siguientes cuestiones:

- ❏ La Universidad no puede ser considerada tan sólo como una «alta escuela de oficios». Hay que aprender desde la práctica y no sólo para la práctica, añaden.
- ❏ Es fundamental combinar la docencia con la investigación.
- ❏ Hay que realizar un importante esfuerzo en nuevas y mayores dotaciones (en bibliotecas, equipamiento informático, políticas de ayuda personal al estudio más significativas, etc.)
- ❏ Les preocupa que no se le dé la necesaria importancia al aprendizaje de las lenguas extranjeras, como materias comunes en el diseño de las nuevas titulaciones, atendiendo a la necesidad de facilitar la movilidad en la Europa del S. XXI.
- ❏ Es importante, asimismo, que las instituciones mantengan un margen significativo de singularidad, con el fin de que puedan contextualizar la formación en función de las características singulares de cada escenario social.

- ❏ Es necesario —afirman— desarrollar un cambio profundo, tanto en la mentalidad del profesorado como en la de los gestores, evitando una visión simplista, triunfalista y acrítica de la implantación del nuevo sistema.
- ❏ Sobre la cultura de evaluación del conocimiento proponen cambios sustanciales en la medida que los modelos actuales «potencian el estudiar para aprobar y no para aprender.
- ❏ Desvincular las tutorías de la orientación para los exámenes para asignarles nuevos contenidos, en tanto que es un espacio para orientar los aprendizajes y para asesorar sobre las futuras prácticas.

A partir de estas demandas o necesidades y de las orientaciones que hemos realizado más arriba diríamos que estamos en un punto en el cual se deben tomar en cuenta, para superarlas, las dudas (externas) sobre la capacidad de innovación de las universidades, así como las dudas (internas) acerca de su necesidad. Pero este proceso de cambio debe, asimismo, considerar tres aspectos de extrema importancia. En primera instancia, debe tratar de evitar la tentación política de trasladar la responsabilidad de los mismos sobre los agentes singulares, en términos de intensificación laboral (sólo), sin reestructuraciones ni aportación de recursos suplementarios que incentiven el proceso renovador. En segundo lugar, es necesario tratar de controlar la ansiedad que origina todo cambio de gran calado, debido a la ausencia de modelos de referencia, así como de una verdadera cultura de innovación. Ello requiere normas y orientaciones muy bien fundamentadas pero, a su vez, presentadas de modo asequible y desarrolladas desde el punto de vista del profesorado implicado, con un sentido del tiempo realista, en función de la realidad y no de los imperativos de las prisas políticas. En tercer lugar, requiere un modelo de apoyo al cambio que sea confiable y desarrollado junto a los equipos que asumen las responsabilidad del cambio. Hablar de hacer el cambio no es hacerlo. Decir que se hace no es garantía de hacerlo realmente. Hacerlo, requiere enunciarlo, pero, sobretodo, supone llevar a cabo procesos adecuados a cada contexto para su real implantación. Trataremos de ilustrarlo en las páginas siguientes.

Los inicios del cambio en la UAB, primeros pasos

Adoptando como referente las consideraciones anteriores, se ha procedido a iniciar la orientación de un proceso de adaptación de cinco titulaciones piloto al modelo ECTS. Dicho proceso, coordinado y orientado desde la *Unitat IDES UAB*, ha ido desarrollando las pautas de concreción del proceso en aquellas, orientando los pasos a dar, así como analizando la secuencia de los mismos y sus consecuencias. En este apartado daremos cuenta de los principales aspectos que

han surgido, o que se han debido de elaborar, teniendo en cuenta que no los podemos detallar por razones de espacio ni darlos por definitivos, puesto que el proceso sigue todavía su curso.

1. Definir un proyecto

La pretensión del proceso emprendido es llegar a propuestas de modificación de las titulaciones que reúnan un amplio consenso, tanto en el seno de cada titulación, como con las autoridades responsables de los aspectos académicos. Ahora bien, para llegar a este consenso, se requiere trabajar respetando la autonomía de los equipos, a la vez que dicha autonomía se somete a la regulación de la norma general de la UAB, descrita en términos de requisitos temporales, reconocimiento de responsabilidades, apoyo instrumental a la reflexión y de demanda de responsabilización y acomodación a unos criterios básicos de acreditación [HAUG, 2003], según establece el modelo ECTS.

Para ello, el trabajo de reconversión de las titulaciones al nuevo modelo se ha organizado desde la perspectiva de desarrollar un proyecto específico UAB, lo que ejerce un cierto liderazgo en los análisis y en el desarrollo de cada propuesta. Dicho liderazgo se hace visible en dos tipos de actores, en la coordinación de la titulación mediante un liderazgo técnico y político, y en la comisión de titulación que le da apoyo, la cual va a ejercer también un liderazgo de tipo político sobre el resto de los componentes de la plantilla de profesores de la misma.

Dicho proyecto se concretó mediante la selección de cuatro titulaciones-caso, para derivar de ellas el conocimiento práctico de todo el proceso de concreción de esta transformación y que pueda ser de utilidad para aplicar en la segunda oleada de titulaciones transformadas en ECTS.

2. La construcción de las herramientas de referencia:

Para llevar a cabo el anterior proyecto se desarrolló una fase de pilotaje con el fin de facilitar una visualización práctica del proceso y de sus dificultades. Ello ha permitido la elaboración de un documento estratégico general, a partir de una introducción explicativa, que considera tres grandes momentos para el desarrollo de las propuestas curriculares: un momento *macro,* en el que las titulaciones negocian internamente y establecen las líneas generales de competencias a desarrollar en su alumnado; un nivel *meso*, en el cual las líneas anteriores se concretan en competencias para las distintas materias y se especifican las líneas generales de la acción didáctica a seguir en cada curso y un nivel *micro* en el cual se va a entrar en el detalle del tiempo y en el de la acreditación del trabajo del alumno, para, a su vez, calcular el tiempo del profesor. Dicho documento marco,

se ha ido elaborando a partir de un esquema inicial consensuado y a partir de las dinámicas registradas en el proceso de pilotaje en las titulaciones seleccionadas.

3. El modelo de trabajo

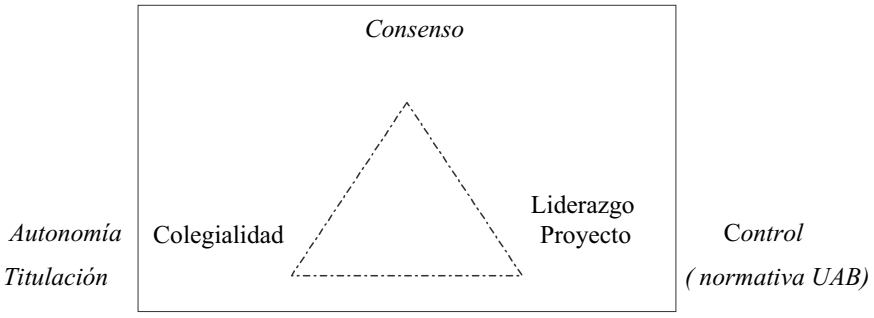

Figura 1.-

Tal como se ha referido en otro lugar, [RUÉ, 2004] el modelo de trabajo adoptado en la UAB para iniciar el camino de la reforma de las titulaciones, pretende ser una adaptación del modelo de Torrington y Weighman [en FIDDLER, 1997], el cual describimos de acuerdo con el esquema de la Figura 1.

Este marco intenta poner de manifiesto a los miembros de las titulaciones participantes en el proceso de transformación a ECTS que desarrollamos un proceso cuya culminación no se halla predeterminada en su concreción. Queda claro, además, que el modo cómo este proceso se concrete depende de las aportaciones específicas realizadas desde la propia titulación. Por otra parte, las propuestas que se hacen se entienden más como una hipótesis de trabajo que como unas normas a seguir.

4. Finalidad y objetivo

La finalidad del proceso era elaborar un modelo de proceso de transformación de las actuales titulaciones en titulaciones-ECTS en el plazo de tres años, hasta el 2006. La fase previa emprendida y detallada en estas páginas ha consistido en plantearse el perfil de competencias de cada titulación involucrada y terminar el actual curso académico con la formulación de un plan docente para el curso 2004-05 de acuerdo con el modelo ECTS.

En este sentido, el objetivo de este proceso era llegar a asumir y desarrollar una propuesta de plan docente para cada titulación adherida voluntariamente al

proceso, de acuerdo con los requisitos-marco UAB para la transformación de una titulación de acuerdo con los créditos ECTS.

5. La estructura y el método de trabajo en el seno de las titulaciones piloto

El peso del proceso dentro de las titulaciones lo ha llevado cada coordinador/ra, quien ha organizado una comisión, siguiendo las orientaciones de apoyo, las cuales, a su vez, han adoptado las propuestas de Cullinan y Hampton [ENGELKEMAYER, citado por Susan W. y Elaine Landry, (2001)], como las deseables en un equipo de trabajo:

- *Incorporar a personas productivas, a quienes les afecten los cambios.*
- *Incluyan a un escéptico en el equipo*
- *Establezcan un balance adecuado en el seno del equipo entre las diversas sensibilidades para obtener una amplia representación de los diversos puntos de vista.*
- *Escojan a miembros del equipo que se perciban como creíbles por los demás en su institución.*
- *Escoja a miembros del equipo que posean las habilidades necesarias para negociar con los demás, sean del propio departamento o de otros.*
- *Si es posible, incluya a un alumno en el equipo.*

Por razones diversas, en la fase previa de pilotaje no se ha podido incorporar al alumnado en las comisiones, aunque son consultados en diversos momentos, siguiendo pautas específicas en cada una de las titulaciones involucradas.

Para el método de trabajo se ha seguido un proceso deliberativo, empezando por la definición de las competencias y la especificación del perfil UAB de las titulaciones. Cada titulación ha adaptado el modelo de trabajo a su propia dinámica, aunque se han mantenido en la coordinación de los tiempos y los pasos a seguir. Por su importancia, en este proceso se ha debido considerar los siguientes aspectos: cómo valorar las respuestas de los distintos profesores, cómo negociarlas y ponderarlas o cómo incorporar a los profesores de distintos departamentos en aquellas titulaciones en las que coinciden de modo eventual.

6. Adopción de un modelo para la propuesta de un perfil de competencias

El eje central de este modelo ha sido la formación personal de los profesionales. En este apartado se ha tenido que considerar de un modo diferenciado los perfiles de aquellas titulaciones más orientadas hacia la profesionalidad y las titulaciones cuyo perfil profesional es más abierto, por ser titulaciones de carácter más teórico. No obstante, el modelo de referencia es común a ellas, el cual

permite tratar e integrar el conjunto de las competencias provenientes tanto de los informes del proyecto TUNING, como de la ANECA o las formuladas desde el DURSI[5]. Su reelaboración se realiza a partir del modelo expuesto en la figura 2.

Este modelo, elaborado a partir de Rué, (2002), permite una toma de decisiones mucho más sistemática en relación a los distintos perfiles que pueden asumirse como referentes formativos relevantes para una determinada titulación. Cada campo se halla convenientemente descrito y permite clasificar la preselección de competencias. No obstante, contar con esta definición ha sido más un referente que una norma. Un referente a partir del cual las distintas comisiones de titulación han podido proponer una explicitación de cada campo y de las distintas propuestas definidas en los mismos, precisamente desde su propia perspectiva. Dicho modelo, por otra parte, permite visualizar en una solución de continuidad las distintas propuestas de competencias en los tres ciclos de la formación.

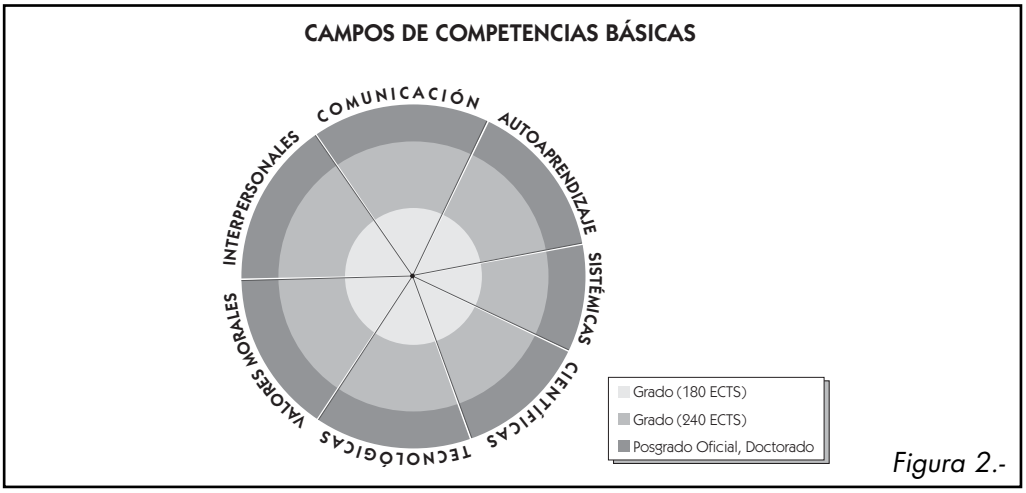

Figura 2.-

• *7. Modelo de referencia para la transformación de la docencia*

El modelo ilustrado mediante la figura 3 intenta reflejar el tipo de desplazamiento que requiere una determinada modalidad de docencia, caracterizada como tipo I, hasta llegar a ser una docencia del tipo II, siendo ambas, naturalmente, representaciones ideales. En cualquier caso, el desplazamiento indicado quiere expresar la distancia a recorrer entre un modelo relativamente dominante en la actualidad, basado en un grado importante en la dependencia del profesor, basado en la adquisición de conocimiento y la acumulación preponderante de información. Dicho modelo lo podemos encontrar tanto en el trabajo de campo (un tipo de experiencia directa) como en el trabajo sobre materiales de tipo textual (en los que predomina la experiencia indirecta).

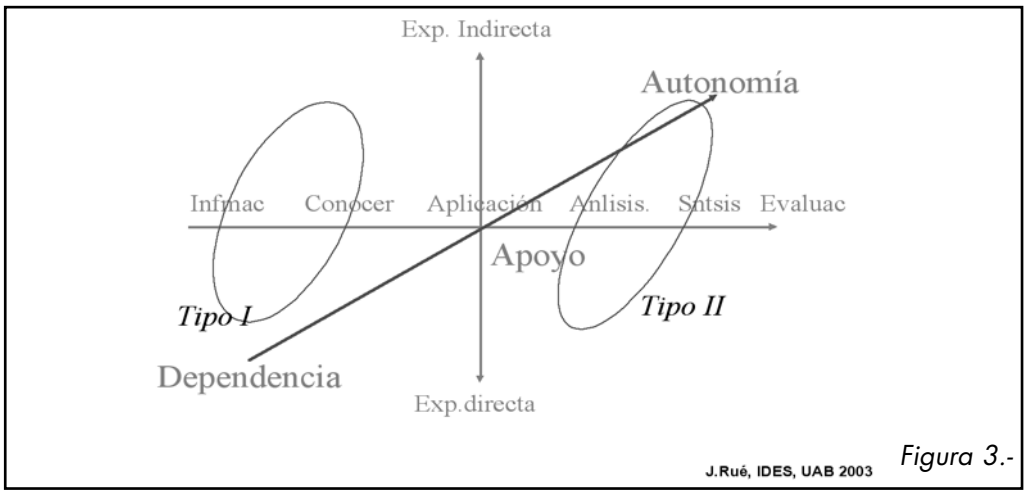

Figura 3.-

El segundo modelo expresa la necesidad de incrementar el apoyo docente y la autonomía en el aprendizaje del alumno. Para ello, el tipo de conocimiento a adquirir y los problemas a resolver deben moverse más en el ámbito del análisis y en el de realización de procesos de síntesis, los cuales, a su vez, son aptos para incorporar otro tipo de apoyo, además del profesor, el apoyo entre iguales o el apoyo de expertos prácticos o profesionales externos. Naturalmente, dicho modelo debe encontrar su necesario grado de ajuste en cada caso.

En síntesis, la fase piloto nos ha aportado un conocimiento más cercano a la realidad de los cambios en nuestra universidad. Sin embargo, además de ayudarnos a perfilar el proceso y a definir sus principales herramientas, dicha fase ha supuesto aportaciones en los aspectos siguientes:

- Seguimiento de los procesos de reflexión surgidos en estas titulaciones para incorporarlas al documento general, cuando se consideren pertinentes y relevantes.
- Apoyar a los coordinadores de titulación en sus necesidades, con recursos instrumentales y apoyo en la deliberación respecto a los caminos a seguir, cuando lo necesitan.
- Elaborar propuestas de progreso para las titulaciones, cuando lo requieran, y dentro.
- Estimular a las titulaciones a mantenerse dentro de los parámetros anteriores.
- Señalar las vías para la extensión del proceso de cambio

La extensión del modelo a una nueva fase de aplicación

En este apartado señalaremos algunos de los criterios básicos que se adoptan para la primera fase de extensión de los cambios a las distintas titulaciones:

a. Adoptar para esta fase de extensión, el modelo de proceso, sus herramientas, sus fases y la secuenciación de las acciones, debidamente reelaboradas a partir de la experiencia piloto

b. Establecer un acuerdo-convenio entre la propia UAB y las respectivas titulaciones implicadas.
Aún siendo obvio que todas las titulaciones van a poder seguir el proceso de transformación de las mismas en el modelo ECTS, se parte de una propuesta de acuerdo-convenio mediante el cual se fijan los términos del acuerdo entre el Equipo Rectoral y las propias titulaciones. El Equipo de Gobierno se erige en garante institucional del proceso, al acordar con la titulación en qué términos se la va a apoyar, a la vez que se erige también en notario que toma buena cuenta, ante el resto de la universidad, de los compromisos que cada titulación va a asumir.
Dicho acuerdo especifica los objetivos para el curso 04-05, el responsable-dinamizador y sus principales funciones, el papel de la comisión de apoyo, la necesidad de formación previa, centrada en la comprensión del significado de la conversión de la titulación a ECTS y en la gestión del cambio, el tipo de reconocimiento en formación docente para los implicados así como los diversos tipos de recursos que el Equipo de gobierno va a aportar.

c- Promover una serie de acciones, de acuerdo con determinadas líneas estratégicas, que sean complementarias del proceso de transformación de las titulaciones.
Paralelamente al proceso anterior, la Unidad IDES desarrolla líneas de acción, formativas sobre estrategias didácticas, @learning, elaboración de materiales, etc., todo ello con el concurso de docentes y grupos UAB que han adoptado este marco como referente para su propia acción profesional.

d. Sensibilizar y divulgar en el Campus la acción desarrollada. El proceso que se emprende no debe quedar circunscrito a las titulaciones que lo realizan. Antes bien, siguiendo un principio de transparencia, parece fundamental desarrollar una línea de información sobre los ECTS para toda la comunidad, mediante conferencias de expertos, documentos en red, divulgación en folletos, etc., y complementado todo ello con acciones formativas voluntarias más específicas para coordinadores de titulaciones distintas a las de la fase piloto, todo ello con la ayuda de una web para difundir la

documentación más relevante que facilite esta sensibilización entre todo el profesorado.

e. Impulsar la participación del alumnado en sus dos posibilidades. Se trata de llegar a implicar al alumnado, en tanto miembros de las titulaciones afectadas por la transformación y como miembros de la comunidad universitaria, a través de sus órganos y canales de representación. Ello va a suponer contactos, información y, por qué no, negociación con ellos.

NOTAS

1. Investigación + Desarrollo + Innovación
2. El primero y el segundo serían la Educación obligatoria y la secundaria no obligatoria.
3. Recuérdese, por ejemplo, que un estudiante de medicina que abandona la carrera en tercero no tiene otra capacitación oficial que presentar a sus empleadores que la del bachillerato.
4. Conclusiones del **I Encuentro Internacional de Estudiantes: «El Espacio Europeo de Educación Superior»,** Universidad de Huelva, 19, 20, 21 de Noviembre de 2003.
5. Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, de la Generalitat de Catalunya.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, M. (1999). *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. Madrid: S. XXI.

BAUMAN, Z. & TESTER & KEITH (2002). La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones. Barcelona: Paidós.

BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Piados.

COMMUNICATION FROM THE COMMISSION, «EDUCATION & TRAINING 2010», THE SUCCESS OF THE LISBON STRATEGY HINGES ON URGENT REFORMS, (SEC, 2003) (1250) Draft joint interim report.

FIDDLER, B. (1997). School Leadership: some key ideas. *School Leadership and Management, 17(1),* 23-37

FULLAN, M. (2004). *Las fuerzas del cambio, continuación*. Madrid: Akal

GUIDDENS, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península. (1991) Cambridge: Polity.

HAUG, GUY (2003). Conferencia sobre la Convergencia Europea en Educación Superior, UAB, 10/11/03

MASJUAN, J.M & TROIANO, H. & MOLINS, C. (2003). *Els estudiants universitaris davant els estudis i el futur professional.* Barcelona, Informe de investigación.

RUÉ, J. (2002). *¿Qué enseñar y por qué?* Barcelona: Piados.

RUÉ, J. (2004). Cambian los tiempos, pero ¿cambian las universidades? *Revista Universitaria*. Logroño: Universidad de la Rioja. En prensa.

SUSAN W. & ELAINE & LANDRY, (2001). Negotiating Change on Campus. *AAHE Butlletin, vol. 53, 6, February*, 2001