

## **EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: Avisos para navegantes desde la teoría del cambio.**

Juan M. Escudero Muñoz  
Universidad de Murcia.

Es previsible que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) sirvan en un futuro no lejano para establecer un antes y un después en la educación ofrecida y la investigación realizada por las universidades de la Unión Europea. Ambos proyectos merecen entenderse como plataformas de lanzamiento de sendas reformas, todavía en fases de gestación pero con ya un conjunto de objetivos, medias y compromisos concertados entre los países miembros de la Unión Europea y otros. Aquí pretendo ocuparme en concreto de la primera de ellas. Pretende, como ya es conocidos, un marco común de objetivos, criterios y normativas para el diseño y el desarrollo de diversos cambios que ponen un énfasis singular en la mejora de la calidad de la enseñanza y la formación universitaria, de los profesionales y ciudadanos que se considera que es preciso preparar, tomando en consideración la historia milenaria de esta institución así como, ahora, las nuevas realidad y desafíos que nos plantea la sociedad del conocimiento (COM, 2003).

Con toda seguridad, el EEES ofrece temas y argumentos más que suficientes para activar en la UE, en cada uno de los países y universidades, un debate profundo sobre la educación e institución universitaria, su historia, tradiciones y cultura, así como, con carácter propio, la enseñanza y el aprendizaje, el lugar que este cometido y condición profesional tienen en la actualidad dentro de su sistema de valores, creencias, incentivos y prioridades (Escudero, 1998). Lo que parece cierto es que la reforma en marcha merece el calificativo de extensa y a gran escala (por el número de países involucrados) y también profunda, pues tiene, al menos en potencia, además de las inevitables implicaciones ideológicas, políticas y culturales, un previsible calado cultural, institucional y profesional cuyas implicaciones son todavía difíciles de imaginar. Para situar el EEES en el contexto más amplio al que pertenece, conviene tener en cuenta que pertenece de lleno a la dimensión política y social de la Unión Europea. A partir de la agenda social de la UE (Lisboa, 2000), la

educación ha quedado inscrita, en principio, dentro de un conjunto de prioridades y directrices amplias de lucha contra la exclusión social en sus distintas formas y dinámicas. La educación es considerada con todo merecimiento como uno de los ámbitos reconocido de pleno derecho a toda la ciudadanía. Es un bien esencial para las personas y la sociedad. Por ello ha de garantizarse a todos con calidad. Y es que, además del valor que tiene la educación por sí misma, es clave para el acceso y las posibilidades que los individuos tienen de realizar y participar en los demás derechos civiles, políticos, económicos y culturales (Klasen, 1999). Sin ciudadanos preparados, cultos y bien ilustrados, conscientes y capacitados para ejercer sus derechos y asumir sus deberes, no es posible el progreso económico y social ni la vida común en democracia.

Algo debe significar el hecho de que esa fecha de referencia, el 2010, que el EEES se ha fijado para su despliegue efectivo, también lo sea para alcanzar, tal como se propuso en la cumbre de Bruselas, el objetivo de reducir el índice del fracaso escolar en la educación obligatoria al 10% (en España nos encontramos ahora en torno al 29%, y todavía algunos puntos por encima en la Región de Murcia (Martínez, Escudero, García, 2004), o un 85% de la población hasta veintidós años con una titulación de bachillerato o equivalente. Sería de desear que la convergencia europea en materia de educación universitaria vaya también acompañada de la persecución simultánea de mejores niveles educativos en otros niveles del sistema educativo español. Si los cambios no se produjeran con cierta armonía entre las distintas etapas del sistema, sosteniendo ambiciones sociales y educativas que corrijan en particular algunos de nuestros retrasos indebidos en el nivel formativo de toda la población, la propia reforma de la enseñanza universitaria que nos ocupa encontrará dificultades añadidas a las que, como es fácil de suponer, va a tener que afrontar dentro su propio espacio.

#### **Sería deseable no hacer las cosas a ciegas.-**

Los cambios y las reformas de los sistemas escolares, que vienen proliferando desde mediados del siglo pasado, han llegado a convertirse en un ámbito con la relevancia, entidad y complejidad suficiente como para haber atraído, sobre todo en las últimas décadas, una considerable atención por parte de la teoría e investigación pedagógica. Como es fácil de entender, persisten

todavía muchos interrogantes teóricos por despejar y, quizás, todavía más en el plano de las políticas y decisiones. Si algo está meridianamente claro, no obstante, desde hace años es que, a la hora de querer reformar la educación, no podemos quedarnos satisfechos con la legislación normativa de los cambios. Su gestación, diseño y desarrollo exigen una revisión y actualización permanente de los esquemas conceptuales que hemos dispuesto para pensar y justificar sus objetivos, así como también para activar y promover las acciones procedentes.

A nadie se le escapa que el cambio en educación es un fenómeno extremadamente complejo y difícil de gobernar. Comporta facetas que afectan a la vida, el pensamiento y las emociones de las personas implicadas, así como, desde luego, a las instituciones que prestan el servicio social de la educación de las nuevas generaciones y a quienes desempeñamos nuestro trabajo dentro de ellas. Es un asunto claramente escolar, pero también político, económico y social, cruzado por ideologías sociales respecto al tipo de mundo y sociedad que queremos construir, así como el modelo de ciudadanos que pretendemos que lo habiten y cómo vivan juntos. No es extraño, por lo tanto, que hayan ido surgiendo y desarrollándose diversas líneas y tradiciones de investigación, se hayan elaborado diferentes teorías y modelos, empeñados en sistematizar conclusiones y comprender su naturaleza y sus dinámicas dentro de los sistemas escolares, además de sus relaciones con la sociedad en su conjunto.

Una visión panorámica de este campo de estudio, de políticas y proyectos, en el que ha habido éxitos apreciables y fracasos manifiestos, da muestras fehacientes de la constitución paulatina de un cuerpo de conocimientos que es digno de ser tomado en consideración en cualquier momento, contexto y política de reforma. Los resultados, conclusiones y propuestas que nos han ido ofreciendo las diferentes lecturas, interpretaciones y balances de muchos cambios, reformas e innovaciones educativas llevadas a cabo son dispares. No se busquen ortodoxias o certezas, pues sencillamente no las hay. Contamos, no obstante, con algunas coincidencias sobre un núcleo importante de grandes cuestiones que cualquier política ha de afrontar y procurar resolver tanto a la hora de justificar bien sus objetivos y medidas, como al gestionar razonablemente los modos más idóneos para alcanzarlos.

Por la diversidad de fuerzas, factores y condiciones que conforman el cambio en educación, no hay unanimidad en la explicación y comprensión teórica del mismo. Así, cualquier pretensión de entenderlo y valorarlo desde explicaciones simplificadas y vulgares, estará condenado al fracaso. Lo mismo le puede suceder a cualquier política de reforma que por acción u omisión trate de mejorar la educación con unos cuantos decretos tan sólo. Estamos en el terreno de la complejidad, no en el de fórmulas o procedimientos de fácil aplicación y efectos inmediatos.

De manera que la ausencia todavía de un cuerpo de conocimiento suficientemente elaborado y compartido respecto a las cuestiones que ponen en juego las reformas, así como la comprensión insuficiente de la pluralidad de factores contextuales e internos a los sistemas escolares que afectan seriamente a su gestión, hacen que no podamos esperar que las teorías del cambio nos suministren guías precisas para promoverlo con acierto y eficacia; ni siquiera en el caso de reformas que gocen de todo tipo de parabienes en su justificación y urgencia, propósitos y medidas a tomar (Escudero, 2004).

El reconocimiento modesto de las limitaciones comprensibles de la teoría del cambio, sin embargo, no ha impedido que alguna de las autoridades mundiales en esta materia, Fullan (2002), declarara hace poco que, a pesar de todos los pesares, contamos con mucho más conocimiento que el que solemos utilizar y orientaciones basadas en la investigación más rigurosa (también en el sentido común) que son bastante más sensatas que las que se ha tendido a utilizar en la mayoría de las reformas pasadas o en curso. Es cierto que las comprensiones y orientaciones disponibles no son tan consistentes como para que alguien se atreva a prometer que, si se hace esto y lo otro, las cosas van a ocurrir con éxito. Pero lo que sabemos está cargado de suficientes argumentos y sugerencias para alertarnos acerca de qué cosas no deberíamos hacer y qué otras debieran ser tomadas bien en cuenta. Y, cuando menos, las ideas y propuestas generadas por las teorías del cambio nos pueden servir de ayuda para plantearnos ciertos interrogantes pertinentes y procurar responderlos con decisión, sin dejar de lado la flexibilidad y creatividad imprescindibles para sortear problemas sinuosos. Quizás de ese modo será posible no seguir tropezando una y otra vez en las mismas piedras.

Procede advertir, por lo demás, que el foco más importante de la teoría del cambio educativo se ha centrado más por el momento en otros niveles de los sistemas educativos que en el de la enseñanza universitaria. Eso es un motivo añadido para tomar sus aportaciones con cierta cautela. Sin ningún género de duda, nuestra institución y la educación que ofrece tiene su propia historia, cultura, finalidades y regularidades institucionales y prácticas. Dentro de ellas, precisamente la enseñanza, como una tarea y actividad de los profesionales universitarios, no ha recibido toda la atención debida. Y, desde luego, mucho menor que la que el EEES, la reforma en proceso, pretende conferirle. Este es el primer gran cambio y desafío que tenemos por delante.

De manera que, tanto por la condición todavía precaria del conocimiento y procesos validados para entender y gobernar las reformas en general, como por la escasa atención que han merecido hasta el momento las reformas de la enseñanza universitaria, las consideraciones y propuestas que siguen deben tomarse más como pretextos para tomar nota de ciertas advertencias e interrogantes que como salvoconductos para navegar con certezas por la trama compleja de la reforma y cambios con que el EEES nos desafía.

En los puntos que siguen he seleccionado una serie de cuestiones que pueden ser pertinentes a mi entender para acometer un reto como el que la Asociación de Universidades Europeas planteó con acierto en la conocida Declaración de Graz (AUE, 2003). Entre una serie de apreciaciones sobre el proceso de Bolonia y sus desarrollos sucesivos, advertía que lo que más se ha producido de momento ha sido un cuerpo considerable de legislación. Los retos más importante que hay que afrontar, seguía diciendo, apunta en dos direcciones: una, convertir la normativa europea en objetivos educativos significativos por parte de cada una de las universidades y, dos, promover realidades institucionales capaces de definir y desarrollar adecuadamente los cambios necesarios. Ambos, por lo demás, implican tomar conciencia de que, en el contexto del EEES, el centro de las reformas en marcha ha de localizarse, construirse y desarrollarse en cada Universidad. Sin pasar por alto, obviamente, a otras instancias implicadas y otras responsabilidades a desempeñar, tanto a nivel de la UE como en los respectivos países, regiones o autonomías.

Con la modesta pretensión de explorar cuáles podrían ser algunas líneas de trabajo y decisión respecto a esas dos cuestiones, trataré a continuación estos puntos. En primer lugar, algunos de los aspectos centrales de la reforma en marcha; en segundo término, una serie de consideraciones que quieren resumir algunas de las mejores lecciones que la teoría del cambio nos ha ido legando. En un tercer apartado, que será dedicado a los procesos del cambio, describiremos ciertos factores, condiciones y dinámicas que han sido descritas en relación con tres procesos dignos de atención: la diseminación, iniciación e implementación de los cambios. Concluiré abogando por una perspectiva estratégica, pues me parece que puede ser adecuada para organizar y conferir sentido a actuaciones en diferentes niveles de la educación universitaria que, previsiblemente, habrán de irse adoptando en plazos cortos, medios y largos.

### **1. *El Espacio Europeo de Educación Superior como el marco de la reforma.***

Cuando nos enfrentamos con una determinada reforma educativa y queremos describirla, suele ser clarificador preguntarse acerca de qué es lo que se pretende modificar, por qué justificaciones y con qué propósitos, qué modelo de desarrollo de los cambios se postula, cuáles, finalmente, son los mecanismos y dispositivos dispuestos para seguir, valorar e ir tomando las decisiones pertinentes en orden a acometer las reconstrucciones sucesivas que deberá ir sufriendo. Por decirlo en términos acuñados por la literatura especializada, se trata de responder a la cuestión de cuáles son los componentes o dimensiones, o en su conjunto el perfil, de la reforma en cuestión (González y Escudero, 1987).

En términos más específicos, esas dimensiones atañen a:

- su *filosofía* (conjunto de ideologías sociales sobre la educación en un determinado nivel del sistema y su proyección sobre la política que preside el cambio).
- *finalidades y objetivos*.
- selección y organización de los *contenidos de la formación*.
- *orientaciones de carácter metodológico* que se consideran congruentes para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

- un *marco de criterios y procedimientos para la evaluación de los aprendizajes* de los estudiantes, así como, en su caso, para el control y acreditación de los cambios en su conjunto.

Sobre esta serie de componentes – que son a fin de cuentas invariantes de cualquier reforma educativa – cabe citar algunas características que definen la naturaleza y el devenir de los cambios que pueden sernos de utilidad para establecer algunas precisiones acerca de la reforma explícita o implícita en el EEES. Puede ser pertinente centrarnos en su carácter y orientación ideológica, en su mayor o menor complejidad y en el modelo de gestión a través del cual se pretende promover el desarrollo de los cambios en perspectiva.

En lo que se refiere al primero de los aspectos, *la naturaleza de las modificaciones* de la situación corriente, podemos encontrarnos con tantas opciones diferentes como distintas sean las lecturas que se hagan del pasado y la situación corriente de la educación desde las ideologías sociales y educativas que se apliquen a la valoración de lo que está sucediendo y la propuesta de objetivos y medidas. Eso equivale a decir que detrás de cualquier reforma hay sistemas de valores e intereses sociales y políticos, y no tan sólo un conjunto de decisiones administrativas, técnicas o estrictamente organizativas y pedagógicas. Hay modelos de sociedad, de poder y conocimiento y, así, concepciones de lo que han de ser y se pretende que sean las relaciones de la educación con los mismos. Como no podría ser de otra manera, la reforma EEES comporta dependencias de esta naturaleza y quiere asumir determinados compromisos con las mismas. Sobre ello habrá que discutir y concertar a la hora de diseñarla en cada Universidad y titulación.

El segundo de los aspectos citado atañe a la mayor o menor *complejidad* de una reforma si tomamos en consideración la situación corriente del sistema educativo, sus instituciones, profesionales, cultura dominante y modos de hacer las cosas. La mayor o menor complejidad de un determinado cambio es relativa a los contextos, condiciones y sujetos que se pretende que lo asuman y desarrollen. Se dice, así, que será más complejo y difícil cuando la distancia sea mayor entre lo que están pasando (ideas, valores, regularidades prácticas, resultados) y el destino al que se pretende llegar. Para el caso de la enseñanza universitaria, por ejemplo, Pennington (2003) ha tomado de la literatura

especializada dos ejes bipolares que suelen contemplarse: uno, el carácter periférico (estructural y superficial) o nuclear (cultura y prácticas), dos, el menor grado de ruptura (cambio incremental) o mayor (cambio radical) que se plantea como desafío. Al cruzar entre sí estos dos ejes, pueden resultar:

- reformas radicales y nucleares (de alto riesgo y alteraciones profundas)
- reformas que buscan modificar el núcleo de la educación pero de forma incremental o paulatina (riesgo y alteraciones moderadas)
- reformas radicales pero superficiales (riesgo bajo y cambios moderados)
- reformas incrementales y superficiales (bajo riesgo y alteraciones).

De manera que, tomando como referencia estas características, podríamos hacernos una cierta idea del tipo de reformas y cambios en los que pretende implicarnos el EEES. A ellos aludiremos en su momento.

En tercer lugar, como decíamos, procede atender al modelo de gestión propuesto por una reforma para su despliegue por el sistema y las instituciones. Éste ha sido uno de los asuntos bastante controvertido en el ámbito del cambio. Conciernen, en algún sentido, al grado mayor o menor de especificidad y cierre que una determinada reforma postula en lo que toca a la determinación de sus contenidos y la aplicación de sus medidas. Cuando una reforma se arroga la pretensión de gobernar, dirigir y prescribir no sólo los marcos generales a que hayan de atenerse los cambios, sino también los contenidos y decisiones más concretas y prácticas de los mismos, se dice que tiene un alto grado de especificidad y prescripción. Bajo ese supuesto, los márgenes de decisión asignados a las instituciones y profesionales se reducen considerablemente. Eso, sin embargo, sólo es imaginable en los papeles. A la hora de la verdad, la realidad de los hechos es mucho menos previsible, ofrece discontinuidades y fracturas incluso no sólo en las prácticas sino también en las ideas y concepciones.

En el otro extremo - marcos genéricos y escasa predeterminación respecto a los objetivos, contenidos y cuestiones relativas al desarrollo – nos hallamos en una situación en la que, al menos por principio, se reconoce y reclama la habilitación de márgenes notables para la reconstrucción local de las propuestas, la autonomía local (de las instituciones y docentes) y mayores

posibilidades, por consiguiente, de tomar en cuenta la diversidad de historias, contextos y otros factores localmente relevantes por parte de los actores más directos de las reformas. En las últimas décadas, el núcleo más importantes de estos aspectos que estoy mencionando se han reflejado bastante bien según la forma en que se han posicionado las políticas sobre el continuo centralización – descentralización. En ello se traduce, a fin de cuentas, el modelo de gobernabilidad que adopten para su desarrollo y control. Desde hace ya algunas décadas, la tendencia a establecer modelos descentralizados ha sido creciente. Aunque han sido bien diferentes los presupuestos teóricos e ideológicos desde los que se ha promovido la autonomía dentro de los sistemas escolares y los centros, así como ambivalentes y controvertidas las dinámicas y efectos asociados a ello (Escudero, 1999; para una revisión y balance en diferentes países, puede verse el número monográfico de la Revista de Educación coordinado por Bolívar, 2004).

Tomaremos estas referencias en lo que sigue para ofrecer una descripción abreviada de la configuración de la reforma EEES, y apuntar algunas ideas sobre su filosofía o naturaleza ideológica. En los puntos sucesivos iremos echando mano de las demás características para precisar otras consideraciones pertinentes sobre la misma.

### **La configuración de la reforma del EEES.**

No creo necesario que haya que recurrir a muchas explicaciones a estas alturas para ofrecer un dibujo detallado de sus objetivos y medidas. Son conocidos sus objetivos fundamentales, se han ido redefiniendo y ampliando a lo largo de los años transcurridos ya por el proceso de Bolonia, así como las medidas más notables que se han propuesto para lograrlos.

En concreto, los objetivos formulados son la transparencia y mayor visibilidad de la enseñanza universitaria y cada uno de los títulos, hacer comparables la formación de cada uno de los países de la UE en orden a facilitar la homologación y reconocimiento, portenciar la movilidad de estudiantes y profesores así como la empleabilidad de los profesionales, hacer más atractiva la educación universitaria europea hacia el exterior, fomentar la competitividad de la formación, conectándola para ello de manera más estrecha con el desarrollo científico y la innovación tecnológica del mundo laboral. Se dice apostar, asimismo, por la atención debida a la cohesión social,

procurando reducir las desigualdades sociales dentro de la Unión Europea y cada uno de los países miembro.

Por su parte, las medidas e instrumentos contemplados para el logro de esos objetivos pasan por el diseño nuevo de las titulaciones, la organización de la enseñanza en un primer ciclo de grado, un segundo de Master y un tercero de Doctorado, la aplicación de los ECTS y el Suplemento Europea al Título, así como otras recomendaciones más específicas como puedan ser las Guías Docentes y las Guías de Estudiantes.

Para concretar, a su vez, uno de los lemas más proclamados – el relativo a una política de calidad y el establecimiento de mecanismos de garantía de la misma – se alude de forma muy parcial y más que nada cuantitativa a la necesidad de adoptar un sistema numérico de calificación de los aprendizajes de los estudiantes. Y, desde luego, a la cuestión más relevante y decisiva respecto al establecimiento de estándares de calidad cuya aplicación corresponderá cada país, a través de sus Agencias Nacionales, de uno u otro modo integradas en la ENQA.

En síntesis, esa es la configuración del cambio que nos ocupa. Más que otra otra cosa, por el momento, se trata de un marco que tendrá una incidencia seguramente notable sobre la formación en nuestra institución. Tal como está elaborado, con todo, es eminentemente estructural y un regulador. Se reconocen márgenes amplios de autonomía universitaria para diseñar los contenidos más concretos dentro del mismo (perfiles de las titulaciones, objetivos, contenidos y asignación de créditos, metodologías, etc.). El diseño marco busca transparencia y visibilidad de las titulaciones, pero básicamente en relación con determinadas características estructurales, cuya transcendencia es a todas luces manifiesta. Así y todo, se delegan las decisiones sustantivas a cada Universidad y en su momento titulaciones, cuyos procesos o dinámicas dependerán de las condiciones y reglas de juego que en cada contexto se logre establecer y aplicar a la hora de diseñar la formación de cada título, implementarla y evaluarla. Las denominadas garantías de calidad, que estarán operativamente localizadas en las respectivas Agencias, cabe entenderlas más en el sentido de acreditación o no según los criterios o estándares que se establezcan. De manera que otros asuntos más de fondo y cercanos a las prácticas (condiciones, recursos, capacitación, etc.),

estrechamente relacionados con la calidad (Escudero, 2005), será algo que habrá de construirse y promoverse a nivel local.

De modo que, remitiéndonos a las características antes mencionada, podríamos apreciar que la reforma en cuestión es abiertamente estructura pero con virtualidad de ser profunda, aunque, desde luego, con riesgos más que previsibles de que pueda resultar superficial o cosmética. Ya lo iremos viendo.

Las cuestiones ideológicas más de fondo sobre el modelo de Universidad y sus relaciones con la sociedad, que ciertamente no están ausentes, han sido objeto de un tratamiento bastante menor que el que se le ha dedicado a los aspectos que acabamos de mencionar. En alguno de los documentos que se puede consultar (COM, 2003), se ha ofrecido una serie de reflexiones sobre diversos asuntos relacionados con la cuestión (finanzas, innovación y desarrollo tecnológico, el equilibrio deseable entre la transmisión del conocimiento y la investigación, la potenciación de la competitividad y de la excelencia, etc.). Una de las lecturas que cabe hacer entre líneas de un documento como el citado (sin minimizar su pertinencia en lo que dice y las cuestiones que se abordan) induce a pensar que hay que trabajar y discutir bastante más todavía acerca del modo en que se habría que plantear la competitividad (muchas veces citada), el carácter público de la Universidad y las implicaciones de esa apelación, el lugar que ha de ocupar la equidad al lado de la excelencia, la búsqueda de una mayor funcionalidad de la formación, pero sin caer en lo que podría llegar a ser un utilitarismo de miras cortas. Y, por supuesto, la consideración que sin duda ninguna ha de prestarse desde la Universidad al progreso social y la lucha contra las desigualdades. Hay una tensión de fondo entre una Universidad más ligada al desarrollo económico y las urgencias de la sociedad del conocimiento, particularmente en el ámbito de la innovación científica y tecnológica, y otra que, sin excluir la anterior, mire de cara a fenómenos y problemas humanos y sociales a lo que en ningún caso nuestra institución y sus finalidades debieran ser ajenas.

En resumidas cuentas, siendo extremadamente importantes y relevantes los elementos establecidos por la reforma del EEES, cada país y sus Universidades tienen por delante un amplio trayecto que hacer. Incluye decisiones próximas sobre el catálogo de titulaciones, así como la creación de condiciones y procesos que serán fundamentales para dirigirse hacia esos dos

objetivos claramente enunciados en la Declaración de Graz (AUE, 2003): convertir la legislación en objetivos educativos significativos y potenciar en cada Universidad realidades institucionales capaces de gobernar como sería deseable los cambios en perspectiva.

## **2. *Avisos para navegantes: algunas lecciones sobre el cambio que deberíamos tomar en consideración.***

La gestación y el diseño legislado de las reformas ya representan por sí mismas cometidos y decisiones de gran trascendencia. De todos es conocido que, aunque a primera vista se presenten como cambios específicamente educativos, su generación, fuerzas y poderes a los que obedecen, así como sus intereses, objetivos y racionalidades gerenciales proyecta sobre los sistemas escolares y la educación justificaciones y modos de hacer las cosas que, con toda seguridad, son abiertamente sociales y políticos, culturales, tecnológicos y económicos. De ahí que el conocimiento pedagógico hoy disponible sobre las reformas haya tomado buena nota de que tanto los aspectos que se refieren a la naturaleza sustantiva de los cambios como las decisiones que se adoptan respecto a sus procesos de despliegue por los sistemas escolares son, por su misma naturaleza, más políticos y sociales que tan sólo técnicos (Escudero, 2002). En defensa de todas las reformas, sea en el nivel que fuere, siempre se aducen motivos y necesidades de la sociedad. En realidad, lo que suele suceder es que, sin que eso sea del todo incierto, bajo ese gran motivo se esconden preferentemente urgencias desiguales (con más fuerza algunas voces sociales que otras) y demandas de grupos y poderes influyentes que no siempre tienen en cuenta las de quienes tienen menos capacidades de enunciarlas y menos poder para decidir aquello que fuera preciso para realizarlas. Sobre ese telón de fondo, así como sobre los actores e interpretaciones que las reformas quieren poner en escena, cabe enunciar algunas lecciones dignas de atención. Podemos entenderlas como avisos para navegantes. .

*a) Hay que prestar atención simultáneamente a los contenidos y a los procesos.*

Tomar nota como es debido de la naturaleza del cambio exige considerar al mismo tiempo los contenidos y los procesos. Por *contenidos* se

entiende tanto lo que una determinada reforma pretende modificar (estructuras, finalidades o aprendizajes, cultura de la formación, condiciones del aprendizaje, criterios y procedimientos de evaluación, identidades y cometidos profesionales, relaciones, dinámicas y poderes dentro de las organizaciones educativas), como las ideologías sociales y educativas que subyacen a los cambios pretendidos. Por *procesos*, a su vez, el abanico de condiciones, recursos, ideas, creencias, capacidades y compromisos institucionales y docentes, procesos o dinámicas que hay que activar en orden a diseñar, validar o acreditar, implementar, evaluar y mejorar la educación. Por decirlo de algún modo, los contenidos responden a teorías pedagógicas sobre lo que se piensa que ha de ser la formación, los procesos a teorías del cambio, tal como sugiere Fullan (2002). Las reformas, como puede suponerse, habrían de integrar unas y otras.

Si sólo atendemos a los contenidos de los cambios y descuidamos los procesos, es muy probable que no lleguen a alterarse significativamente ni la cultura ni las regularidades de las prácticas que sostienen aquello que se pretende modificar. Si, a su vez, tan sólo nos concentramos en los procesos, puede que el cambiar por cambiar domine la escena y se pierdan los significados y valores constitutivos, se deje un halo de tecnocracia pura y dura sobre las modificaciones que se lleven a cabo.

Una advertencia para el caso que nos ocupa. A pesar de que, como dijimos más arriba, el marco representado por el EEES tiene un carácter eminentemente estructural, los objetivos planteados y las medidas propuestas para lograrlos no son asépticos. En el fondo, e incluso en la superficie, está latiendo un modelo de Universidad, así como uno en el que se formula el tipo de respuestas y relaciones que se piensa que esta institución debe sostener con la sociedad (expresión demasiado ambigua, desde luego, tal como advertimos más arriba). Hay, desde luego, asuntos de “contenido” que, sin ningún género de duda, deben ser abordados, debatidos y legitimados. Piénsese, por ejemplo, en la advertencia expresamente formulada en el Comunicado de la Conferencia de Ministros de Berlín (2003), donde se reclama la necesidad de que la convergencia procure armonizar la competitividad con el fortalecimiento de la cohesión social y la lucha contra las desigualdades en todos y cada uno de los países de la Unión Europea.

Tener en cuenta, pues, esta primera lección lleva a prestarle toda la atención que merecen las cuestiones referidas a hacia dónde vamos, por qué y para qué, sin perder de vista de dónde venimos y cuáles son los anclajes en que nos encontramos hoy por hoy. Sin ello, podríamos perder el norte. Será preciso igualmente atender a los procesos, esto es, cómo hacer el viaje y qué se necesita para ello, qué distancia hay entre las realidades vigentes (cultura, relaciones, procesos, incentivos y reconocimientos, modos de hacer las cosas y criterios en los que se sostienen valores de la Universidad en relación con la enseñanza y el aprendizaje) y los objetivos que, por lo que se declara, habría que alcanzar.

*b) Todos los cambios no son iguales: los hay superficiales y profundos.*

La historia de muchas de las reformas de las que tenemos constancia hasta el momento es un buen testimonio de que, incluso en el caso de las que han justificado y legitimado razonablemente bien sus objetivos y medidas, no fue tan complicado el diseño, adopción y aplicación de cambios estructurales como la reconstrucción y transformación cultural de mentalidades (ideas, creencias, prácticas) sobre la educación y los modos de proveerla, o la remoción de los poderes vigentes que sostienen lo que se desea cambiar y que es preciso alterar.

Los cambios profundos son delicados, extremadamente complejos y requieren tanto claridades compartidas de propósitos como esfuerzos y tiempos largos y sostenidos. De modo que, cuando las reformas no van más allá de las buenas intenciones declaradas y no traspasan ciertas alteraciones estructurales de la educación, pueden calificarse de superficiales: no llegan a tocar substantivamente los valores y concepciones de la formación, lo que se enseña, cómo y para qué. La mejor metáfora que se les puede aplicar entonces es la tantas veces certificada por el conocido adagio popular: *“los mismos perros, aunque sea con distintos collares”*. El cambio es más cosmético que real, más superficial e irrelevante que profundo y transformador.

Promover políticas decididamente centradas en lo fundamental (la cultura, las prácticas, las relaciones y poderes) es mucho más complicado, pero inexcusable, si realmente se quiere y se hace para el desarrollo de objetivos valiosos y significativos. No se deriva de actos legislativos, sino de la difícil tarea de poner en juego fuerzas morales, intelectuales y políticas. Es lo

mismo que decir objetivos humanos y culturales valiosos y ambiciosos, echar mano de los conocimientos disponibles para generar capacidades y aplicar la presión y las influencias precisas para que lo que haya de hacerse se lleve a cabo con eficacia. Empeño difícil donde los haya, pero inexcusable, si no queremos quedarnos por las ramas.

*c) El cambio en educación es como un territorio plagado de conflictos y resistencias.-*

En algún momento de la historia del cambio se albergó la expectativa de encontrar y aplicar procedimientos racionales, eficaces y además consensuados para la gestión del cambio. El discurrir de los acontecimientos, máxime al ir entrando en un contexto social y cultural como el nuestro en el que han ido desvaneciéndose tantas certezas (incluso se pone en cuestión la misma noción de progreso), ha dado motivos fundamentados para tener que tomar nota de su extremada complejidad. Es debida a la pluralidad de fuerzas, intereses y factores que presiden su gestación, así como también a las influencias casi ingobernables de todos los contextos, instituciones y actores que participan en su asimilación conceptual y que, desde luego, son decisivos a la hora de trasladarlas a las relaciones y prácticas pedagógicas cotidianas.

Se trata, por lo tanto, de un territorio donde no impera tan sólo la racionalidad, sino también los sentimientos y percepciones, los temores y tensiones, raíces que se hunden en el pasado y la estabilidad, al lado de urgencias y fuerzas que presionan por el cambio. Es improbable que domine una sola racionalidad, pues la educación, que es un dominio tan personal como social, acoge tantas racionalidades diferentes y a veces divergentes como sujetos implicados. Está plagado de intereses no siempre convergentes, de fuerzas a favor y fuerzas resistentes, poderes explícitos y legítimos, al lado de otros quizás sutiles y corporativos, pero también influyentes en sus propios espacios o zonas de maniobra. Las fuerzas que contribuyen a hacer que la educación sea lo que es anidan en grupos oficiales y poderes fácticos más o menos visibles pero muy efectivos, también en las estructuras que ordenan la realidad en que vivimos y, a su manera, en los sujetos singulares, profesores y estudiantes, que son quienes, a la postre, nos encontramos en la primera escena donde se hace de la educación una aventura intelectual y personal o una desventura de sin sentidos y fracasos. Una jerarquía de poderes, si se

desea, pero, a fin de cuentas, cada uno con su propio espacio de operación y de consecuencias.

El conflicto, por lo tanto, es algo consustancial a las reformas. Cualquier pretensión de ocultarlo y no afrontarlo en claves constructivas, terminará socavando, quizás, tanto las finalidades perseguidas como los medios aplicados y las consecuencias que puedan derivarse. Nada es peor que la presunción de consensos aparentes, o la problemática ausencia de conflictos aparentes. Bajo esta engañosa calma, puede estar ocultándose la indiferencia. Parece que es mucho más provechoso que surjan conflictos y discrepancias, atender a sus mensajes y encarar abiertamente su resolución, que refugiarse en la engañosa comodidad de consensos que no existen, esperando que el azar vaya abriendo salidas inverosímiles.

*d) Las lógicas legislativas y las del desarrollo no suelen ser coincidentes.-*

En las fases de incubación y primeros movimientos reformistas, sus promotores tienden a caer en la ilusión de que sus presupuestos y propuestas comportan tal grado de racionalidad y pertinencia que lo único que hay que hacer es comunicárselos a la gente para que los entienda y asuma. Casi nunca la realidad de los hechos discurre de este modo. Esta es una faceta singular que permite hacerse una buena idea de la condición problemática y conflictiva de cualquier reforma. Como es comprensible, las lógicas que la justifican y legitiman, así como los actores que tienen mayor presencia y poder en su definición legislativa, están más allá de los contextos, instituciones y sujetos particulares de quienes se reclama adhesión y desarrollo. Las políticas y los actores (en el plano supranacional, nacional y autonómico, por ejemplo) que intervienen en la legislación, cuentan con perspectiva más generales, suelen estar sometidos a presiones y poderes reales y fácticos que no pertenecen necesariamente a las bases. Además, suelen ser extremadamente vulnerables a la alternancia política, lo que termina provocando demasiadas riadas de cambios e innovaciones superpuestas e inconexas. A veces, como también es notorio, están más comprometidas que otra cosa con la adopción de cambios simbólicos que puedan satisfacer las exigencias de los grupos sociales y económicos más poderosos. O, quizás, cambios simulados, para no soliviantar a aquellos otros pequeños poderes más cotidianos y cercanos a la práctica de

las instituciones y aulas. En otros, por fin, se apuesta por objetivos valiosos, se toman con decisión, pero con cautela, diversas medidas que van calando poco a poco en los sistemas escolares y la educación, y ha sido de ese modo como se han conquistado algunas cotas de mejor educación como las que ahora tenemos.

El plano más concreto y situacional de las instituciones y sujetos para quienes se legislan los cambios cuentan, por lo general, con perspectivas más situacionales, sometidas a urgencias e intereses muy próximos a “andar por casa”, hay mucha heterogeneidad (creyentes, escépticos, obstruccionistas, resistentes pasivos o resistentes críticos y constructivos). Los prácticos y las instituciones sienten a flor de piel la necesidad de dar respuestas a problemas concretos y a veces personales, y suelen contar más con una perspectiva de presente e inmediatez, en lugar de otra general y de plazos largos. Por todo ello, se reconoce desde hace ya tiempo que, en lugar de fáciles consensos y entusiasmos, las reformas suelen ser un caldo de cultivo donde lo más habitual es que surjan notables desencuentros. La denominada “*cultura de los políticos, expertos y diseñadores*” (es la preeminente en la legislación, administración, gabinetes de expertos y asesores) y la “*cultura práctica*” de las instituciones educativas y los docentes, muy heterogénea, por lo demás, tienen que hacer lo suyo para entrar en sintonía; generalmente, emiten en ondas diferentes, con mensajes y audiencias también peculiares (González y Escudero, 1987). No va a ser lo mismo, por ilustrar con un ejemplo, establecer el requerimiento de los ECTS para el diseño de las titulaciones y su acreditación por la ANECA (el Ministerio), que negociar su significado y compromiso con los estudiantes en cursos, materia o titulaciones concretas. Esto no es ningún nuevo descubrimiento, pero no sería deseable pasarlo por alto.

En claves sociales y políticas, de otro lado, es difícil desconocer el hecho de que es muy raro que una reforma responda por igual a las necesidades y demandas de todas las instancias, sujetos o colectivos afectados. Intencionadamente o no, lo que ha sucedido hasta la fecha es que, de un determinado tipo de cambios, algunos sujetos o grupos resulten ganadores y otros, perdedores (Escudero, 2002). Un motivo más, por lo tanto, para pensar que el conflicto y las resistencias a las reformas no hayan de considerarse sin más como obstáculos. También pueden entenderse como retos y

oportunidades para hacer de ellas oportunidades significativas para la deliberación, la armonización de intereses y demandas, la búsqueda de mayores cotas de desarrollo económico y social, pero también de progreso democrático y justo.

En definitiva, nadie debiera asustarse por afirmar que los cambios son una fuente de conflictos sociales, políticos y prácticos. Tenerlo en cuenta y actuar en consecuencia, puede ser una excelente ocasión para encararlo de una forma más relevante desde un punto de vista social y cultural, así como para despejar el bosque que ha de clarificarse para que los cambios necesarios prosperen.

*e) No se puede hacer reformas sin contar con el profesorado.-*

Al contemplar los núcleos de los cambios más vinculados a las prácticas educativas y a los esquemas creencias y capacidades sobre los que reposan, la figura y el papel decisivo de los profesores se ha destacada hasta la saciedad; por supuesto, con razón. Las reformas pueden ser legisladas, en principio, En principio, se pueden legislar reformas dejando de lado a los profesores, pero lo que es absolutamente meridiano es que, de hecho, jamás se podrán desarrollar en las prácticas sin su concurso, participación y protagonismo. La teoría y la práctica del cambio lo vienen reiterando desde hace tiempo. En los docente residen algunas de las causas que mejor explican el fracaso tantas veces anunciado de las reformas (Sarason, 1990). También, sus contribuciones encomiables e ineludibles a la mejora de la educación; en ocasiones, llegan a suplir la falta de sensibilidad, inteligencia y sensatez de ciertas políticas de cambio y sus promotores. Sin los profesores, los cambios externos, aún cuando puedan ser valorados como legítimos y bien fundamentados, se hacen astillas a las puertas de las aulas. Por ello, una de las preguntas que es preciso plantearse para enjuiciar el rigor y la congruencia de cualquier proyecto de reforma puede resumirse en estos términos:

*¿Cómo se hace cargo de la situación del profesorado, de sus entornos y condiciones de trabajo y salario, de su cultura profesional y socialización, de su identidad y el conjunto de relaciones institucionales y profesionales que gobiernan lo que hace, cómo y por qué?.*

En el contexto amplio de factores y dinámicas que conforman la profesión docente y su desempeño, la formación y el desarrollo profesional han

de ocupar un lugar preferente. Si se apuesta en serio por mejorar la educación, un trayecto de tránsito obligatorio habrá de ser precisamente el que se refiere a crear las condiciones y oportunidades precisas para la apropiación crítica de los presupuestos del cambio y el desarrollo de las capacidades y compromisos que son necesarios para su desarrollo adecuado. A la mejora del aprendizaje de los estudiantes no se puede llegar, si no es pasando por una estación que permita y logre mejorar, a su vez, el aprendizaje de los profesores para ese propósito. Si, como predica el EEES, es preciso imprimir un giro hacia un modelo de enseñanza universitaria que ponga mucho más énfasis en el aprendizaje de nuestros estudiantes, superando un modelo tradicional obsesionado con los contenidos no debidamente seleccionados y organizados y su mera transmisión, ese buen propósito no se podrá alcanzar sin el diseño y buena aplicación de proyectos de formación del profesorado. Han de tratar como es debido tanto los contenidos y competencias docentes, como las estructuras (tiempo, organización, reconocimientos...) y metodologías de la formación, así como su integración en proyectos bien elaborados de mejora del aprendizaje de los estudiantes (Escudero, 2003)

*f) No se puede mejorar el aprendizaje de los alumnos ni de los estudiantes sin instituciones que aprendan.*

Esta otra lección, a su vez, ha surgido de una necesaria ampliación de las perspectivas sobre el desarrollo de los cambios, concretamente al tomar conciencia de que han de ocurrir en diversos niveles del sistema, bien entendidos e integrados desde una perspectiva sistémica. Las mejores intenciones enunciadas en el contexto de la convergencia en relación con una formación más integrada, coordinada, flexible y estimulante de nuestros estudiantes, exigen tomar nota de al menos estas dos premisas: una, ese objetivo será inalcanzable sin una adecuada y rigurosa formación de cada uno de los docentes; dos, los profesores individuales, incluso bien formados y dispuestos, no contribuirán como es deseable a facilitar los aprendizajes necesarios de los alumnos a menos que sus visiones de la enseñanza y su trabajo con los estudiantes hayan sido tratadas y compartidas por el equipo docente, bien coordinados entre todos los que intervienen en una titulación, cursos, materias. A los centros en su conjunto, y singularmente a cada una de las titulaciones, les corresponde un largo y difícil camino que recorrer en orden

a propiciar, estimular e incluso exigir el trabajo en colaboración efectiva, pero es inexcusable. Y es que, como he señalado en otro momento (Escudero, 2002), si se pretende mejorar el aprendizaje de los estudiantes hay que trazar un puente que esté bien armado con estos tres pilares: el aprendizaje de los alumnos, el aprendizaje de los docentes y el aprendizaje de los centros como organizaciones. También las organizaciones educativas, pues, han de ser sujetas u organismos que aprendan. No deben entenderse sólo como estructuras organizativas burocráticas que dispensen conocimientos y arreglen los dispositivos estructurales correspondientes para ello: horarios, aulas, distribución del profesorado, reparto de créditos, etc., por importantes que sean, por supuesto, estos aspectos. De modo que, al mismo tiempo que hay que insistir en la formación del profesorado, las tareas que tenemos por delante nos exigirán que prestemos la atención debida a la construcción de capacidades institucionales en nuestros centros, departamentos y titulaciones. Esa capacidad institucional para promover cambios valiosos y eficaces tiene mucho que ver con la construcción del diseño de una titulación bien fundamentado y coherente con el perfil profesional y los aprendizajes deseables, el fortalecimiento de los mecanismos y prácticas de colaboración entre el profesorado, la adopción de una perspectiva de mejora sostenida en el tiempo respecto a los procesos de enseñanza y los aprendizajes (documentación de cómo van las cosas, análisis y valoración de procesos y resultados, elaboración sucesiva de los proyectos procedentes ), la provisión de medios y recursos necesarios o el liderazgo pedagógico. (Escudero, 2005).

*g) Visión sistemática y alianzas con el entorno.*

La adopción de una visión sistémica, que lo que reclama es la necesidad de entender y relacionar la pluralidad de elementos que intervienen en fenómenos complejos como el cambio en educación, es algo especialmente pertinente cuando se persiguen reformas a gran escala (Fullan, 2002). Ello supone no sólo aspirar a que ocurran algunos oasis aislados de calidad, sino que la buena educación y su mejora significativa sea algo propio del sistema en su conjunto. En nuestro caso, todas y cada una de las universidades, todas y cada una de las titulaciones (Elmore, 2002). Ello exige, además de todo lo dicho, implicar en el cambio a otras instancias y sujetos además de los centros y profesores.

Aunque, tal como estamos diciendo, son asuntos decisivos el papel y las contribuciones de los profesores y centros, no se pueden dejar de lado las responsabilidades propias del gobierno de la Universidad en su conjunto, de la administración autonómica y estatal y también de la UE en nuestro caso. Hay que tener también en cuenta a los estudiantes y a otros agentes y fuerzas sociales que algo más adelante destacaremos. La mejora de la educación no es posible sin que -pensemos concretamente en el EEES - hayan de contemplarse las contribuciones y responsabilidades de la política universitaria europea, nacional y autonómica, que no podrían reducirse tan sólo a la legislación de los marcos y el establecimiento y aplicación de los criterios de la convergencia. Sus tareas, desde luego, son esenciales en la determinación de marcos y criterios, pero también han de serlo en todo lo relativo a políticas de desarrollo, pues de ello puede depender que no sólo se propicien excelencias convenientes (COM, 2003) sino también el logro de los mínimos de calidad exigibles en todo el sistema universitario. Lo contrario atentaría contra valores y principios democráticos que, desde luego, han de presidir la reclamada vocación pública de la enseñanza e investigación universitaria (AEU, 2003).

Tampoco lo será, si los cambios en perspectiva no se explican, negocian y conciertan como es pertinente con los estudiantes. Ni van a aceptar fácilmente que la reforma se haga a sus espaldas, ni tampoco será posible lograr sus mejores propósitos sin la incorporación activa, crítica y responsable del alumnado al logro de los aprendizajes deseables. Piénsese, por ejemplo, en la filosofía y desarrollo concreto de los ECTS; no sólo desafían el trabajo y la dedicación a la docencia del profesorado, sino también el rol de los estudiantes universitarios, su visión y dedicación al estudio y la propia formación.

Los objetivos de la convergencia y los instrumentos pensados para lograrlos serán inviables, a su vez, sin el establecimiento de las alianzas oportunas con diversas fuerzas sociales y empresariales. Con los sindicatos, por ejemplo, habrán de negociarse diversas cuestiones relevantes sobre condiciones de trabajo, salarios y dedicación; tal vez, en suma, un nuevo estatuto de la condición docente e investigadora del profesorado que trabaja en la Universidad. Con las fuerzas empresariales y la administración de servicios habrá que establecer espacios de encuentro y participación en la definición de la formación, así como también en la asunción de las responsabilidades de

diversa naturaleza que habrían de asumir para facilitar la preparación que cabe esperar de los futuros profesionales y ciudadanos.

He aquí, por lo tanto, un conjunto de lecciones basadas en la reflexión teórica y múltiples balances de proyectos de reforma que siempre discurrieron por senderos sinuosos. Es cierto que, como ya advertía, no nos ofrecen salvoconductos para el éxito. Pero sí que someten a nuestra consideración algunos marcos de referencia para pensar, deliberar y decidir. Si los tenemos en cuenta, permitirán algún tipo de progreso en la construcción de realidades institucionales y objetivos significativos, por recordar de nuevo los dos grandes retos formulados en la Declaración de Graz.

### ***3. Del Espacio Europeo de Educación Superior como marco al dibujo de una enseñanza universitaria de mayor calidad.-***

Hemos partido de una descripción sumaria de los objetivos y medidas de la reforma que el EEES tiene en perspectiva y resumido algunas de las lecciones de la teoría del cambio. Sin quitarle un ápice a la lectura que vengo ofreciendo sobre las reformas, en la que intencionadamente he procurado subrayar la complejidad de los factores y decisiones que han de tomarse para que los cambios prosperen, sería incorrecto dejar en el ambiente la sensación de que, así las cosas, poco o nada se puede hacer. Ésa, desde luego, no es mi intención. Me parece que es realista y sensato tomar nota de las dificultades diversas que acompañan al empeño de transformar la educación. Pero sería poco constructivo quedarse únicamente en el inventario de obstáculos y complejidades. Entre otras cosas, porque, tal como se indica en el título de este punto, entiendo que de lo que se trata es de avanzar en calidad de la enseñanza universitaria, lo que significa apreciar que, incluso en la situación corriente, no todo va mal, aunque haya muchas cosas que reclaman mejoras sustantivas. El reconocimiento de la complejidad lo que requiere es, de una parte, asentar muy bien las razones e imperativos para afrontarla, de otra, disponer los esquemas de pensamiento y actuación idóneos para gobernarla, aunque eso sea a costa de no asumir certezas ni claridades falsas donde no procedan.

En alguna medida, los conocimientos y propuestas disponibles nos permiten concentrar la atención en algunos de los procesos que han de gestionarse, a modo de balizas, por parte de las instituciones. Sugieren pautas

para familiarizarse y dialogar con los cambios, construirlos institucionalmente como proyectos de mejora e implementarlos. Veamos a grandes rasgos algunas ideas y sugerencias que podrían ser provechosas al respecto. También nos limitaremos en este tema a seleccionar tan sólo algunos aspectos y propuestas.

### **3.1 La *diseminación del cambio*.**

Se trata de un proceso destinado a mediar entre una reforma legislada y las instituciones, profesionales y otras instancias y actores importantes, sea porque quedarán afectados por lo que se pretende, o sea también porque se presume que su presencia será necesaria y sus contribuciones, imprescindibles, para su despliegue en contextos y prácticas concretas. Términos similares para designar una primera toma de contacto entre las reformas y sus destinatarios han sido los de difusión, movilización e incluso, con un sentido metafórico pero ilustrativo, ignición, denotando con ello adhesión, acaso entusiasmo despertado por un determinado proyecto.

Con el tiempo, la expresión *diseminación del cambio* ha terminado generalizándose. Incluye más actuaciones y de mayor calado que, por ejemplo, la mera difusión y sensibilización, e invita a adoptar una serie de propósitos y actividades que preparen bien el terreno para que las instituciones y los profesionales (además de otros actores) se impliquen y apropien significativa y reflexivamente de los cambios, para que, si procediera, los hagan propios. (González y Escudero, 1987; Escudero, 1991; Bolívar, 1999; Fullan, 2002).

Me atrevería a destacar dos tipos de cuestiones en relación con este proceso. La primera de ellas se refiere a un tema, la receptividad a los cambios, algo desfasado quizás bajo ciertos puntos de vista. Es digno, con todo, de ser todavía traído a colación. La segunda, un conjunto de factores y actuaciones que pueden ser tenidas en cuenta para activar razonablemente bien este proceso.

#### **A) *El diálogo inicial con las reformas: la recepción del cambio.***

En las primeras etapas del desarrollo de la teoría e investigación sobre la innovación y el cambio (y no sólo en educación, sino también en otros ámbitos diferentes como, por ejemplo, la agricultura), ya despertó un merecido interés la cuestión siguiente. ¿Por qué los sujetos a quienes les es presentada,

ofrecida y requerida una determinada innovación, la reciben y adoptan, o la rechazan y eluden? (González y Escudero, 1987).

Las conclusiones de un sinnúmero de estudios sobre el particular fueron de todos los colores, como es fácil de suponer. Con el tiempo, se descartó esta línea de estudio, entre otras razones porque, como ha sucedido tantas veces, no estaba bien planteada la pregunta. Su foco prioritario sobre los sujetos particulares, así como la consideración de los mismos como receptores pasivos, desconocía, de un lado, sus contextos de trabajo y tradiciones vigentes; de otro, sólo contemplaba una adopción lineal y obediente de las propuestas. En realidad, lo que sucede con frecuencia es que ni siquiera ha lugar a rechazarlas de plano, pues sencillamente, una vez legisladas e implantadas por la administración correspondiente, se espera que se apliquen, sea cual llegue a ser el sentido y modo en que se lleven a cabo. Además, entre el seguimiento lineal (bastante inverosímil), la resistencia pasiva y la adopción superficial (muy frecuente) y la acomodación reflexiva y crítica (algo más raro, pero no imposible), hay una gama de “receptividades” que puede presentar tantos matices diferentes como consecuencias dispares.

Más allá de la disputa académica sobre el particular, lo que parece cierto es que en algún momento del proceso, no siempre fácil de acotar con precisión en tiempos y dinámicas, una reforma en fase de gestación y diseño va al encuentro de sus destinatarios. Digamos que bajo la categoría de destinatarios es procedente incluir una gama considerable de interlocutores: sistemas nacionales de educación, instituciones, profesionales, alumnado, familias, sociedad y sus diversos sectores o grupos. En el mejor de los casos, tendrá lugar una suerte de diálogo inicial, del que formarán parte tanto las nuevas propuestas decididas y diseñadas por parte de la política de reforma y sus promotores, como un conjunto abigarrado de percepciones, interpretaciones, valoraciones y reacciones por parte de sus destinatarios. Como es fácil de suponer, el contenido de ese supuesto diálogo (supongamos que realmente se da en la mejor de las situaciones) será variopinto por los interrogantes que puedan surgir, el modo en que cada cual los responda y las implicaciones que cada parte perciba que puedan derivarse de su desarrollo y funcionamiento por las instituciones y prácticas.

Limitándonos aquí a los profesores y centros como interlocutores, lo que sabemos a partir de la investigación más elaborada (también por la experiencia histórica y personal) es que éste será el primer momento de encuentro o desencuentro entre la antes mencionada *“cultura de los expertos”* y la *“cultura de los prácticos”* (González y Escudero, 1987). Las concepciones que unos y otros aporten sobre la educación, así como sus apreciaciones y sentimientos sobre la situación pasada y corriente de la misma; algún que otro temor y, sin duda, dosis quizás notables de incertidumbres; la valoración de los costes y ventajas profesionales, personales, organizativas e institucionales percibidas; las referencias comparativas que se establezcan entre lo que se persigue y se propone respecto a lo que está sucediendo, así como el mayor o menor grado en que se considere que los cambios previstos van a ser viables y contarán con los recursos, reconocimientos y capacidades adecuadas, serán otros tantos elementos que harán acto de presencia en el modo y forma en que los sujetos e instituciones *“dialoguen”* con las propuestas en cuestión, y las valoren. Adicionalmente, y sin pretender una lista completa, es de suponer que las ideologías percibidas tras los cambios propuestos y las sostenidas por las instituciones y los sujetos (seguramente con sus propias diferencias internas), la historia previa de otros cambios y de las experiencias vividas con ellos, así como el grado en que se llegue a atisbar que van a socavar los poderes y regularidades de algunos, fortaleciendo quizás los de otros, son otros tantos aspectos en juego. Son suficientes, creo yo, para percatarse de los márgenes de variabilidad del proceso de diseminación, así como del abanico de sus posibles efectos más directos y también colaterales.

No hay ninguna forma posible de dirigir y controlar esas situaciones y factores en orden a garantizar que todo vaya sobre ruedas. Siempre habrá riesgos de que algunas de las más importantes se pinchen, o que acaso no lleguen ni siquiera a inflarse (recuérdese la metáfora de la ignición, adhesión, entusiasmo). Por lo que se conoce, sin embargo, es posible recurrir a algunas orientaciones que pueden estimular la imaginación y los compromisos con el desarrollo de procesos aceptables de diseminación.

*B) Algunas sugerencias para orquestar el proceso de diseminación.-*

En las referencias que venimos citando se han propuesto relaciones de factores que convendría tener en cuenta y dinámicas que podrían ser

activadas. Insistiendo una vez en su carácter tan sólo orientativo, podríamos destacar aquí algunas de ellas.

Hay motivos para esperar que este proceso se realice aceptablemente bien y con efectos previsibles mejores, si:

1. Se somete a estudio detenido y deliberación participativa el *proyecto de reforma*. Cuanto mejor esté formulado en sus dimensiones ideológicas y las referidas a los objetivos perseguidos y todos los demás componentes, tanto más provechoso podrá ser la clarificación y el análisis del mismo por sus interlocutores, el debate, la concertación y el despeje de los interrogantes que, con toda seguridad, llegará a suscitar. Si, además, el proyecto marco va acompañado de un acopio de posibles experiencias ejemplares e ilustrativas, los destinatarios tendrán una mejor oportunidad para comprender y visualizar, asumir o discrepar acerca del carácter y la orientación del cambio, así como sus posibles efectos sobre diferentes aspectos relevantes. De ese modo pueden surgir aquellos inevitables conflictos o resistencias antes aludidos, así como la ocasión de situarlos en las coordenadas precisas y afrontarlos.
2. Se crean *contextos, espacios y dinámicas para el debate y la deliberación*. Las propuestas de reforma y las posibles experiencias ejemplares han de contar con estructuras de encuentro en las que las instituciones y sujetos, todas y todos los afectados y no tan sólo algunas o algunos voluntarios, tengan la ocasión, como se decía más arriba, de debatir, deliberar y despejar interrogantes; de contrastar diversas perspectivas, también las de los posibles resistentes o escépticos, incluyendo tanto las de quienes estén a favor como las de quienes pudieran tener sus motivos para estar en contra del cambio.

Si lo que se pretende, por lo demás, es que no sólo se movilicen y contrasten ideas y valoraciones, sino que también se puedan ir desarrollando, aunque sea inicialmente, capacidades y compromisos, será preciso proveer formación inicial. Con frecuencia, el desarrollo adecuado de capacidades es un primer paso para la adopción significativa de los cambios, así como para ir creando sentido de la eficiencia y compromisos. Aunque, como se sabe, la actitud favorable

hacia los cambios condiciona en gran medida el compromiso de los sujetos con los mismos, también es cierto que crear sentido de la eficiencia (capacidades y confianza en poder llevarlos a cabo), es un buen caldo de cultivo para que vayan surgiendo actitudes o disposiciones favorables.

- 3 Las actuaciones referidas en los dos puntos anteriores han de contar con *respaldos explícitos y los reconocimientos* debidos por parte de la administración educativa. Si así se hace, ese será uno de los primeros mensajes consecuentes con el propósito de impulsar el cambio. Si no, podría empezarse a poner en evidencia la primera de las contradicciones que tantas veces se ha podido observar entre lo que desde arriba se declara y la falta de compromisos con crear las condiciones y los impulsos necesarios para llevarlo a cabo. La disposición de recursos, la creación de roles necesarios, la facilitación de tiempos y la valoración de los esfuerzos dedicados, podrían ser, por poner algunos ejemplo, muestras o ausencias, acciones u omisiones de ese respaldo que se considera imprescindible. Puede ser un buen terreno en el que los equipos de gobierno de las universidades y de los centros asuman el liderazgo que con toda seguridad les toca desempeñar.

Un par de propuestas concretas al respecto. Ya que ni siquiera es suficiente predicar apoyos y respaldos, sino también concretarlas “en trigo”, sería una buena expresión de lo que estoy comentando la decisión de cada Universidad de crear un par de comisiones cuyo significado y contribuciones podrían ser esenciales. Una de ellas, por ejemplo integrada por algún miembro del equipo de gobierno de la Universidad y de las Facultades, podría ser la “comisión interna de responsables políticos” encargada de determinar la política marco de la institución para definir y acometer el proceso de convergencia, así como para asumir las funciones de liderazgo pertinentes de todo el proceso. En diversos proyectos de cambio se han creado “comisiones internas” dentro de cada una de las instituciones afectadas. El propósito central es que un cambio externamente generado (es nuestro caso en el contexto del EEES) se llegue a convertir en una oportunidad interna para el

desarrollo y la mejora. Una prueba de ello puede ser la creación de esa instancia a la que me estoy refiriendo. Obvio es decir que no será tan decisivo crear esta estructura cuanto lo que se llegue a hacer dentro de la misma, con qué propósitos y capacidades, pero nada podrá ocurrir en la dirección sugerida si ni siquiera se crea un espacio, roles y responsabilidades como esos. Sus finalidades, tareas y modos de desempeñarlos es algo que, naturalmente, deberá pactarse y llenarse de sentido en cada contexto universitario, sin necesidad de precisar aquí aspectos más específicos.

Una segunda estructura que también podría orquestarse con ese sentido general de amparar el cambio y soportarlo con los recursos humanos necesarios, podría ser la que albergara a “coordinadores de cada titulación” para el diseño y el desarrollo de la misma. Sus propósitos y contribuciones podrían cifrarse en un plano de apoyo, asesoramiento y coordinación, sobre el que más adelante comentaremos algunos aspectos que me parecen dignos de atención. En suma, la constitución bien pactada y definida de estas dos comisiones (puede utilizarse cualquiera otra denominación) podría ser una medida concreta y visible del referido respaldo y reconocimiento por parte de la administración. Dejo para otro género de consideraciones o decisiones todavía más singulares (que tendrán, no obstante su importancia), las referidas al proceso de nombramiento de miembros, el reconocimiento y valoración debida de su trabajo y dedicación, etc...

- 4 Otro de los aspectos importante se refiere a la disposición de *servicios y profesionales para el apoyo experto* y la mediación entre la reforma, las instituciones y el profesorado. La figura y el papel de los “expertos” también será decisiva, por más que haya mucho que precisar acerca de quiénes son tales, cuál es su preparación, el grado de comprensión del cambio y sus procesos, así como su capacidad de interpelar y escuchar a sus interlocutores, o su reconocimiento y valoración por las instituciones y los sujetos. Los servicios y profesionales de que una política de reforma se dote para diseminar los cambios estarían llamados a provocar diálogos constructivos entre las partes, así como

promover condiciones y oportunidades efectivas para la formación. Un perfil y una tarea delicada donde las haya, pero sin duda conveniente.

De cara también a precisar algo más esta sugerencia, no está de más advertir que para que cada Universidad haga frente a la reforma que nos ocupa, puede ser interesante considerar qué profesionales y servicios tiene (ICEs u otros servicios y profesionales, Unidades de Calidad, etc.), qué papel podrían desempeñar en el proceso, de qué formación debieran pertrecharse, así como bajo qué condiciones y reconocimientos (quizás no necesariamente económicos) podrían redefinir sus funciones y desempeñarlas al servicio de los objetivos del EEES. Será fundamental, por ejemplo, poner en relación idónea a este tipo de servicios y profesionales con aquellas personas que eventualmente pudieran constituir las dos comisiones a que más arriba se ha hecho mención. Las tareas respectivas han de orquestarse como es razonable, cuidando de que lo que se haga y cómo quede lo más sustraído posible de conocidas prácticas burocráticas que nada contribuyen a la mejora de los procesos que se pretenden.

5. Ya que la diseminación, tal como la estamos planteando, no se reduce a meras prácticas de difusión, sino que pretende desencadenar procesos que puedan llevar a la adopción consciente, reflexiva e incluso crítica por parte de las instituciones y docentes, será decisivo todo lo que nos ocurra para facilitarlos. Por ejemplo, crear estructuras y dinámicas nuevas o redefinir las existentes en orden a que las instituciones se hagan con el cambio, se apropien, lo redefinan y lo desarrollen, procurando dejar claros cuáles son los márgenes discrecionales y cuáles los criterios comunes que habrán de satisfacerse. Así mismo tiempo, recabar, tratar y utilizar la información que sea precisa para reconocer en qué punto se encuentra los contextos, instituciones (centros, titulaciones) y docentes, parece ser otra tarea que requiere su atención: podría servir para reconocer el terreno del que partir y construir el futuro pretendido con ambición y al tiempo realismo. Las reformas no pueden asentarse sobre el derribo del pasado y el presente. Han de procurar, por el contrario, tomar buena nota de lo que hay y reconstruirlo en lo que sea preciso. El grado en que se logre facilitar una adopción reflexiva y significativa será,

previsiblemente, algo que podrá determinar el curso sucesivo de los acontecimientos. Aquí procede situar concretamente el trabajo de la comisión de coordinadores del diseño y desarrollo de las titulaciones, el apoyo externo de los servicios y profesionales antes mencionados, así como la supervisión y apoyo de parte de aquella primera comisión de responsables políticos a la que también se hizo referencia. El arte conveniente para armar bien cada una de estas piezas y responsabilidades puede ser fundamental.

6. Y si, como ya decíamos, muchos de los cambios educativos que hoy se consideran necesarios desbordan las estrictas responsabilidades y capacidades de las organizaciones escolares (también universitarias), éste debiera ser un buen momento para explicar, discutir y concertar los proyectos en perspectiva con fuerzas profesionales como los sindicatos, con fuerzas sociales (comunidad, administración, empresas de bienes y servicios, etc.), así como también con los mismos estudiantes y la sociedad civil.

La aceptación de una reforma, sobre todo si pretende ser sustantiva y ambiciosa, depende no sólo de los registros que hay que tocar dentro del sistema educativo, sus instituciones y profesionales, sino también de otras participaciones y responsabilidades que es preciso reclamar de las familias, la sociedad en general y fuerzas sociales relevantes. Si, además de informarles, se procura recabar sus diversas voces y perspectivas, se estarán creando, tal vez, vías prometedoras para la asunción de aquellas responsabilidades que pudieran corresponderles y sean necesarias para el devenir de la reforma. Generalmente se apela a la necesidad de contar con empleadores (de empresas o administración) a la hora de diseñar los títulos. Parece conveniente. También lo sería, desde luego, concertar con ellos las condiciones necesarias para que la formación pretendida pueda lograrse de manera más provechosa. Tal sería el caso, por ejemplo, de todo lo se refiere al desarrollo del practicum u otras formas de colaboración para una mejor preparación de nuestros estudiantes.

Cada uno de estos aspectos y todos en conjunto pueden servirnos para tomar conciencia de algunas decisiones convenientes a tomar. También se

pueden utilizar para, por ejemplo, chequear qué es lo que se está haciendo y con qué resultados en el marco del EEES por parte de cada una de las instancias implicadas, en particular por aquellas a quienes les corresponde asumir y estimular las actuaciones necesarias. Sin pretender dar la impresión de una especie de nueva “refundación” de estructuras sin fin dentro de las universidades, creo que no estaría de más la creación de alguna instancia (o, una vez más, la redefinición de alguna de las existentes) con la idea de disponer alguna forma de “observatorio” de todo el proceso. De acuerdo con la información que podría irnos suministrando, sería razonable poner en marcha planes fundados de actuación para ir propiciando los diálogos imprescindibles entre las propuestas de la convergencia y su desarrollo por las universidades, centros, títulos, departamentos y profesorado. Sus tareas podrían versar sobre las actuaciones llevadas a cabo en esta primera fase que aquí se está comentando, pero, como es fácil de entender, bien podría extenderse, asimismo, sobre los otros dos procesos que se comentarán a continuación.

Una consideración final antes de terminar este punto. En alguna medida, se vienen dando procesos de difusión del EEES durante estos últimos años, cada vez mayores en cantidad y quizás también en calidad y cobertura. Deberíamos preguntarnos, sin embargo, en qué grado estamos realizando dinámicas más o menos superficiales, profundas y extensas de disseminación. Algunas preguntas todavía más específicas sobre el particular podrían ser:

- ***¿Qué espacios de información y debate se están organizando y quiénes están participando?***
- ***¿Qué proporción sobre el total de instituciones y profesionales afectados?***
- ***¿Cómo se están implicando en el proceso la Universidad como institución?***
- ***¿Quiénes están ejerciendo de mediadores profesionales y expertos y cómo están desempeñando su trabajo?***
- ***¿Qué tipo de roles y estructuras se están disponiendo en los centros, departamentos y titulaciones para facilitar adopciones y adaptaciones significativas?***

- ***¿Qué deliberaciones y acuerdos se están o no logrando con los sindicatos del profesorado y de los estudiantes, y con otros sectores de las administraciones, empresarios, colectivos sociales?..***

### ***3.2 La iniciación y reconstrucción del cambio por parte de cada una de las Universidades y Titulaciones.***

Una vez que la normativa del EEES se va concretando en la legislación correspondiente por parte de los países miembros (ya contamos en nuestro país con los Reales Decretos de Grado, Maestría y Doctorado –BOE 25-01-05-) alguna de las primeras y más importantes tareas va a consistir en el diseño de las titulaciones. La aprobación y publicación definitiva del catálogo de las mismas será, previsiblemente, el punto de salida más explícito. En los decretos recientes se propone la estructura y criterios que habrán de tenerse en cuenta para la planificación. Pero, de nuevo, nos vamos a encontrar con un marco muy genérico que será preciso rellenar a base de decisiones y dinámicas de trabajo cuya realización adecuada será tan deseable como seguramente difícil de acometer: serán tan decisivas las dinámicas que logremos activar como el valor y la relevancia cultural, social y profesional de los marcos teóricos que presidan el diseño de las titulaciones. Es decir, la reforma legislada por los gobiernos habrá de “aterrizar” en contextos y espacios singulares y desplegarse a través de diversas tareas que, básicamente, girarán en torno a un nuevo diseño de la formación, de los títulos y sus correspondientes planes. Algunas de las consideraciones y propuestas que la teoría del cambio también sugiere sobre el particular pueden ser de nuestro interés.

Incluso en el caso de las reformas de otros niveles educativos cuyas normativas por parte de las administraciones suelen ser más precisas y específicas, se reconoce, en la actualidad, que es fundamental el desarrollo por los centros de las mismas, en concreto del currículo (Escudero, 1999; y para una información panorámica de las políticas al respecto en distintos países, puede verse el número monográfico de la Revista de Educación que ha sido coordinado por Bolívar (2004).

La peculiaridad del EEES y de las instituciones universitarias comportan un modelo de desarrollo y gestión del cambio que deposita un cúmulo notable de responsabilidades sobre los contextos locales, las Facultades, Departamentos, docentes y otros profesionales cuya presencia en el diseño se considera necesaria. Es claro que el proceso en cuestión está pautado sólo a grandes rasgos, que eso deja notables espacios de autonomía y discreción a las universidades y titulaciones, aunque, eso sí, el ciclo no se dará por concluido hasta tanto los diseños elaborados localmente sean homologados y acreditados por las agencias establecidas para este menester. Es evidente que el catálogo de titulaciones que será establecido por el MEC va a determinar estructuralmente esta tarea. El modo en que se haga y las decisiones que se tomen al respecto van a marcar decisivamente el futuro de la formación universitaria. Y, desde luego, no estarán ausentes presiones e influencias de diversa naturaleza: ahí también harán acto de presencia las consabidas tramas de la micropolítica y sociología del conocimiento. Los criterios que prevalezcan al establecer las titulaciones y su aplicación será algo que, desde luego, nos permitirá valorar en breve cuáles son las continuidades y las rupturas con el pasado y el presente, así como el grado de coherencia y validez de las mismas con los objetivos de la convergencia tendentes a planificar una formación de más calidad.

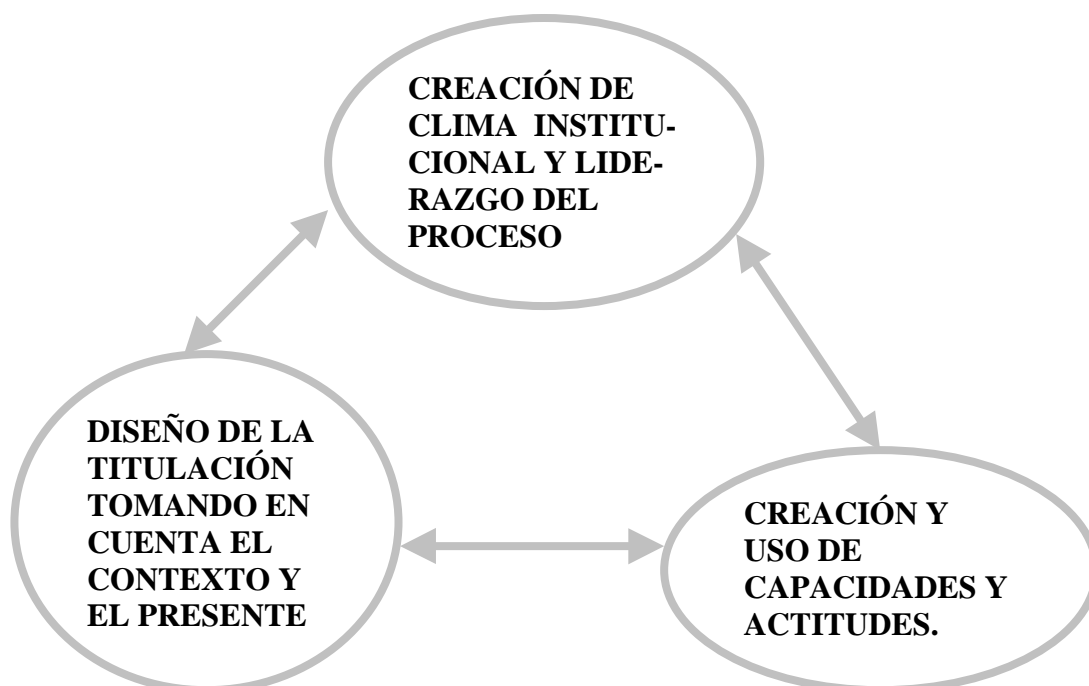
Es manifiesto, a su vez, que a más de un responsable del gobierno de las universidades y a muchos profesores, la realización de esta tarea, las condiciones en que se lleve a cabo y las dinámicas que puedan desencadenarse, también les hacen prever, al lado de una nueva oportunidad para mejorar la enseñanza universitaria, algunos interrogantes, temores y posibles problemas más o menos difíciles de afrontar. La historia y experiencias previas relativas al diseño de planes de estudio es más que suficiente para justificarlo. También, el conocimiento y la experiencia compartida por muchos respecto a la cultura, relaciones, modos de hacer, poderes y dinámicas prevalecientes en nuestra institución. Con toda seguridad, la institución universitaria tiene en su haber un enorme capital intelectual; si se logra canalizarlo y concentrarlo como es debido en la mejora de la formación, los objetivos y resultados podrían llegar a ser muy positivos. También cuenta, desde luego, con inercias, regularidades y poderes bien establecidos que

pueden desencadenar resistencias ambivalentes. Algunas de ellas podrían suponer que los cambios pretendidos se queden en la superficie y no toquen las profundidades culturales que serían deseables y necesarias.

Apelando, pues, a un mínimo sentido del realismo (no se puede construir una casa sin tomar buena nota de los cimientos sobre los que ha de asentarse), pero no renunciando a ir más allá y buscar otros puntos de referencia, no estaría de más considerar, como decía, algunos conocimientos y recomendaciones sobre este tipo de tarea y procesos. Fullan (1991) ha sido uno de los tratadistas que mejor ha sintetizado el saber acumulado al respecto; lo que sigue está básicamente inspirado en sus aportaciones.

Este autor formula cinco preguntas que sería preciso responder para identificar, a su vez, otras tantos subprocesos y decisiones a tomar, que escribiremos en cursiva: 1) *¿quién o quiénes se apropian del cambio? (creación de un clima institucional)*; 2) *¿Qué se pretende y para qué (legitimidad y clarificación)*; 3) *¿Quién lo lidera? (liderazgo pedagógico)*; 4) *¿Qué será preciso superar? (identificación y resolución de conflictos)* 5) *¿Cuáles son las capacidades y disposición para acometerlo? (creación de capacidades y compromisos)* y 6) *¿Con qué recursos se cuenta o habría que recabar? (condiciones y recursos materiales y humanos)*

Sería prolijo explicar con detalle cada uno de esos aspectos. Aunque sea a costa de simplificarlos, me parece oportuno reducir este proceso a tres ejes esenciales, tal como se representa en la figura siguiente:



A) *La creación de un clima institucional y el liderazgo.*

Procede considerar aquí dos cuestiones importantes. Son de naturaleza y complejidad diferentes: de carácter organizativo y estructural, algunas de ellas; más dinámicas, relacionales, políticas y culturales las otras. Las primeras, ya conocidas y habilitadas en ocasiones anteriores, tendrán que ver con la constitución de las comisiones correspondientes, la designación de papeles a asumir y desempeñar (coordinador), la previsión de tiempos y tareas u otras decisiones similares. Cabe esperar que no sean las más difíciles de resolver. Sin ninguna duda, las segundas revisten una mayor complejidad y, desde luego, tendrán una incidencia mayor en lo que se logre hacer dentro de las estructuras creadas, en el tipo de ideas y referentes que se movilicen y utilicen, en las dinámicas de trabajo que se adopten y, con todo ello, en los efectos que se harán visibles en su momento en los títulos y formación diseñada.

En ese sentido, al hablar de la creación de un *determinado clima institucional* nos estamos refiriendo al establecimiento de las reglas de juego a las que atenerse y, todavía más en concreto, a cuáles habrían de ser los compromisos, expectativas e intereses a concertar. Como es bien conocido, la atribución de créditos a materias y departamentos es un asunto extremadamente delicado. Sólo podría resolverse de modo adecuado si se crea un espacio de reflexión y trabajo para el diseño que sea propicio a conciliar las exigencias e intereses particulares que sean razonables con el perfil general de la titulación, los conocimientos, capacidades y actitudes que se consideren deseables en el profesional que se pretende formar. Este es un espacio en el que debiera imperar la racionalidad, o, mejor dicho, la obligación de armonizar distintas racionalidades sobre una base de análisis reflexivos y coherentes que sea adecuada para reconocer o negar los intereses y propuestas diferentes que a buen seguro entrarán en liza.

Por ello suele ser extremadamente complejo mantener la coherencia, acordar los criterios y principios más pertinentes y aplicarlos con rigor. El *liderazgo* del proceso tendente a generar un clima constructivo, así como a concertar intereses y limar las fricciones que seguramente surgirán, será

decisivo. Cómo crearlo, quién habrá de asumirlo, de qué modo más beneficioso habría de ejercerse, de qué reconocimiento externo e interno se le dote –por apuntar algunos asuntos a los que prestar atención – serán interrogantes a despejar en cada contexto. En tal empeño hay que invertir no tan sólo las aportaciones de las bases, sino también mensajes claros, apuestas e implicaciones de los equipos de gobierno, tanto de los centros como de la Universidad y la administración.

*B) El diseño de la titulación.*

Con toda seguridad, ésta es la tarea fundamental de este proceso. A su realización adecuada han de contribuir los otros dos elementos. Como es comprensible, tanto el EEES como la normativa nacional al respecto se limitan a determinar los requisitos formales del diseño de cada titulación que sea reconocida en el catálogo todavía por concretar. Los *contenidos específicos* de la formación, su *justificación* laboral y el establecimiento del *perfil profesional* correspondiente (conocimientos, capacidades, actitudes y contenidos formativos), así como la *asignación de los créditos* a cada una de las materias, serán las decisiones a justificar y concretar localmente. Habrá que prestar atención, asimismo, a diversos aspectos relativos a las *orientaciones metodológicas* que sería preciso concertar y fundamentar en orden a propiciar las oportunidades de aprendizaje que se consideren más idóneas para el desarrollo de los objetivos de la formación, así como los *criterios y procedimientos de evaluación* que desde luego habrían de afectar tanto a la verificación del logro de conocimientos y capacidades específicas como transversales, y tanto los relativos a la formación intelectual como social y emocional. Sobre este particular ya se han ido proponiendo algunas ideas y procedimientos de trabajo (Zabalza, 2003; Rué, 2004) que pueden servir como materiales de consulta.

Si el diseño de las titulaciones ha de aplicar los créditos ECTS, y cada titulación ha de contar con los requisitos propios del Suplemento Europeo al Título, así como ir acompañada de las correspondientes Guías Docentes, además de la creación de materiales adecuados y principios relacionados con el apoyo tutorial, el seguimiento y evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes, no sólo se nos reclama hacer lo que acostumbramos al elaborar otros planes de estudios. Hay tareas nuevas que acometer y, para afrontarlas

con ciertas garantías de calidad, quizás deberemos disponer nuevos esquemas de pensamiento y procesos de actuación. Si todo ello se quiere abordar desde criterios de calidad relevantes y congruentes, los centros, departamentos y profesorado habremos de acometer más actividades que las tradicionales, abrir nuevos tiempos de dedicación a esta tarea y, previsiblemente, contar con recursos adicionales, tanto materiales como humanos e intelectuales. A nadie se le escapa, pues, que será preciso negociar en el interior de cada centro y titulación tiempos y modos de organización idóneos, modificaciones quizás de la agenda de trabajo del profesorado y otras cuestiones relativas a la gestión del proceso que requieren la atención conveniente.

La disponibilidad, el acceso y la utilización de proyectos realizados en otros contextos nacionales o europeos que pudiera servir como ejemplos de buenas prácticas, e incorporar efectivamente a otros profesionales y a los estudiantes, además de los docentes universitarios, habrían de ser otros ingredientes con los que alimentar este proceso. Sus contribuciones pueden ser provechosas para evitar el ensimismamiento de las instituciones y profesores implicados en cada titulación. También supondrá la incorporación y gestión de unos modos de hacer y perspectivas que no forzosamente comportarán la facilitación ni la mejora del proceso y resultados. Todo un terreno que explorar, por lo tanto, al que echar decisión, racionalidad e imaginación.

### *C) Capacidades y recursos.-*

Además del clima y liderazgo del proceso de planificación antes mencionado, la base de conocimientos y capacidades con que se cuente en cada titulación será decisiva para la calidad del diseño que se logre elaborar. En realidad, al diseñar el proyecto de cada título, los protagonistas que lo acometan proyectarán sobre el mismo su base de conocimientos, sus lecturas de la realidad en curso y del contexto laboral y social de los respectivos perfiles profesionales, así como sus capacidades de planificación, incluidas las que atañen al trabajo en equipo y las demás cuestiones antes mencionadas al hablar del clima institucional y el liderazgo.

Para todo ello será decisivo el bagaje de formación inicial que se propicie. Pero, al mismo tiempo, las tareas y procesos implicados en la elaboración de los títulos podrían y deberían ser una oportunidad concreta y

estimulante de formación. Una formación que pueden tener en la actividad concreta de pensar y diseñar la enseñanza y el aprendizaje una de las mejores ocasiones para contrastar ideas y aplicarlas la diseño de cada título en todas sus dimensiones. El diseño de cualquier proyecto, por lo tanto, es una tarea que vincula la formación con que cuentan sus actores con la práctica, y al mismo tiempo puede, y debiera serlo, una actividad en sí misma formativa. Y tanto por lo que la actividad del diseño supone si es significativa (Escudero, 2005), como porque puede ser un contexto idóneo para descubrir necesidades que debieran ser respondidas, quizás a través de otros contextos y actividades de formación del profesorado.

En este sentido, el diseño de cada titulación merece ser entendido como un contexto y tarea donde sus protagonistas analicen, debatan y clarifiquen los objetivos y contenidos de la reforma, y pongan en juego los procesos y procedimientos pertinentes a la construcción de un proyecto de formación bien articulado y concertado respecto metodologías, relaciones, materiales didácticos, etc. Eso es, con todas las consecuencias, una actividad formativa. Cabría suponer, asimismo, que a lo largo del proceso de planificación las comisiones que lo estén abordando detecten que, para decidir como es debido sobre determinados aspectos sustantivos o metodológicos, requieran expandir sus conocimientos y capacidades. Sería deseable, pues, que el proceso al que me estoy refiriendo pueda contar con servicios de apoyo y formación adicional para responder a demandas que pudieran ir surgiendo. No debieran reducirse a una forma de asesoramiento técnico para cubrir bien las formalidades. Habría de incluir en lo posible alguna modalidad de apoyo que ayude a expandir y reflexionar sobre diversas concepciones de las profesiones en diseño, sobre los contenidos de la formación, su actualidad, relevancia, secuencia y organización, así como, eventualmente, a trabajar *in situ* sobre metodologías y materiales para la enseñanza y el aprendizaje, o los criterios y modalidades de evaluación que permitan conocer, apreciar y valorar mejor lo que se aprende y su relación con lo que se enseña y cómo se hace.

En definitiva, para que el diseño de los títulos sea significativo, tenga el valor y la relevancia social, cultural y profesional que la Universidad ha de aportar a través de la formación de los profesionales y ciudadanos de nuestro tiempo, será imprescindible nutrir ese proceso del clima institucional y

liderazgo, dinámicas de diseño rigurosas y concertadas, capacidades y procedimientos para una buena planificación.

### ***3.3 La implementación: del diseño de las Titulaciones al desarrollo en la práctica de una formación de calidad.***

Sin merma alguna de la importancia que tiene el diseño de una titulación para la mejora de la formación universitaria, aún bajo el supuesto de que esa tarea se haya resuelto aceptablemente bien, tan sólo se habría cubierto con ello una parte del trayecto encaminado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje universitario. A este respecto, la teoría del cambio también es contundente: un proyecto de formación que ha sido diseñado no es sino un esbozo de enseñanza y aprendizaje, una hipótesis teórica y práctica de trabajo que hay que contrastar en la práctica, y, seguramente, ir recomponiendo y mejorando con el tiempo.

El proceso de implementación se refiere precisamente al establecimiento de un nuevo diálogo. En este caso, entre el diseño pensado y elaborado y las prácticas pedagógicas que con flexibilidad, pero también con coherencia, habrán de trasladarlo a la acción de enseñar y a la mejora significativa de los aprendizajes de los estudiantes. Bien entendido y abordado, el proceso de desarrollo en la práctica o implementación de un proyecto puede ser una excelente oportunidad (debiera serlo) para el propio aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. Y, si adoptáramos una visión todavía más amplia y ambiciosa, también de cada titulación en tanto que la organización que es. La puesta en práctica consciente, reflexiva y debidamente seguida de cualquier proyecto de formación de los estudiantes puede ser, si se dan las condiciones y procesos adecuados, el texto y contexto más cercano al día a día para ir aprendiendo nuevas ideas y modos de hacer.

Con el diseño, pues, no termina nada, sino que empieza, por así decirlo, lo más decisivo, esto es, el conjunto de relaciones formativas entre alumnos y profesores sobre los contenidos que se hayan seleccionado y organizado, los materiales dispuestos, las relaciones centradas en la construcción de conocimientos y capacidades, etc. Se considera, así, que la traslación de un diseño a la práctica es un proceso que nada tiene que ver con la aplicación directa y lineal de lo que se ha planificado con antelación. El diseño, que sirve desde luego como un marco de actuación, suele quedar afectado tanto por el

repertorio de capacidades didácticas disponibles por el profesorado, como por la lectura e interpretación que se hace del contexto de aula, los alumnos y las dinámicas que van emergiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

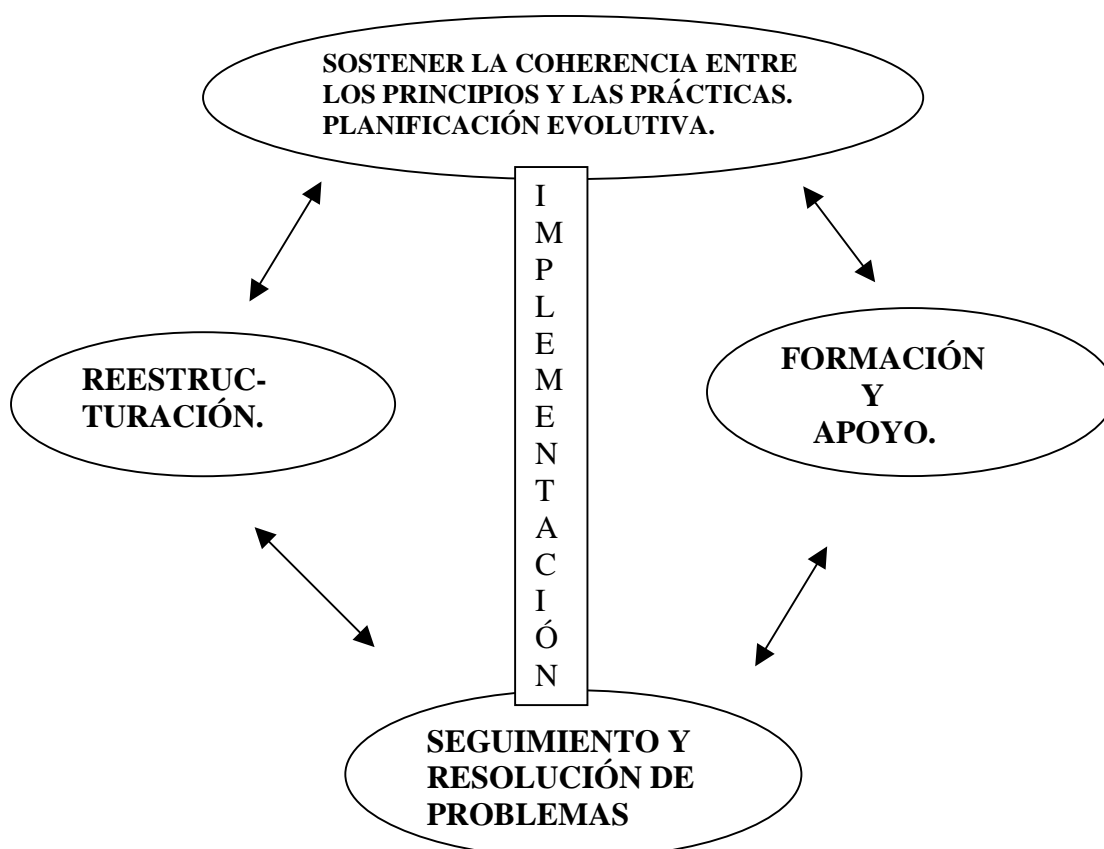
La conversión de un título diseñado en interacciones didácticas, en procesos de enseñanza y aprendizaje, pasa por diversos filtros y acomodaciones. Cada uno de ellos puede resultar creativo y provechoso, además de coherente con los objetivos y principios establecidos, o puede, sencillamente, introducir tantas distorsiones que lo que se enseña de hecho a los alumnos y cómo se hace tiene una relación escasa con lo que formalmente se había pensado y planificado. Piénsese, por ejemplo, la cantidad de factores y variables que de hecho inciden en la conversión de nuestros planes de estudio en enseñanza. Incluyen, por referir algunos más notorios, la asignación de materias al profesorado en las respectivas áreas o departamentos y los criterios con que se haga; la preparación científica y pedagógica de cada docente, su manera de ver la docencia y la actitud hacia la misma, así como su percepción y valoración de los estudiantes (conocimientos, capacidades, intereses o motivación...); el grado en que tenga en cuenta el lugar y la contribución de su materia al proyecto en su conjunto de la titulación, o el esquema de planificación que haya utilizado, los materiales seleccionados y preparados, así como, para no hacer una lista que podría ser más extensa, sus pautas de trabajo didáctico y de relación personal con los estudiantes: la forma en que pone en contacto a los estudiantes con los contenidos y lo hace de forma tal que se impliquen en procesos cognitivos y emocionales, el clima de relación que se establezca en el aula o laboratorio basado en el trabajo, la exigencia, el respeto, apoyo, atención personal, etc.

Por la impronta tan personal y situacional de la implementación, es muy posible que surjan fracturas notables entre lo que fue diseñado por la titulación, la planificación del departamento, la más personal de cada profesor y, como decimos, sus concepciones y capacidades para trasladarlo a la práctica. Si, aceptada una razonable flexibilidad y autonomía profesional de cada docente, esas fracturas y filtros atentan contra la visión concertada de la formación, se alejan de los criterios y principios para la selección y tratamiento de los contenidos y la provisión de las oportunidades convenientes para el aprendizaje de los estudiantes, lo que puede quedar seriamente dañado, a la

postre, será su preparación, la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje.

En las relaciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje concretas es donde se desarrollan y, en ocasiones, hasta se mejoran los diseños. Pero, también, es ahí donde, como decíamos más arriba, los mejores proyectos ideados pueden quedar hechos astillas, alejando las prácticas de las finalidades y contenidos que se consideraron deseables en las planificaciones.

Es por eso que la teoría del cambio - una vez más nos inspiraremos en la síntesis que Fullan (1991; 2002)- ha ofrecido algunas propuestas que convendría tomar en consideración en este proceso. Podemos concretarlas aquí en cuatro aspectos que representamos en la siguiente figura.



*A) Sostener la coherencia con una planificación evolutiva.-*

La única forma plausible de perseguir la coherencia de un proyecto que se haya diseñado razonablemente bien es someter las prácticas que se van realizando y los aprendizajes que se van promoviendo a su contraste con los objetivos formulados y los principios de procedimiento estipulados. Supone, seguramente, adoptar un espíritu investigador y reflexivo sobre la práctica, con disposición a someterla a revisión, crítica o validación. Hasta la fecha no se ha encontrado ningún otro camino para que los planes elaborados dialoguen con la práctica, y para que sea ésta el espacio en el que, sometida a análisis, reflexión y crítica, los proyectos se desarrollen, hasta el extremo de que, cuando sea pertinente, se vayan modificando en lo que proceda (planificación evolutiva). La investigación en la acción, uno de los planteamientos conocido más poderosos para hacer de los procesos de enseñanza y aprendizaje asuntos conscientes, no sólo transmisores de información sino creadores de conocimiento para los alumnos y profesores, podría considerarse como una de las filosofías y dinámicas para esos propósitos. Es una actividad que puede ser asumida y realizada por cada profesor en sus aulas con sus estudiantes. Además, si pretendemos hacer posible la coherencia de una titulación, ha de acometerse al mismo tiempo por todo el grupo de docentes que enseñan dentro de ella, desde el primer año y sus materias, hasta el último y las correspondientes. La realización de actividades expresamente centradas en el análisis de la enseñanza, compartir materiales y metodologías, estudiar en profundidad contenidos, problemas de aprendizaje de los estudiantes o resultados del rendimiento, por citar tanto sólo algunas, pueden ser propicias para construir la coherencia de la formación, y para ir ajustando los contenidos y las metodologías haciendo de la enseñanza un ámbito de experimentación, de renovación didáctica.

Un desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas u otros espacios de formación, que estuviera basado en la rutina o la más flagrante descoordinación del profesorado, difícilmente propiciará la coherencia deseable. Quizás, en determinados extremos, pueda propiciar una planificación no ya evolutiva sino caótica, expuesta a contingencias de todo tipo que, sólo por azar, puedan ser parcialmente efectivas a la hora de llevar a cabo los

proyectos colectivos que reclaman tanto los conocimientos y capacidades específicas como las de carácter transversal que se están reclamando con razón desde el EEES.

Seguramente a nadie se le escapa que postular una dinámica de trabajo como ésta respecto a la docencia en el seno de nuestra cultura y prácticas universitarias, es apuntar a una estrella de un universo tan deseable para la calidad de la formación como distante, quizás a años luz, del planeta que habitamos. Si justificamos y asumimos que es preciso un giro que abra un camino hacia una educación universitaria de mayor calidad, ese norte hay que tenerlo claro y abordar las transformaciones necesarias, aunque sea de forma progresiva y con sentido de la realidad. Así podría interpretarse la apelación a un cambio de foco que se centre más en el aprendizaje de los estudiantes en lugar de en la mera transmisión de conocimientos por el profesorado, tal como se enuncia en el contexto de los objetivos del EEES.

#### *B) Reestructuración.-*

Esta segunda faceta de la implementación tiene la buena intención de atar algunos de los muchos cabos que pudieran quedar sueltos, si nos limitáramos tan sólo a sostener que es bueno buscar la coherencia y realizar una planificación evolutiva constructiva. La reestructuración a que se alude en este punto apunta directamente a la creación de estructuras de tiempo y organización para que puedan ocurrir actividades efectivas de análisis y reflexión sobre lo que estamos enseñando, las metodologías y oportunidades de aprendizaje que creamos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes que se van o no logrando. La constitución de una estructura organizativa, en la que estén integrados para trabajar juntos todos los profesores de una titulación, por ejemplo, podría ser una de las medidas concretas a disponer y aplicar. En la amplia mayoría de nuestros centros y titulaciones, seguramente está ausente por el momento. Pero si no llegamos a generarla y usarla como es debido y con eficacia, no como una estructura burocrática y formalista, sino como un espacio genuino para la realización de tareas y actividades como las mencionadas, la reflexión y la mejora sucesiva de la formación no tendrán el lugar que les debe corresponder.

Es cierto que eso supondría reconsiderar, en el plano de las decisiones estructurales, alguna cuestión tan elemental como la organización de los

tiempos docentes; en el plano cultural, nuevos sentidos, visiones y compromisos de la condición del profesor universitario. Dos tareas que, desde luego, conllevan su propia complejidad, dificultades y posibles fricciones. Pero estamos otra vez en la misma tesitura: o algunas buenas ideas y prácticas deseables se amparan con estructuras que las amparen y faciliten su ocurrencia, o sencillamente no llegarán a darse ni en la forma ni con el sentido conveniente. No hay fórmulas para despejar el dilema. La propuesta es clara y seguramente razonable. Lo demás está en nuestras manos, bajo las responsabilidades de muchos, las dosis pertinentes de capacidades y las actitudes ineludibles de la institución y quienes trabajamos en ella.

### *C) Formación y apoyo.-*

El análisis y la reflexión sobre la práctica a la luz de objetivos y criterios relevantes, así como la serie de actividades que a modo de ilustración se han citado, pueden ser excelentes oportunidades para la formación docente centrada en su responsabilidad y actuaciones para que los alumnos aprendan. En eso consiste, a fin de cuentas, una de las modalidades de desarrollo profesional en el lugar de trabajo que se caracteriza por tener como objeto propio las tareas habituales de cualquier profesor: la planificación de su enseñanza, el análisis de sus prácticas, el afán de responder individualmente y con otros de lo que aprenden o no los estudiantes, así la definición de los proyectos concretos de mejora que posibiliten el alcance de cotas de mayor calidad.

En la actualidad, están bien descritas determinados enfoques y prácticas de enseñanza y aprendizaje en aquellas instituciones educativas donde los profesores trabajan como “comunidades de profesionales” que procuran aprender juntos (Bolívar, 2000). Hay universidades cuyos enfoques de la calidad de la enseñanza que se esfuerzan en garantizar incluyen, entre algunos de los resortes esenciales, precisamente el fortalecer el trabajo en equipo y estimular que se apliquen tanto al diseño de la docencia como a la revisión y mejora sistemática de la misma.<sup>1</sup>

### *D) Seguimiento y resolución de problemas.*

---

<sup>1</sup> Puede verse el caso, por ejemplo, de una Universidad Australiana, Monash University (<http://www.adm.monash.edu/cheq>).

Lo normal es que en el desarrollo de un proyecto de formación vayan surgiendo determinado tipo de problemas en una línea más o menos similar a la línea que estamos comentando. Pueden referirse tanto a previsiones del diseño excesivamente teóricas, que no cuadran con la realidad de los acontecimientos, como a los resultados del aprendizaje que no satisfacen los estándares establecidos; a una mala secuencia de los contenidos que se enseñan a pesar de las decisiones contempladas en la planificación, o a metodologías y actividades de clase que no acaban de funcionar; a la escasa calidad de los materiales de apoyo a la enseñanza, o la falta de trabajo e implicación de los alumnos en las tareas que les corresponden, y un largo etcétera que cada cual puede citar.

Lo que parece imprescindible para documentar y reconocer los posibles problemas que pudieran ir surgiendo, es la disposición y uso sistemático de mecanismos de seguimiento del desarrollo de los cursos y titulaciones. Eso requiere la construcción de los correspondientes instrumentos de recogida y análisis de la información pertinente, y su aplicación para obtener los datos que se consideren procedentes. No viene al caso entrar con detalle en las fuentes de información (los alumnos, desde luego, debieran ser informantes inexcusables), ni tampoco en el tipo de datos que hay que recabar (desde luego los resultados del aprendizaje, además de otros referidos a metodología de la enseñanza no debieran faltar). Si se recaba como es la información conveniente y, lo que todavía es más importante, si los datos obtenidos son válidos y pertinentes, se analizan y utilizan para detectar y analizar los aciertos o problemas que se procuran resolver, este aspecto puede ser fundamental tanto para activar ese proceso de planificación evolutiva antes citado, como para asentar sobre el análisis y valoración de los resultados los proyectos de mejora deseables. Puede significar una buena expresión de esa cultura y prácticas de evaluación internas que se proclaman por doquier. Si se hace posible que la información sobre lo que están ocurriendo se relacione y provoque procesos y decisiones de mejora sucesiva en cada titulación, estaríamos, quizás, empezando a hacer el camino que nos acerque al logro de las cotas de calidad de la docencia universitaria que todos consideramos necesarias.

#### ***4. A modo de conclusión: una perspectiva estratégica. -***

Como puede verse, cuando alguien se atreve a destilar algunas de las ideas y recomendaciones derivadas de la teoría del cambio en educación, es ineludible poner quizás excesivamente alto el listón de las exigencias y actuaciones; en realidad, la imagen que nos ofrecen responde a modelos un tanto idealizados. Por eso mismo no puede ser tomada al pie de la letra, aunque, como ya decíamos, sus mensajes debieran ser tomados en consideración, como referencias sobre las que reflexionar y orientaciones con las que explorar qué debería y podría hacerse con ellas para no incurrir en buenos deseos sin decisiones y acciones consecuentes.

Es inevitable advertir que las reformas educativas que tenemos entre manos, además de pertinentes y necesarias por todos los motivos que las justifican, son fenómenos de extremada complejidad. Cuando, como está sucediendo, se elevan sus objetivos y ambiciones en orden a garantizar a la ciudadanía y la sociedad el derecho democrático a una buena educación, lo que se dibuja sobre el terreno, en la práctica totalidad de tramos de la educación formal desde la educación básica a la universitaria, es una fractura fácil de observar. Viene dada por la distancia que es fácil de apreciar entre, de un lado, lo que las reformas más actuales pretenden conseguir y postulan que hay que cambiar y, de otro, el plano de las ideas, las dinámicas de gestión y los modos de hacer las cosas en las que se encuentran los sistemas escolares, las instituciones educativas y los profesionales que trabajamos dentro de ellas. Desde este punto de vista, el EEES de educación superior, y particularmente mi interpretación del desafío que representa para convertirlo en objetivos significativos y realidades institucionales capaces, es a todas luces algo sumamente complejo y difícil para una amplia mayoría de nuestras universidades, centros, departamentos y titulaciones.

Cubrir largas distancias no es algo que se pueda hacer de golpe. Teniendo a la vista algún marco de referencia como el que, entre otros posibles y deseables, aquí se ha presentado, puede tener alguna utilidad. A pesar de que no sea todo lo diáfano que sería deseable, ni tampoco represente un salvoconducto para el éxito, podría servirnos para elaborar, en cada contexto local, visiones globales y actuaciones concretas, con sentido del realismo, desde luego, pero también con decisión. Concertando los imperativos morales

que han de presidir la acción educativa, y poniendo a su servicio las voluntades y cabezas necesarias. A fin de cuentas, ir haciendo camino al andar.

No creo que todo lo que he comentado en este texto sea factible. No lo he seleccionado ni presentado con la ingenuidad de que pudiera serlo. En cada contexto particular, sin embargo, se cuenta con la suficiente sabiduría y sensatez para dilucidar qué es lo que podría ser razonable, exigible y viable, y qué es lo que, al menos por el momento, sería imposible de llevar a cabo. Adoptar una visión estratégica, como es bien conocido, supone precisamente eso, hacerse un plan de viaje en el que se marquen con realismo pero sin pérdida de ambición respecto a lo realmente valioso e importante las etapas que podrían y deberían hacerse primero y después. Mi intención no ha sido otra que la de señalar algunas referencias. Y, además, advertir que si queremos una mejor educación universitaria, deberemos debatir qué estabilidades hemos de conservar y qué cambios, por modestos que sean, hay que ir acometiendo sin mirar hacia otros lados que pudieran distraernos de lo esencial. Otro mensaje de fondo que me parece que se puede extraer de todo ello es que tenemos que clarificar y deliberar racional y apasionadamente acerca de la formación que hemos de proveer, pues toda la sociedad se juega mucho en el tipo de Universidad que lleguemos a imaginar, cómo funcione y con grado de rigor y responsabilidad cumpla sus diversos cometidos humanos, sociales y culturales. También que, en gran medida, la cultura que transmita y el modo en que logre que sus estudiantes se formen como profesionales y ciudadanos, no va a ser algo que podamos limitar a la tarea de diseñar las nuevas titulaciones, por importante, desde luego, que vaya a ser. En la planificación de los nuevos títulos, vamos a tener que poner en juego el enorme capital humano y cultural que tiene la Universidad; si lo canalizamos bien, lograremos un mejor modelo de formación que el que hasta ahora tenemos, conservando lo mejor de la tradición y proponiéndonos nuevas perspectivas acordes con los tiempos y las urgencias que nos formula la sociedad en la que estamos viviendo. De acuerdo con lo que hemos comentado, también será crucial cómo nos empeñemos en recomponer ideas, relaciones, poderes, prácticas y dinámicas de trabajo dentro de las aulas, los departamentos, las titulaciones y toda la institución universitaria. Los avances que hagamos en esta materia librarán de la retórica fácil al ya famoso lema del EEES que

reclama un giro de la enseñanza tradicional a otra centrada en la facilitación de los aprendizajes de los estudiantes que consideremos dignos de ser perseguidos. En el caso en que nos quedemos por las ramas, desaprovecharíamos esta nueva coyuntura que, a pesar de todos sus interrogantes, merece ser abordada como una oportunidad.

## Referencias.

- Bolívar, A (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, Madrid: La Muralla
- Bolívar, A (2004) *Revista de Educación*. Monográfico "La autonomía de los centros escolares", Enero-Abril, nº 333.
- COM (2003) El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento, Bruselas.
- AEU (2003) Declaración de Graz. Septiembre
- Elmore, R.F (2002) *Bridging the Gap Between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Improvement*. Alberta Shanker Institute
- Escudero, J.M (1991) Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa, en Escudero, J.M y López, J (eds) *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo
- Escudero, J.M (1998) La formación permanente del profesorado universitario: cultural, contenidos y procesos. *Agenda Académica*, vol. 5(1)33-56
- Escudero, J.M (1999) El desarrollo del currículo por los centros, en Escudero, J.M (coord.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, J.M (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*, Barcelona:Ariel.
- Escudero, J.M (2003) Pensar i construir la formació del professorat seguint la coherència, *Revista de Organització i Gestió Educativa Fòrum*, pp. 19-28
- Escudero, J.M (2004) Reforma, innovación y mejora, en Salvador Mata, F y otros (eds) *Diccionario Enciclopédico de la Didáctica*, Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 521-543
- Escudero, J.M (2005) El Espacio Europeo de Educación Superior. Una lectura desde las controversias en torno a la calidad de la educación. Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Organizadas por CCOO, 3 y 4 de Febrero, Cáceres
- Fullan, M (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London: Teachers College Press
- Fullan, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Giner Sanjuán, D (1997) La Universidad y la falacia utilitarista, en *Los objetivos de la Universidad ante el nuevo siglo*, Salamanca.
- González, M<sup>a</sup> T. (1998): La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239
- González, M<sup>a</sup> T. y Escudero, J.M (1987) *Innovación Educativa. Teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Klasen, S. (1999) Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues. OECD Reports

- Markovitch, J (2002) *La universidad (im)posible*. Cambridge University Press/OEI
- Martínez, F. Escudero, J. M. y García, R (2004) (coords.) *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria*. Murcia: Fundación Séneca (PL/16/FS/00)
- Rué, J (2004) La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1) 39-59
- Tomasevski, K (2004) *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam
- Zabalza, M (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea