

Boloña. Unha nova folla de ruta

Boloña foi, no seu inicio, unha declaración ben intencionada dos responsables educativos da nova Europa, que unicamente intentaban marcar liñas xerais de desenvolvemento da educación superior. De feito, recolleron o esencial das demandas que durante moito tempo lles estiveramos a esixir: que non ficase nunha Europa da economía e do euro, senón que nos abrísemos a unha Europa da cultura, o coñecemento e a solidariedade. E así comezou todo.

Miguel A. Zabalza

Universidade de Santiago de Compostela

miguel.zabalza@usc.es

Palabras clave

Boloña, converxencia, reforma universitaria, ECTS, ensino baseado na aprendizaxe.

A partir da Declaración da Sorbona en 1998, principiaba o camiño cara á converxencia que, pouco a pouco, se ía convertendo en diversas propostas de acción, con certos compoñentes de presión política e institucional non sempre ben liderados. Así, o que no seu día foi un documento programático, transformouse nunha nova folla de ruta que se desenvolve a través de decretos e normas, discursos políticos, concrecións técnicas e, finalmente, medidas de obrigado cumprimento.

O lado humano de todo ese proceso (as crenzas particulares, os intereses, as opcións didácticas e técnicas consolidadas ao longo dos anos, etc.) non sempre foi ben coidado. Ás veces e, por suposto sen querelo, tanto os políticos como os que máis nos implicamos na súa difusión, pretendemos iniciar “unha nova era” sen caer na conta de que nada do que se procuraba era novo. Que non se trataba de anatematizar, nin sequera de renunciar ás prácticas xa existentes, senón de melloralas abríndonos a novas posibilidades.

E así, o ambiente que rodeou esta reforma foi adquirindo fortes tons emocionais. Exprésanse opinións favorables ou contrarias, cargadas de tensión e ansiedade, como se estivésemos a xogar algo definitivo e irreversible.

**Boloña é un reto
para os que cren
nunha Europa
unida, unha fantasía
para os escépticos e
un campo de batalla
para quen está
en contra**

A universidade necesita cambios urxentes para afrontar os retos do novo século en mellores condicións, pero, en ningún caso, precisa que se reinvente. Esta vella institución que sobreviviu a tantos *tsunamis* políticos e culturais, continúa atesourando moita forza e, na miña opinión, ten un escaso risco de verse desestruturada ou de perder o seu sentido formativo.

Moitas maneiras de analizar Boloña

Toda reforma ou cambio significativo na estrutura e dinámica da educación superior, pode e debe ser analizado a diferentes niveis: dende o político, ata o económico; dende o social, ata o cultural; dende o administrativo, ao pedagóxico. E, talvez, outros que non se mencionan aquí. Non é, polo tanto, estraño que distintas perspectivas de análise acaben producindo valoracións moi diferentes e, en calquera caso, esta pluralidade de olladas, xera discursos chocantes e aparentemente contraditorios. Mesmo internamente disociados, pois alguén pode estar de acordo con algunhas das dimensións do proceso e absolutamente en contra doutras.

Pero o cambio está aí. Non se trata dunha suxestión ou unha orientación, senón dun compromiso político asumido e ratificado reiteradamente polos responsables da educación superior dos países signatarios. Este carácter, entre normativo e propositivo, sitúa o proceso de converxencia nun triplo nivel de accións. En primeiro lugar, as mudanzas que veñen impostas e que afectan, sobre todo, a elementos obxectivos e visibles da estrutura e duración dos estudos. Nun segundo nivel, os que se producen dentro de cada institución, que son suxeridos, orientados, incluso condicionados. Son os que afectan aos plans de estudo, ao establecemento de dispositivos de coordinación, á definición dunha política de garantía de calidade, etc. Finalmente, hai un terceiro nivel, que se refire á práctica educativa e se concreta na forma de levar as clases e de organizar as aprendizaxes.

Pódese dicir que, na universidade tradicional, este último ámbito de acción adoitaba estar fortemente blindado ante calquera proposta nova. Os cambios tendían a morrer nas portas da aula. Resultaba difícil traspasalas debido á maior forza do principio da discrecionalidade de cada docente e á súa liberdade de



cátedra. Curiosamente, esta reforma contén elementos que afectan de modo directo ao que sucede na clase e, se as cousas van ben, deberían producirse transformacións relevantes na condución didáctica dos cursos. Pero para que isto sexa posible, é preciso que as accións desenvolvidas no eido institucional as permitan, as faciliten e as incorporen a un plan estratéxico de mellora da calidade docente.

Boloña como filosofía política

A iniciativa xorde como resposta aos problemas de política europea: homologación dos estudos, aumento da competitividade das universidades, creación dun espazo común europeo de educación superior, capacidade para atraer estudantes estranxeiros, etc. Estamos, xa que logo, ante un modelo de innovación denominado *top-down* (de arriba abaixo) e diso derivaron algúns atrancos, entre outras cousas, porque ao tratarse máis dun convencemento político que dunha proposta técnica, as primeiras declaracións e compromisos resultaron excesivamente vagos e propositivos.

As ideas iniciais da Sorbona e Boloña vanse concretando posteriormente en Berlín, Bergen, Lisboa e Dublín. E, inclusive contando cun percorrido tan prolongado, hai que acudir a documentos subordinados ás grandes declaracións (o Proxecto Tunning, os decretos de desenvolvemento do modelo por parte dos diversos países, etc.) para atopar disposicións e orientacións concretas sobre como interpretar na práctica os obxectivos políticos.

E así atopamos que o proceso que chamamos de "converxencia" cara a un espazo común europeo de docencia e investigación (algúns prefiren o termo "harmonización") se foi construíndo de vagar, arredor de varios eixes que se repiten declaración tras declaración:

- Crear a Europa do coñecemento, reforzando o papel das universidades nese proceso.

- Establecer as condicións institucionais e académicas que permitan unha maior mobilidade de estudantes, profesores, investigadores e xestores universitarios.

- Diseñar unha estrutura común dos estudos baseada en dous ciclos.

- Mellorar a comparabilidade dos procesos formativos por medio dun sistema común de créditos e unha descrición clara da formación recibida.

- Facilitar o recoñecemento e a acreditación da formación que cada persoa poida alcanzar en diversos momentos da súa vida, en diversos lugares e baixo circunstancias individuais diferentes.

- Mellorar a calidade dos dispositivos de educación superior, a través de sistemas de garantía de calidade mutuamente recoñecidos.

- Facer máis atraente a educación superior europea para os estudantes de todo o mundo.

E eses eixes programáticos acompañáronse de declaracións máis filosóficas e ideolóxicas (todo é ideoloxía, á fin e ao cabo) sobre o sentido da educación superior na sociedade actual. Declaracións que tratan de buscar puntos de equilibrio entre a tradición e as novas esixencias do mundo moderno. Así, declárase con insistencia o valor imperecedoiro da autonomía das universidades pero, inmediatamente, o seu autogoberno vincúlase á obriga dun maior control de calidade e un permanente axuste ás demandas sociais e ao emprego. Fálase da importancia de establecer unha estrutura común, substituíndo o marco de referencia nacional das titulacións e acreditacións profesionais por un internacional, pero recálcase a necesidade de respectar a diversidade das áreas de coñecemento e a especificidade de cada institución universitaria.

Resulta obvio que estas grandes declaracións políticas son o que son e, polo tanto, boa parte da súa eficacia dependerá dos desenvolvementos lexislativos que emprenda cada país para tornalas operativas. Poden, xa que logo, ser terxiversadas neste segundo nivel de concreción local, pero, en principio, é difícil negar o seu valor e oportunidade. Por iso, algúns dos reproches que se fan ao proceso de converxencia semellan pouco xustificadas e contrarios ao que a letra e o espírito dos acordos recollen explicitamente. Por exemplo, a crítica de que se pretende privatizar as universidades é xusto o oposto ao que acordou o Parlamento Europeo no 2002, resolución que explicitamente remarca a vontade de reforzar as universidades públicas; outro tanto acontece cando se censura a homoxeneización empobrecedora que a converxencia provocará nas institucións universitarias, o que vai en contra do que repetidamente se sinalou nos sucesivos acordos sobre o respecto á autonomía e especificidade das universidades europeas.

En resumo, a visión política de todo este proceso resulta clara dabondo: preténdese avanzar cara a unha Europa do coñecemento e nada mellor que crear un espazo europeo común no ámbito da educación superior.

Para que sexa común debe posuír un sistema de estudos recoñecible, daquela óptase por unha estrutura de dous ciclos (pregrao e posgrao) e por un sistema de créditos unitario.

Aínda así, ese recoñecemento mutuo non depende só de que a estrutura formal dos estudos sexa a mesma, senón de que o nivel de calidade da formación ofrecida en todos os países sexa similar, e con tal fin establécense sistemas homologables de garantía de calidade.

Agárdase que as universidades europeas ofrezan unha imaxe

conxunta de institucións de alto nivel e resulten atractivas para os estudantes estranxeiros que ata o momento preferían ir formarse aos EEUU ou a outros países.

No fondo, un reto magnífico e apaixonante para os que cren nunha Europa unida, unha fantasía para os escépticos e un novo campo de batalla para aqueles que se opoñen.

Boloña como compromiso educativo

De pouco servirían as grandes declaracións políticas se, ao final, non se convertesen en propostas concretas de mellora. Aí é onde realmente se produce a gran batalla e tamén onde se corren os maiores riscos de desnaturalización dos principios que lles serviron de fundamento. Aínda que algunhas das novas formulacións nin son tan novas nin, dende logo, serán varas máxicas que resolvan todos os problemas da universidade, paga a pena consideralas porque, se se adoptan correctamente, posúen unha forte capacidade transformadora.

En xeral, poderíamos dicir que se pretende reactualizar moitos dos principios pedagóxicos da educación superior, que o paso do tempo e a consolidación de certas rutinas docentes esvaeceran. En realidade,

trátase de volver aos principios xerais dunha docencia centrada na aprendizaxe, na que o proceso formativo estea orientado, non á mera acumulación de coñecementos, senón ao desenvolvemento e afianzamento de competencias culturais e profesionais.

Algunhas voces críticas veñen negando que a converxencia achegue nada novo ao ámbito dos modelos docentes. "Isto xa se sabía", din, ou "isto xa se estaba a facer"; ou "é o mesmo, pero con outras palabras sacadas do marco neoliberal no que se move a converxencia". Mais non é certo, polo menos, en termos xerais. Hai que ver a docencia universitaria na súa totalidade, non o que saben, fan ou pensan as facultades de Educación. E para o conxunto do profesorado e das súas prácticas docentes, as achegas da converxencia son moi novas.

Aínda que con estas sínteses sempre se corre o risco de banalizar a complexidade do proceso, coido que é moi necesario tratar de simplificar o sentido e a amplitude do que hai detrás do cambio que nos ocupa, e tamén de poñerlle cara ao que sucede no día a día dunha universidade. Se non o facemos, expoñémonos a deixalo todo nun mundo de palabras, de ideas abstractas, de principios. Así pois, e seguindo na mesma liña que fun desenvolvendo nos últimos anos, quixera resumir o sentido da converxencia en seis grandes eixes:

As competencias non son incompatibles coa teoría, porque se trata dun coñecemento que non só se posúe, senón que se sabe usar

57

eduga

Revista Galega do Ensino



O Lifelong Learning como punto de partida

Trátase dun principio básico: a formación prodúcese ao longo de toda a vida. Formámonos ao abeiro da evolución da nosa profesión, dos empregos nos que participamos; mesmo ao amparo dos nosos intereses persoais e da evolución que vaia seguindo o propio proxecto de vida. Por conseguinte, nin todo se aprende, nin todo se pode ensinar nas facultades. O proceso alóngase no tempo e iso permítenos realizar unha planificación máis realista e graduada dos propósitos formativos.

Entón, a cuestión que ten que resolver cada profesor é: ¿que obxectivos de aprendizaxe son os que deben orientarnos neste período? Esta idea da progresividade resulta, se cabe, máis necesaria, porque as competencias se poden adquirir en diversos niveis de dominio e especialización e, por tanto, deben seriasse nas distintas fases da formación, con base na súa natureza e no seu nivel de profundidade.

Un sistema de computación por créditos

Foi o primeiro en entrar en xogo, pola necesidade de acreditar os intercambios Erasmus. A docencia non podía medirse xa por horas semanais, nin por horas de docencia, posto que as dúas unidades resultaban excesivamente heteroxéneas nos distintos países. Adoptouse o sistema ECTS porque permitía centrar as unidades de medida no estudante.

O novo procedemento de computación e acreditación de aprendizaxes alberga unha auténtica bomba de relojería, capaz de dinamitar boa parte das inercias que viñan rexendo a docencia universitaria. Na miña opinión, supón unha grande vitoria dos mozos universitarios, dálles visibilidade como principais axentes do proceso de aprendizaxe, valora o seu esforzo e rescátaos da discrecionalidade (ás veces, inxustificada) dos docentes.

Cando se fixeron as primeiras avaliacións, preguntábaselles aos docentes cantas horas crían que precisaría un alumno para manterse ao día na súa materia. Os cálculos daban como resultado días de 40 horas e semanas de 10 días. A verdade é que actuamos á marxe de calquera estimación: cantidades enormes de lecturas ou traballos, feixes de fotocopias, bibliografías imposibles, etc. Nada disto pode suceder cos ECTS, pois cada profesor sabe con cantas horas conta e ten que establecer o tempo que un alumno medio precisará para levar a cabo o estudo e as diversas tarefas que lle encomenda. E non se poderá pasar nin unha hora do tempo que a súa materia ten asignado.

As competencias

Constitúen o desafío conceptual e operativo máis importante que asume esta reforma. Non se trata dun tema fácil nin exento de controversias. Era máis doado e cómodo ampararse nun sistema de docencia no que o labor do profesor se xustificaba polo que ensinaba e non polo que os alumnos aprendían. Boa parte das críticas que recibiu a converxencia debéronse a este enfoque.

Díxose del que supón desteorizar o ensino; contrapúxose o modelo dunha universidade do coñecemento ao dunha universidade das competencias (como se ser competente non requirise coñecementos), deuse por feito que falar de competencias significaba orientar a formación cara aos intereses das multinacionais (como se exercer a medicina nun hospital, ou a función pública nun Ministerio non precisase competencias). En fin, unha auténtica cruzada en contra.

Pero as competencias non levan consigo ningunha das carencias que se sinalan, nin son incompatibles coa teoría, dado que se trata dun coñecemento que non só se posúe, senón que se sabe usar. Non distorsionan a formación nin

a manipulan para poñela ao servizo das empresas. Polo menos, no deseño que nós empregamos, o modelo destínase a cubrir os catro espazos básicos da formación universitaria (véxase o cadro n.º 1, p.25).

O devandito cadro pódese ler do seguinte xeito. As competencias que se deben desenvolver estrutúranse arredor de dous eixes: o que vai do académico á vida e á profesión (a conxunción e actuación conxunta de teoría e práctica, entre asimilación de coñecementos e o seu emprego) e o que vai do polo das aprendizaxes máis xenéricas ás máis específicas e especializadas. Os dous eixes configuran catro grandes espazos de formación que as competencias han cubrir axeitadamente: as baseadas nas disciplinas específicas; as prácticas para a vida e o emprego; as académicas xenéricas (que na converxencia figuran como competencias xerais: expresión verbal e escrita, manexo das TIC, organización do tempo, toma de decisións, etc.) e as persoais transferibles (que nesta reforma aparecen tamén como competencias xerais que afectan ao desenvolvemento persoal dos suxeitos: capacidade crítica, deontoloxía profesional, sensibilidade multicultural, espírito de colaboración, etc.)

Polo xeral, as universidades adoitan ategar ben os espazos da esquerda. Algunhas carreiras tenden a reforzar máis o espazo superior esquerdo (asimilación de contidos máis que aprendizaxe de habilidades prácticas) e outras a dar preferencia ao esquerdo inferior (saber facer e saber resolver problemas). Poderíamos dicir que esas dúas zonas se cobren axeitadamente, aínda que os novos plans de estudo deberán tender a equilibralas un pouco máis. Os que adoitan aparecer máis ao descuberto son dous sectores da dereita: as competencias xerais e a formación en actitudes e valores. E esa é a grande achega da converxencia: insistir en



que unha formación baseada no modelo de competencias debe ser unha formación equilibrada e que abranza todos os espazos.

A aprendizaxe autónoma

É a outra peza básica da folla de ruta converxente. Ata hai ben pouco, supoñíase que a única forma de comunicarnos cos estudantes nas universidades convencionais era a mediación presencial e constante do docente, que explicaba os contidos das disciplinas á súa audiencia.

Pero hoxe sabemos que, sen perder importancia a relación directa, temos outras moitas formas de intervir no proceso formativo dos nosos discentes, como a mediación virtual, ou o apoio a través das titorías ou de guías e informes

que acompañen o estudante. O importante é que nunca se sinta só nin perdido.

Ao final unicamente haberá aprendizaxe se cada un se apoderou do proceso, e non a haberá, ou será superficial, se continúa todo o tempo a rebufo do que se lle vaia suxerindo, ou tratando de cumprir os requisitos formais que os seus profesores sinalan.

A formulación implica deixarlles tempo libre para estudar, ler, traballar sós ou en grupo. Xerar unha coreografía docente na que eles e elas teñan que escoitar menos e actuar máis. E iso levará consigo que a docencia presencial se teña que reducir.

Pola súa banda, o profesorado debe formular a súa actividade nas clases maxistrais dende

coordenadas distintas ás habituais. En primeiro lugar, esixe un maior esforzo docente e un intenso sistema de titoría, cousa que con grupos de clase de máis de 30-40 alumnos o fai inviable. Isto xustifica que no noso sistema de carga docente deban contar non só os créditos que teñen asignadas as materias, senón tamén o número de alumnos que as cursan.

Por outro lado, a aprendizaxe autónoma require que os estudantes posúan competencias xerais que lles permitan xestionar o seu proceso: saber planificar o traballo, administrar o tempo, dominar o manexo de fontes de documentación, etc.

De aí a importancia que teñen esas competencias no novo



deseño das titulacións. Necesítase, ademais, unha ampla gama de recursos didácticos dispoñibles para que poidan usalos segundo lles conveña: bibliotecas, medios didácticos dispoñibles na rede (baterías de recursos para a aprendizaxe), guías docentes, etc.

Os materiais didácticos

Os materiais forman a cerna das coreografías didácticas orientadas a situar o alumnado no centro do proceso formativo. A través deles e das consignas que se dean para o seu uso estarase a propiciar, ben aprendizaxes de tipo superficial,

ben de tipo profundo. Unha das críticas que algúns profesores fan á converxencia é que se realiza unha formulación excesivamente paternal e facilitadora. Curiosamente, os estudantes cren que o cambio dificulta a súa vida cómoda de oíntes e tomadores de apuntamentos.

Ao final, temos que concluír que un escenario académico baseado na explicación de contidos agrupados nun manual ou nuns apuntamentos de clase, que o estudante ten que asimilar-memorizar para logo reproducilos nun exame, é unha coreografía notablemente minimalista e pobre, dende o punto de

**Explicar ben
é algo formidable
e axuda a que
os discentes
aprendan, pero ser
un bo docente
implica outros
moitos
elementos**

vista das aprendizaxes. Tampouco se trata de desbotar por enteiro o libro ou as anotacións de clase, sobre todo nos primeiros cursos, nos que constitúen unha parte importante na fixación dos contidos que cómpre aprender. Pero habería que utilizar moitas outras opcións. Por exemplo, recomendar a lectura dalgún artigo de revista; indicar que un determinado autor ou certo grupo de investigación traballou moito sobre ese tema; suxerirllas a busca de textos relacionados con el nas bases de datos do ámbito científico correspondente; ou dirixilos cara a materiais na rede. E a partir de aí, deixar que sexan eles os que localicen a información necesaria e constrúan os seus traballos.

O obxectivo é conseguir que cando finalicen a carreira, estean en condicións de continuar a súa formación por si mesmos. Os materiais didácticos deberían ser, polo tanto, ricos e variados, capaces de habilitar diversas vías de acceso aos contidos e de suscitar interrogantes que leven o estudante máis alá da simple memorización.

A formación do profesorado

Non é difícil de entender que ningunha innovación é viable sen un programa paralelo de formación do profesorado. Para algúns ensinantes universitarios este tipo de afirmacións resulta chocante e, mesmo, ofensivo. Despois de tantos anos de experiencia parécelles que teñen demostrada de sobra a súa capacidade docente e innovadora. E quizá teñan razón, pero máis como excepción que como regra xeral. O máis plausible é considerar que, se se mantiveron as metodoloxías e estratexias didácticas tan aferradas nos sistemas tradicionais é porque nós, profesores e profesoras (incluídos os que nos dedicamos a estes temas) non dominamos outras ferramen-

tas. Por iso precísase a formación, entre outras cousas, porque a innovar tamén se aprende.

Nese sentido, o principal obxectivo arestora é acadar un nivel xeral de competencia docente acorde co propósito de mellora do ensino (Elton, 1997). Non hai que propoñer metas desmedidas, polo menos, como punto de partida. O fundamental será posibilitar que o profesorado incompetente pase a ser competente e que os competentes gocen de condicións propicias para desenvolver iniciativas de melloría. Non é doado establecer que se entende por ensinante competente, nin cales son as supostas habilidades que debe posuír, nin como as chega a obter, sobre todo nun contexto coma o noso, no que non existe ningunha esixencia previa (relacionada coa docencia) para iniciarse como profesor universitario.

Nunha investigación anterior (Zabalza, 2003), expreso dun modo preciso as dez competencias que, na miña opinión, un docente universitario debe posuír para levar a cabo o seu traballo. Teñen que ver con planificar o proceso de ensino-aprendizaxe, seleccionar e presentar os contidos das disciplinas, ofrecer informacións e explicacións comprensibles (competencia comunicativa), manexar didacticamente as novas tecnoloxías, xestionar as metodoloxías de traballo e as tarefas de aprendizaxe, relacionarse axeitadamente cos estudantes, exercer titorías, avaliar, reflexionar e investigar sobre o ensino e implicarse coa institución. Cada unha das mencionadas competencias serve, á súa vez, como referente para poder analizar a calidade da docencia.

Tamén Elton explica algunhas das destrezas que el asocia á competencia docente: organización (planificar, preparar, xestionar o tempo, atinxir os obxectivos); pre-

sentación (claridade, coñecemento dos temas, e bo dominio para explicalos); relacións interpersoais (entusiasmo polo que ensina; empatía cos discentes, implicación dos alumnos, sentido do humor); orientación (adaptar os obxectivos, estimular a aprendizaxe); avaliación (autorreflexión, sensibilidade polo *feed-back*, avaliación entre iguais).

En calquera caso, non se trata de establecer grandes listas de condicións ou calidades. O importante é deixar claro que o bo ensino non se substancia cunha boa explicación. Explicar ben é algo formidable e axuda a que os estudantes aprendan, pero ser un profesor competente implica outros moitos elementos. Pasar da competencia á excelencia amplía aínda máis o abano de espazos que os ensinantes deberíamos dominar, e en función deles, tería que producirse o noso avance profesional.

No traballo antes referido, Elton especifica algúns deses posibles criterios de excelencia: posuír un alto nivel nas diferentes competencias ás que antes se aludiu; ser un docente que "reflexiona sobre a súa práctica", que se compromete coa innovación didáctica; estar en condicións de deseñar propostas curriculares e de organizar cursos de formación; desenvolver investigacións que teñan que ver coa docencia no seu ámbito de especialidade; dirixir ou coordinar grupos de ensinantes, etc.

Aquela vella idea de que para ser un bo profesor abonda con saber a materia e sabela explicar, quedou estreita. Hoxe, con converxencia ou sen ela, o profesorado enfróntase a un conxunto de retos moito máis amplos. A idea de que dedicar moito tempo á docencia supón restárllelo ás outras tarefas nas que adoitamos estar implicados e que con frecuencia nos atordan (reunións, investigacións, tarefas de xestión, preparación de

publicacións, asistencia a congresos, etc.) anda inevitablemente na nosa cabeza.

Ao par, podo asegurar que somos moitos os que sentimos unha mestura de frustración e sentimento de culpa polo pouco tempo que dedicamos a preparar as clases, a supervisar o traballo dos nosos alumnos e a atendelos nas súas demandas. E só conseguiremos facer noso o abano de competencias ao que antes aludín, se as clases acaban por constituír unha prioridade nalgún momento da nosa vida, e centramos nelas o suficiente tempo e esforzo. Iso significaría pasar o ensino a un primeiro lugar, levando a diminuír na escala outro tipo de demandas: conferencias, cursos, asesorías, investigacións, reunións, etc.

Hoxe todo o que se refire á innovación e á formación para a docencia, adoita estar dirixido ao profesorado novel. Son eles e elas os que chegan á universidade cunha maior carga de ilusións e enerxías, e menos atordados de compromisos. Unha mágoa que logo se socialicen na idea de que para progresar na carreira académica o importante é investigar e que ninguén vai entrar a considerar se a ensinanza que ofrecen é de calidade ou non.

E aínda se podería abrir unha nova fronte na xustificación da necesidade de formación específica para o exercicio docente na universidade. É a fronte da ética. A esixencia de formación constitúe un dos contidos da ética profesional: ese é o compromiso que asumimos cos nosos estudantes e con nós mesmos para activar todos os recursos que estean na nosa man. A Society for Teaching and Learning in Higher Education (con ampla repercusión nas universidades de Canadá e EEUU) consensuou uns *Ethical principles in University Teaching*. O primeiro alude ao bo coñecemento da disciplina que cadaquén ensina, aspecto sobre o

que non se entra en discusión. O segundo refírese, precisamente, á competencia pedagóxica e di: “El profesor pedagógicamente competente comunica los objetivos de su curso a sus estudiantes, es conocedor (*aware*) de la existencia de métodos y estrategias alternativas y selecciona aquel método de instrucción que, de acuerdo con las evidencias de la investigación (sin excluir la reflexión e investigación sobre la propia experiencia), resulta más efectivo para ayudar a sus estudiantes a alcanzar los objetivos del curso”.

Así de simple. De sentido común, como en calquera outra profesión que se prece.

“Este libro asume que los mejores profesores son aquellos que saben por qué hacen lo que hacen cuando enseñan. Ellos toman en consideración diversas alternativas, sopesan sus posibles efectos y evalúan sus decisiones recogiendo evidencias relevantes”, con esta idea de partida comeza *Studying Teaching*, un clásico de Rath, Pancel e Van Ness (1971).

Ese é tamén o obxectivo básico na formación do profesorado universitario. Avanzamos moito nesa dirección, pero aínda queda moito camiño que andar. Por iso cómpre seguir insistindo na necesidade de formación. Só a sinerxía no esforzo colectivo fará que a calidade da docencia mellore.

O EEES no día a día da actividade formativa

Un dos problemas importantes que presentou a implantación deste proceso de converxencia é a dificultade para visualizar na práctica moitas ideas que se formularon ao longo deste tempo. Un gran número de profesores preguntábase como deberían ser as súas clases cando todo estivese en marcha. Necesitaban concrecións, non ideas xenéricas. Situar Boloña, no día a día da docencia.

E ese foi, sen dúbida, o grande desafío ao que se enfrontou esta reforma universitaria. Que é exactamente o que se agarda que cambie? Isto é, o reto da súa construción como proceso transformador da realidade. E aí é onde máis tropezos demos.

Xa de principio, cómpre recoñecer que resultaba difícil ter unha idea clara do que había que mudar, como, e en que profundidade. Ninguén o sabía con certeza e moitos empezaron a indicar camiños erráticos.

Por iso o proceso, xunto ás grandes orientacións programáticas, concreta certos principios didácticos destinados a mellorar a calidade da docencia. O principal deles definiuse como “*The shift from teaching to learning, from input to output, and to the processes and the contexts of learner*”. É dicir, preténdese unha transformación da docencia universitaria, na que o eixe non sexa o ensino senón a aprendizaxe. Iso obriga a un deseño de formación que se xustifique non tanto na oferta (o ensino), como nos resultados efectivos que cada estudante alcanza (aprendizaxe).

Aprendizaxe que, ademais, non se produce en abstracto, ou centrada nos contidos de cada disciplina, senón que debe facerse con formatos máis flexibles que permitan considerar as circunstancias individuais condicionantes do proceso. Unha formulación que se torna case utópica se a comparamos cos estilos habituais.

Curiosamente, tamén se aprecia que ata a idea de trasladar o centro da docencia do ensino á aprendizaxe suscita receos nalgúns críticos. Ven nela, non me digan como, unha nova expresión dos vimbios neoliberais cos que se tece todo este proceso. Temen que unha variabilidade excesiva desacralice a vida universitaria e converta a institución nunha factoría de servizos

á carta. A miña idea tocante a isto é ben distinta.

Coido, francamente, que nese punto radica unha das achegas clave da innovación docente que se propugna dende a converxencia. Ten que ver con esa “visibilización” dos estudantes á que antes me refería. O ensino, entendido como explicación ou lección, pódese facer para un grupo amplo. A aprendizaxe é un proceso individual que cadaquén realiza á súa maneira (*quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur*, sentenciaba o dito latino); é dicir, o que aprende cada un, apréndeo ao seu xeito.

Os modelos baseados no ensino resultaron funcionais en sistemas docentes nos que predominan a lección maxistral e a atención a grupos grandes de alumnos. Pero se o que se pretende é converter a aprendizaxe no centro da docencia, iso significa supervisar o proceso de maneira personalizada, e tal cousa só é posible se, ademais de leccións maxistrais, incorporamos o traballo de seminario ou taller con grupos pequenos, e as tutorías individuais ou dirixidas a un número reducido de alumnos.

Poderíamos dicir, neste contexto, que cambian profundamente algunhas das coordenadas nas que se veu desenvolvendo a docencia universitaria ata a actualidade. Coordenadas que, en síntese, veñen marcadas polas seguintes ideas:

- Unha docencia con maior protagonismo do estudante.
- Un papel diferente do profesor.
- Unha organización da formación orientada á consecución de competencias de amplo espectro.
- Cambios na organización das aprendizaxes.

Os 4 campos de competencia



- A incorporación do *Practicum* como peza clave na apertura da formación ao mundo profesional, e na incorporación doutros axentes formativos máis alá dos académicos (empresas, institucións, ONGs, etc.)

En resumo, estamos ante un desafío de proporcións ata o momento inéditas. As universidades poden deixarse levar por nostalxias, rutinas e obxeccións, ou aproveitar este vento innovador e dar pasos cara a un estilo de docencia máis moderno e adaptado á sociedade. Aspirar a que o camiño estea claro dende o inicio resulta unha pretensión va. Ese é o mellor argumento do inmovilismo: como as cousas poden ir mal, como os principios poden perverterse, é mellor non facer nada. As cousas poden ir mal (de feito, non están indo ben), pero deberíamos confiar un pouco máis en nós mesmos, nas nosas institucións e nos seus equipos directivos.

Moitos profesores e profesoras, con pouco apoio e en condicións non moi favorables, están a facer cousas magníficas. A converxencia abriu a caixa dos tronos e, xustificada ou inxustificadamente, unha alta porcentaxe do profesorado viuse implicado no proceso, ben

como críticos ben como promotores. A docencia xa está na axenda das políticas universitarias e nos plans estratéxicos destas institucións. Oxalá sexa para quedar e nos dea tempo a ir rediseñando paseniño a estrutura dos estudos e a modernizar as prácticas docentes. E todo iso, sen nos afundir nos lamazais da burocracia académica.

Bibliografía

- ELTON, L. (1997) Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education (33-42), en AYLETT, R. e GREGORY, K. (Ed.) *Evaluating teacher quality in Higher Education*. London, Falmer Press.
- MCGREGOR, D. (1960) *El lado humano de las organizaciones*. Madrid, McGraw Hill.
- NIRA HATIVA (2000) Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors, en *Instructional Science* (28) 491-523.
- RATHS, J., PANCELLA, J. R. e VAN NESS, J. S. (1971) *Studying Teaching*. London, Prentice-Hall.
- ZABALZA, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea.