

La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos

Miguel Sola Fernández

Correspondencia:

Miguel Sola Fernández

Dpto. de Didáctica y
Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la
Educación

Universidad de Málaga
Campus de Teatinos, s/n
29071 MÁLAGA • ESPAÑA

Tel. +34 952 13 10 71
+34 952 13 26 20
Fax: +34 952 13 14 60

E-Mail: misola@uma.es

Recibido: 19/01/2005
Aceptado: 25/01/2005

RESUMEN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se nos presenta con todas las características de un discurso que bien puede representar un intento serio de innovación de las universidades, o bien solamente un proceso de convergencia que se quede en el plano de lo más superficial y visible, que es la adaptación contable del crédito europeo (ECTS) y el establecimiento de títulos de grado y postgrado homologables.

No obstante, el cambio es necesario, y la filosofía del énfasis en el aprendizaje puede constituir un pretexto oportuno para iniciarlo. En ese sentido, se propone un modelo marco de docencia universitaria y se hace un repaso de los principales requisitos para su implantación, que son a la vez factores de innovación y de mejora de la calidad.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo Universitario, Calidad, Reforma, Innovación, Aprendizaje.

Teacher Training in the context of European Higher Education. Alternative approaches

ABSTRACT

The Convergence of European Higher Education appears as a discourse which can symbolize a serious effort towards university innovation, or merely a convergence process on

a more superficial and visible level, that is to say, the adaptation of the European Credit, and the establishment of Transfer equivalent degree and post-graduate qualifications.

Change in the university system is necessary, as every diagnosis shows, and the philosophy of emphasis on learning rather than on teaching could be a good pretext to initiate it. In this sense, a model for university teaching is suggested and the main requirements are considered.

KEYWORDS: European Higher Education, Quality, Reform, Innovation, Learning.

La historia y algunos datos avalan el escepticismo...

Que una reforma no provoca cambios sustantivos por el mero hecho de que sea promulgada, ni mucho menos mejora la calidad de la educación de forma automática, es algo que sabemos y está comprobado y documentado suficientemente. Con las reformas se modifican los aspectos formales y estructurales de los sistemas que pueden ser inducidos u ordenados desde las Administraciones, y se adoptan nuevos vocablos, se cambia el lenguaje. Ése es probablemente el efecto más seguro de las reformas educativas: la manera en que inciden en la propagación de nuevos términos, de nuevo vocabulario, aunque éste no tenga un correlato con las prácticas diarias en las aulas y en los centros. Dentro de las estructuras diferentes y con ese lenguaje renovado, frecuentemente persisten prácticas que bien pueden inscribirse a veces en sistemas educativos establecidos por reformas de varias décadas atrás, bajo presupuestos contrarios. Piénsese, por ejemplo, que desde la LOGSE todos somos constructivistas sin que necesariamente esa declaración formal haya impregnado de manera generalizada la forma de hacer y pensar la práctica escolar, es decir, sin que los modos de presentar contenidos, la organización de materiales, espacios y tiempos, la propuesta de actividades y tareas, etc., sean respetuosas con las ideas fundamentales de la epistemología constructivista. Acertadamente dice Gimeno [2004, 527] que «hay innovaciones que cambian la realidad y otras que sólo cambian los nombres o las formas de hablar de las cosas que dicen querer transformar». Con la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior estamos ante una coyuntura en la que el desarrollo de los ideales iniciales de la convergencia europea puede tomar rumbos diferentes e incluso opuestos, dependiendo de cómo se interpreten y deriven los principios en medidas concretas, en pautas generalizadas de actuación. De la llamada ‘Declaración de Bolonia’ al informe ‘Tuning’, por ejemplo, hay una concreción bien visible que no es ni «una derivación directa del espíritu de Bolonia, ni la única forma de concretar la convergencia...» [GIMENO, 2004, 540].

Dependiendo de la interpretación que se haga de la propuesta de convergencia y de los apoyos efectivos que reciban las iniciativas de innovación que se pongan en marcha, podríamos estar ante un discurso reformista cuyas funciones principales fuesen retóricas y de legitimación política. En efecto, el mero hecho de hablar insistentemente del cambio contribuye a crear la sensación de que es una realidad; y ello a pesar de que lo sustantivo del sistema pueda permanecer invariable y sólo hayan sido modificadas las apariencias, lo anecdótico o superficial. Cambiar la estructura de las carreras, introducir el suplemento al título y contabilizar el tiempo de manera diferente para calcular el crédito europeo, de acuerdo con criterios nuevos, son modificaciones serias de por sí, son condicionantes indudables, pero sólo si van más allá podrán representar algún papel en la innovación de los estudios y en la búsqueda de una formación de calidad para los futuros profesores. Una reforma que se contente con tales modificaciones superficiales terminará significando el éxito de la retórica reformista, en tanto que se dará la convergencia europea por un hecho, pero probablemente no contribuirá a mejorar —ni siquiera a cambiar en el fondo— la formación de los estudiantes ni la vida académica en general.

Por otra parte, podríamos asistir también a un proceso de legitimación de las políticas europeas tomando como excusa la necesidad (que es innegable) de mejorar las universidades. En opinión de Popkewitz, Pitman y Barry [1990, 82], referida a otros niveles educativos pero aplicable, en mi opinión, al universitario, «las propuestas de reforma pueden tener muy poco que ver con la vida cotidiana de la escuela, y mucho con los procesos de legitimación propios de las sociedades industriales contemporáneas». Lo que no quiere decir que la universidad no esté necesitando cambios profundos, sino que la propuesta de reforma puede no estar motivada primordialmente por esa necesidad. El mecanismo de legitimación política consiste fundamentalmente en transformar las crisis económicas y sociales que padecen los Estados en cuestiones educativas, de manera que se presenta al sistema educativo como un instrumento eficaz para paliar o reducir aquéllas, actuando sobre él en lugar de hacerlo sobre los otros sistemas componentes del sistema social.

Declaraciones como la del informe Tuning acerca de la necesidad de convertir a Europa en la economía mundial más competitiva, en la creadora de más puestos de trabajo y de mayor calidad, al tiempo que se logra una mayor cohesión social; y todo ello, gracias a la conversión de la Universidad en la fuerza motriz del crecimiento económico, hace pensar en esos mecanismos de legitimación y también en la vieja idea de que son los sistemas educativos los que deben garantizar la adecuación a los puestos de trabajo, a las exigencias del mercado. Como si el sistema productivo no tuviera responsabilidad alguna en ello,

como si no fueran las empresas las que en última instancia forman —más rápida, eficaz y eficientemente— en habilidades específicas para el desempeño de puestos de trabajo concretos, y como si en realidad lo que demanda la economía de la sociedad actual, en lugar de técnicos muy especializados, no fueran trabajadores dotados de capacidades genéricas que puedan adaptarse a diferentes situaciones laborales a lo largo de su vida profesional.

Todo ello, además, sazonado con la llamada a establecer un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, del que no es poco lo que puede decirse y vale la pena prevenirse. Porque si, a la postre, lo que se propone es la definición de competencias cuya ejecución sea observable y que puedan ser medidas y hasta cuantificadas con decimales, poco se ha avanzado en la sustitución de modelos pedagógicos; y si se está proponiendo la adquisición de competencias profesionales genéricas, difíciles de exhibir en contextos académicos, que se logran a largo plazo y no sólo ni necesariamente como resultado del estudio de materias determinadas, en las que se involucran necesariamente consideraciones de valor asociadas al contexto concreto de acción, etcétera, volvemos a estar casi como al principio, porque no pueden ser utilizadas como indicadores ni como patrones de conducta que permitan la generalización.

Por último, no debemos olvidar que la propuesta de cambio se dirige a un sistema, el universitario, que es eminentemente conservador —en el sentido de que procura y pretende el mantenimiento de la estabilidad antes que cualquier desequilibrio ‘perturbador’—, cuyas estructuras e instancias gozan de una larga tradición y de la falsa legitimidad que da la costumbre. A nadie le debería extrañar que se produjeran resistencias al cambio, sobre todo cuando será, lógicamente, un proceso largo, lento, incierto y plagado de contradicciones y dificultades.

Y sin embargo, el cambio es necesario... y posible

Creo que no se puede negar que las transformaciones sociales de las últimas décadas, especialmente en lo que se refiere a la emergencia de la sociedad del conocimiento [CASTELLS, 1999], están mostrando lo inadecuado del modelo de universidad que tenemos y la necesidad de desarrollar uno distinto, que se relacione, de forma más racional y dinámica, con las redes actuales de intercambio de información y con su presencia en la vida diaria de las personas. No es exactamente que la inadecuación del modelo universitario se haya descubierto justamente ahora, pero sí es cierto que se hace más visible, más palpable, y su sustitución más perentoria.

La Universidad no es ya la única depositaria de la información, ni es tampoco la única capaz de difundirla, ni siquiera la que posee mayores capacidades expresivas y técnicas para hacerlo. El modelo de Universidad que descansa en la parcelación del conocimiento y en su organización en unidades estancas, que se transmiten a grupos numerosos de alumnos, debe dejar paso a una institución que sea capaz de proporcionar oportunidades de reconstrucción del conocimiento experiencial [PÉREZ GÓMEZ, 1998] y atender a la triple función de preparar a las personas para el desempeño profesional, capacitarlas para la vida ciudadana plena y educarlas para el aprendizaje y la adaptación a nuevas situaciones a lo largo de toda la vida.

Un diagnóstico reciente de las universidades andaluzas, elaborado por el director de la UCUA, Manuel Barbancho, a partir de informes de la propia Unidad y otros del Consejo de Universidades, enfatiza la gran diversidad entre instituciones e incluso entre títulos y grupos, pero al mismo tiempo extrae denominadores comunes como el hecho de que se estudia para aprobar y no para aprender, que el método por excelencia sigue siendo la transmisión de información con la toma de apuntes que suele llevar aparejada, que los planes de estudio están sobrecargados de materias y éstas de contenidos, que el alumnado participa poco en la vida académica y política universitaria, que la tutoría es más formal que real, que escasean las prácticas y por el contrario los contenidos son marcadamente teóricos, que el examen es todavía el instrumento de evaluación por excelencia, que se aprecia bajo rendimiento del sistema universitario en su conjunto, tal y como se pone de relieve en los bajos porcentajes de rendimiento, en las elevadas tasas medias de retraso en la graduación o en el significativo nivel de abandono. Junto a estas manifiestas debilidades se recogen en el informe, claro está, algunas fortalezas, pero las primeras son un indicador más que suficiente de que la universidad está reclamando una transformación profunda. Es necesario señalar que se detecta una creciente preocupación del profesorado universitario por su formación profesional docente, lo que se refleja en la cantidad de proyectos de formación que la UCUA está patrocinando (puede verse toda la información al respecto en la página web: <http://www.ucua.es>). La situación andaluza no es de ninguna manera excepcional. Véanse, por ejemplo, el informe Bricall [2000] o Michavila [2001], entre otros.

Probablemente, el mejor pretexto que se nos ofrece para tratar de corregir la situación descrita sea el que nos proporciona la idea del énfasis en el aprendizaje del alumnado a partir del establecimiento del crédito europeo o ECTS. Decir que lo importante es que el estudiante aprenda es no decir nada nuevo en realidad. De hecho, el riesgo está en responsabilizar al alumnado de una cantidad ingente de horas de trabajo para nuestras asignaturas sin que medie

nuestro apoyo en el establecimiento de las condiciones, de los fines, de los recursos y de un adecuado seguimiento. Lo que ahora se está sugiriendo es que demos alas al aprendizaje en otros sitios distintos del aula, con otras personas distintas de nosotros los docentes, a través de textos, imágenes o documentos de todo tipo y en días y horas cualesquiera. Sin embargo, es necesario insistir en que todo ello no ha de deberse a la iniciativa y responsabilidad del alumnado, sino al menos en sus estadios iniciales a la tarea de diseño de los docentes y establecimiento de tareas y contextos de aprendizaje. El reto, utilizando una hermosa frase de Font Ribas [2004, 84] consiste en «crear una atmósfera en la cual el aprendizaje resulte inevitable».

Esa tarea, por sencilla que parezca, en una institución en la que están tan consolidadas las inercias, tan establecidas las rutinas de enseñanza y tan ligadas a la transmisión de contenidos en clase a todos los alumnos a la vez, no sólo constituye un reto, sino que requiere una auténtica reconversión de la cultura docente e institucional. De no producirse un cambio importante en ellas, lo más probable es que el diferente cómputo de horas por créditos no se traduzca más que en nuevas formas de burocratización.

Es el momento de advertir que la necesidad del cambio de cultura afecta no sólo al profesorado, sino también a los órganos de gobierno y al alumnado, aunque es natural que la responsabilidad no recaea en estos últimos: «Los cambios, cuando tienen lugar, son producto de circunstancias de orden social, histórico, etcétera, 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.» [RUÉ, 2004, 48]. A los primeros les corresponde diseñar la innovación, pero fundamentalmente de los segundos depende que las condiciones la hagan posible. Como resultado de la acción combinada de ambos, es posible identificar ámbitos básicos en los que es urgente intervenir para transformar el sistema en un sentido innovador y comenzar a mejorar la calidad de la formación del profesorado.

Y sin embargo, tal y como se anuncia en el epígrafe anterior, el cambio es posible, como vienen a mostrar las ya muchas experiencias piloto que se están realizando y de las cuales hay bastantes documentadas. Véase, sin ir más lejos, el monográfico de esta revista del pasado mes de abril. El cambio es posible aun cuando no estén dadas todas las condiciones deseables, gracias al esfuerzo del profesorado y a grandes dosis de voluntad. Sin embargo, está claro que para la generalidad del profesorado universitario es necesario restar oportunidades de frustración y tratar de impedir que los esfuerzos por mejorar la calidad de la

formación del profesorado, convergiendo con Europa, queden en meros episodios de voluntarismo [GIMENO, 2004].

Practicar los principios tantas veces invocados para la formación del profesorado

Si se dan las condiciones mínimas y se ponen manos a la obra para conseguir las óptimas, pueden hacerse cambios innovadores que vayan en la dirección de promover el énfasis en el aprendizaje de que nos hablan los documentos de la convergencia europea. Pero las condiciones no bastan. En mi opinión, el cambio debería regirse por algunos principios de la formación del profesorado ya clásicos, siempre presentes en las declaraciones y casi nunca en las prácticas, de los que el de relacionar estrechamente la teoría con la práctica aprendiendo a partir de ésta última, y el de coherencia entre cómo se practica la educación y cómo se dice que debe practicar, me parecen fundamentales e irrenunciables. Se trata, en definitiva, de que debemos inventar la rueda, aunque no sólo hablando de ella.

Las ideas de deliberación [SCHWAB, 1981], reflexión en la acción [SCHÖN, 1983], conocimiento práctico [ELBAZ, 1983] o conocimiento práctico personal [CLANDININ & CONNELLY, 1987], son constructos que expresan la certeza de que el conocimiento del profesorado se produce en un proceso de interiorización de vivencias y experiencias y gracias a la reflexión en y sobre la práctica. En este proceso de construcción de conocimiento, es la práctica tanto el motor como la condición inexcusable; es decir, no existe la posibilidad de crear conocimiento profesional práctico si no es en torno a una práctica concreta y a partir de ella. Resulta imprescindible, pues, organizar el currículum de la formación en torno a escenarios reales y actuales en los que sea posible enfrentarse a problemas prácticos, comprenderlos en profundidad y plantear respuestas alternativas.

La formación del profesorado debería representar una ocasión para permitir a los docentes poner a prueba sus creencias [SOLA FERNÁNDEZ, 1999] acerca de todos los fenómenos implicados en la relación educativa, para cuestionar sus prácticas institucionales por medio de la reflexión, y para desarrollar una capacidad crítica frente a las propuestas oficiales.

El del isomorfismo es otro principio para la formación del profesorado. Hace referencia a que, puesto que al enseñar a los docentes no se les muestran sólo ciertos contenidos, sino, sobre todo, los métodos con los que tales contenidos se presentan, éstos se convierten en el principal contenido. Se trata de mostrar

coherencia entre el tipo de formación que se proporciona a los estudiantes y la clase de educación que se les pide que ellos desarrollen en sus aulas y centros.

Por último, entre los principios genéricos para la formación del profesorado, me parece imprescindible incorporar la necesidad del empleo de las TIC y de las facilidades de relación virtual que éstas brindan, tanto para la búsqueda de información y para la elaboración de materiales como para enriquecer las posibilidades de intercambio, de comunicación y de expresión de los futuros docentes.

Una propuesta de modelo marco de docencia universitaria

La Comisión para la Innovación de las Universidades Andaluzas, CIDUA, de la que formo parte, constituida a instancias de la Consejería de Ciencia, Empresa y Tecnología, ha elaborado un borrador de informe sobre lo que representa la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. En él se hace una propuesta de modelo marco para la docencia universitaria que pretende ser una ilustración flexible de formas alternativas de contemplar la nueva normativa sobre el crédito europeo de manera que cristalice en modos innovadores de proporcionar oportunidades de aprendizaje. Los rasgos esenciales de ese modelo son los que presento a continuación, añadiéndole consideraciones concretas para el caso de la formación del profesorado; consideraciones que proceden a su vez de dos experiencias que se han venido realizando en la Facultad de Educación a la que pertenezco.

Entre los principios de procedimiento en los que se sustenta el modelo, cuya primera redacción se debe a Ángel Pérez, vale la pena destacar los siguientes:

- La pretensión primordial del sistema didáctico es provocar aprendizaje relevante, para lo cual la tarea docente deja de descansar en la transmisión de información para convertirse en una tarea de orientación, estímulo y acompañamiento de las tareas del estudiante.
- Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la capacidad de cada estudiante para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
- La aplicación del conocimiento a los problemas de la vida cotidiana, en cada ámbito del saber, es la clave para provocar la motivación y para garantizar la permanencia y transferencia de lo aprendido.

- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden, no sólo para favorecer la motivación y evitar el sentimiento de soledad en el aprendizaje presencial o virtual, sino también para estimular el contraste, la duda y la argumentación, claves en el desarrollo del conocimiento científico, y para aprender a aprender.
- Crear un espacio presencial o virtual de comunicación, ágil y amigable que favorezca la confianza y el interés por la interacción, es fundamental para el buen desarrollo del modelo.
- Estimular la capacidad de iniciativa, cuestionamiento y formulación original del pensamiento singular, son características esenciales del desarrollo intelectual relativamente autónomo.
- El modelo que se propone establecerá estrategias de enseñanza que enfatizan las características de pluralidad metodológica, importancia de las tutorías individuales, grupales, teóricas y prácticas, agrupamientos flexibles y cambiantes, flexibilidad de horarios y diversidad de espacios.

La pluralidad metodológica que se menciona toma cuerpo al prever agrupamientos que permitan, al mismo tiempo, la coexistencia de distintos formatos de actuación docente y de actividades grupales e individuales, teóricas y prácticas por parte del alumnado.

El gráfico muestra un esquema muy sucinto de la organización que requiere la propuesta.



Una preocupación central del modelo es articular satisfactoriamente la relación de la teoría con la práctica. Para eso, obviamente, es necesario que se haya previsto la actividad práctica en sí misma. Sin embargo, no se trata de mantener el esquema actual de *prácticum*, sino de algo bien distinto. Es necesario que exista en las escuelas y facultades de educación una práctica permanente a la que acudir para ayudar a nuestros estudiantes a formarse gracias a un continuo ir y venir de ella a la teoría y viceversa. Pero eso requiere que durante todo el año, y en cualquier momento, los estudiantes tengan un referente práctico claro: es decir, que «practiquen la educación» desde el primer día de su formación en las facultades. Y ello, desde el prisma particular de cada asignatura, porque el contenido cultural, en sentido amplio, condensado en cada una de ellas, deberá ser un instrumento puesto al servicio de la comprensión de las claves de la materia y de la práctica, de la adopción de decisiones y de la elección de alternativas de acción.

Los grupos de trabajo

Por eso, en el modelo marco que se propone, ocupan un espacio central los grupos de trabajo de 4 a 6 estudiantes. La unidad organizativa básica sigue siendo el grupo clase a cargo de un docente, pero, en mi opinión, y a partir de la experiencia, la unidad de enseñanza-aprendizaje clave es el pequeño grupo. Cada uno de ellos puede emprender actividades de búsqueda y tratamiento de información, observación y experimentación, debate, trabajo de campo, formulación de hipótesis y propuestas de actuación, diseño de materiales, creación cooperativa, elaboración de informes, evaluación, etc., en torno a una situación de práctica real y concreta que le ha sido propuesta.

La atención a cada uno de estos grupos supone un seguimiento cercano de su trabajo en torno a los problemas que la práctica le plantea. Significa aportarle documentos específicos que no necesariamente manejarán otros grupos, proporcionarle explicaciones ocasionales, cuestionar sus desarrollos y decisiones, solicitarle argumentación, mostrarle experiencias transferibles, etcétera, etcétera, lo que representa una tutorización permanente, sea en horario 'de clase' o fuera de él, personal o virtualmente.

La multiplicación de tareas que representa para el docente hace imprescindible que en esta labor de tutorización participen, además, otras personas como profesorado de apoyo, becarios de FPDU o de colaboración, asociados, estudiantes de doctorado... todos ellos coordinados por el profesor responsable del grupo de clase.

Para el trabajo en estos grupos se destinan tres décimas partes del total de créditos (ECTS) de la asignatura.

El grupo clase

A cargo de un tutor, los grupos, de no más de 50 estudiantes, son la reunión en una unidad estable de los pequeños grupos de trabajo. En él se hacen actividades de orientación general, ampliación de explicaciones, debates, exposiciones de los grupos de trabajo, seminarios, análisis de casos, resolución de dudas o conflictos, sesiones de evaluación, etcétera, e incluso, ocasionalmente, exposiciones del profesor a todo el grupo, en razón de que los trabajos de los grupos pequeños lo demanden, porque de ellos emerjan necesidades de información comunes.

La docencia en el grupo clase supone la dedicación de dos décimas partes del total de créditos del alumnado.

El gran grupo

Una décima parte de los créditos se destina a la reunión de varias unidades de clase de 50 alumnos. En la propuesta que plasma el gráfico se ha estimado que aproximadamente 300 estudiantes pueden constituir uno de estos grandes grupos. La información esencial se da a todos conjuntamente, ahorrando la repetición de clases de un mismo docente a varios grupos de alumnos. En estos grandes grupos tienen cabida conferencias sobre los temas centrales de la asignatura, clases magistrales, proyecciones, etcétera, y tales actividades corren a cargo de los tutores de los grupos de clase y de otras personas invitadas.

El trabajo individual

Cuatro décimas partes del total de los créditos se estiman necesarios para que cada estudiante lea, consulte información, busque documentación en bibliotecas físicas o virtuales, la organice y ordene, reflexione, haga propuestas a su grupo, argumente y fundamente, etcétera.

No debe olvidarse que la lógica del modelo reside en que los pequeños grupos tienen un trabajo central que realizar, para lo cual se disponen las actividades de las demás modalidades de agrupamiento, de tal manera que puede decirse que el gran grupo, el grupo de clase y el trabajo individual son los apoyos, desde la docencia y desde el estudio personal de cada estudiante, para que el trabajo del pequeño grupo pueda desarrollarse con suficiente riqueza de aportes teóricos, de orientaciones y de seguimiento. El objeto de la enseñanza es favorecer el aprendizaje en torno a estos trabajos prácticos. Por lo tanto, las conferencias, exposiciones, debates, etc., de los demás agrupamientos, tienen

la misión de intentar ilustrar con la teoría, con el conocimiento profesional acumulado, los casos prácticos que los grupos están llevando a cabo, y la misión de proporcionar a los alumnos claves para comprender y actuar de manera racional y argumentada.

Los requisitos de este modelo marco

Son muchas las condiciones que deben darse para un desarrollo óptimo de todo lo que implica una organización de la docencia como la que se propone. Las siguientes son algunas de las más visibles y perentorias.

En primer lugar, es necesario volver a tratar el asunto de las actividades prácticas. Una posibilidad, la más clásica (aunque no por eso explotada), sería contar con centros anejos u otros colaboradores, escuelas que recibieran a los estudiantes de la facultad, en el mejor de los casos centros organizados como escuelas de desarrollo profesional, al estilo de los descritos y propuestos por el Holmes Group [1986]. Sin embargo, existe otra posibilidad, paralela si se quiere, y es la conversión de las facultades de educación en centros de experimentación auténticos, en los que se diseñen espacios de actividad a los que puedan acudir para realizar actividades, niños y niñas de primaria y secundaria. En una de las dos experiencias realizadas en la Facultad de Educación a la que pertenezco se ha desarrollado un proyecto de innovación en el que, para una sola asignatura (Didáctica General en el título de Maestro en Educación Musical), se han organizado y realizado 13 talleres diferentes, que eran la fuente de preocupaciones prácticas de los pequeños grupos: teatro, teatro de sombras, agencia de viajes, página web, documental en vídeo digital, productora de espectáculos musicales, juegos de ciudad, periódico escolar, composición musical, juego de rol, montaje de CD temático, cine forum y radio escolar. Que esos y otros talleres se crearan y mantuvieran de una manera permanente para el uso de todos los estudiantes de la Facultad es sólo una cuestión de logística, y proporcionarían oportunidades de estar siempre conectando los contenidos culturales de la carrera con actividades y tareas diseñadas y argumentadas desde la teoría para ser desarrolladas con alumnado de Educación Primaria. No por casualidad, el proyecto de innovación lleva por título «Hacia un Centro de Experimentación Didáctica» (Véase la página web de la experiencia: <http://proyected.tk>).

En relación con los agrupamientos, se contemple o no la existencia de los talleres, se precisa contar con espacios diferentes de los que hoy son moneda corriente: es necesario disponer de aulas pequeñas y espacios de reunión que permitan al alumnado trabajar fuera de las horas de clase (el crédito europeo, en

otro caso, exige que pasen por las facultades de puntillas para realizar el grueso del aprendizaje fuera de ellas); aulas que dispongan de conexiones a internet y de armarios en los que depositar materiales, almacenar recursos, etcétera, consiguiendo, de paso, crear ambientes más humanos. Se necesitan espacios distintos para hacer un taller, mantener una reunión de pequeño grupo o asistir a un seminario, por ejemplo.

Es precisa, también, una reorganización de los horarios que se rija por una racionalidad distinta de la actual. En la mencionada experiencia fue posible concentrar toda la carga semanal en una tarde (6 horas), lo que permitió a los docentes utilizar el tiempo de manera más acorde con las necesidades de cada momento y de cada actividad.

Se hace imprescindible la coordinación del profesorado y la colaboración. Las asignaturas, y las áreas de conocimiento, pueden empezar a dejar de ser espacios cerrados bajo la tutela y responsabilidad de un solo docente, para convertirse en ámbitos compartidos tanto de actividades de enseñanza como de reflexión e investigación.

Un presupuesto del modelo marco presentado es la colaboración con la escuela, por cuanto las prácticas que se proponen son siempre referidas a espacios reales y actuales.

Es necesario reorganizar los contenidos de las asignaturas para poder presentar al alumnado paquetes de información relevante para afrontar sus problemas prácticos. Los diferentes aspectos de una disciplina pueden no ser abordados por todos al mismo tiempo y en el mismo orden, porque se obedece a una lógica de búsqueda de respuestas para los problemas prácticos concretos, y éstos demandan comenzar la construcción del propio conocimiento profesional a partir de diferentes aportes del conocimiento teórico.

A pesar de que, en efecto, todas las condiciones descritas y muchas más son requisitos para poner en práctica una iniciativa docente como la que propone el modelo marco de la CIDUA, es cierto que también en buena medida depende de la voluntad individual. Que el profesorado universitario asuma la necesidad y la importancia de innovar para mejorar la calidad de la formación que reciben los futuros profesores, aprovechando la iniciativa de convergencia europea, pasa por que comprenda el beneficio que supondría semejante cambio y se comprometa personal y profesionalmente con él.

Pero también se puede ayudar desde fuera, y es necesario, con controles externos serios y rigurosos, porque los docentes tenemos la obligación de dar cuentas

al alumnado, a la institución en la que prestamos servicios y a la sociedad en general. Y también, es imprescindible que los órganos de la Universidad dispongan las condiciones, porque sin una nueva manera de concebir los horarios, sin la existencia de espacios distintos de las aulas actuales, sin el número suficiente de docentes para una ratio menos elevada, que permitiera atender a los estudiantes en grupos pequeños e individualmente, etcétera, la buena disposición del profesorado quedará probablemente en voluntarismo que, al cabo de no demasiado tiempo, se agote en el esfuerzo.

Para la generalización de modelos innovadores en la docencia universitaria será necesario que las administraciones provean de algo más que de normativa: son necesarios recursos humanos y materiales. Es imposible la materialización generalizada de una innovación de esta envergadura a coste cero.

Referencias

- AA.VV. (1986). *Tomorrow's Teachers. A Report of the Holmes Group*. East Leasing, MI. The Holmes Group Inc.
- CASTELLS, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid, S. XXI.
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, M. (1987). Teachers' Personal Knowledge: What Counts as 'Personal' in Studies of the Personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (6), 487-500.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. Londres, Crom Helm.
- FONT RIBAS, A. (2004). Líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 79-95.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2004). *El crédito europeo: un reto para la calidad de la enseñanza en la universidad*. Módulo 15 de Materiales de formación del Profesorado –Guía III–, 520-552. Córdoba, UCUA.
- INFORME BRICALL (2000). *Universidad 2000*. Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- MICHAVILA, F. (2001). ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1(1), 9-12.
- POPKEWITZ, Th.S. & PITMAN, A. & BARRY, A. (1990). El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de Educación*, 291, pp. 81-103.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- RUÉ DOMINGO, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 79-95.

- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective Practitioner. How Professional Think in Action*. Londres, Temple Smith.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En: Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez (coords.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 661-683.