

Els processos d'innovació en l'ensenyament universitari

Miguel A. Zabalza Beraza *

Introducció

El coordinador d'aquest mateix número de la revista *Temps d'Educació* ens ha plantejat el problema als autors que hi participem com un mateix repte doble:

- Que aportem, des de les nostres respectives àrees de coneixement, allò que pugui servir per a millorar el coneixement de les qüestions universitàries i la qualitat de formació que s'hi imparteix:

Ens ha dit que «A tots els treballs hi hauria d'haver implícita o explícita la resposta a una qüestió similar a la següent: *¿què es pot aportat des del marc disciplinari (de la Pedagogia, les Ciències de l'Educació, l'Organització, la Didàctica, l'Avaluació, ...) per poder constituir la base conceptual que fonamenti l'acció per a una millora de la qualitat de l'educació universitària?»*

- Que aportem la nostra pròpia reflexió i posició personal sobre com es pot analitzar i valorar el funcionament real de les nostres universitats:

«Tenint en compte la poca cultura i experiència que tenim sobre aquesta temàtica, -ens assenyala en un altre dels seus suggeriments- no seria de més manifestar una certa presa de posició personal (que pogués orientar el lector), davant de l'adequació a la pràctica, d'aquí i d'ara, dels diferents sistemes, models o experiències externes al nostre context».

* Miguel A. Zabalza Beraza és catedràtic de Didàctica i Organització Escolar i Director del Departament que porta el mateix nom a la Universitat de Santiago de Compostel·la. Ha desenvolupat una activitat àmplia com a docent i investigador en l'àrea del currículum. Està implicat en programes de formació del professorat i d'assessorament a Centres escolars en procés de desenvolupament institucional. Algunes de les seves recents publicacions són: *Diseño y desarrollo curricular* (1991, 4a. edic.) Narcea, Madrid; *Los diarios de clase* (1991) PPU, Barcelona; *El proceso de elaboración del Proyecto de Centro* (1992) Narcea, Madrid.

És un repte molt interessant, però alhora, molt difícil. Són dos discursos notablement diferents i t'hi has d'acostar amb armes diferents. L'un fa referència a «parlar de» (recórrer la literatura i tractar de construir un missatge senzill i coherent sobre la universitat); l'altre fa referència a «parlar des de» (recórrer reflexivament l'escenari propi i considerar-ne les característiques).

En allò que fa referència al tema que, amablement, va tenir la bondat d'encarregar-me, *la innovació a la universitat*, aquesta doble dimensió encara es fa més palesa. Resulta obvi que la Universitat pot millorar en gairebé tot. Parlar de millores a l'educació és entrar en un tema infinit, inacabable, sense límits. Cada element de tot el que fa referència a la universitat podria esdevenir un punt de mira (anàlisi del que hi ha i propostes de millora).

Per una altra banda, no resulta gaire fàcil començar a escriure sobre un tema tan proper al propi treball, com és la «innovació de la universitat». Tan proper i, alhora, tan llunyà. És més fàcil parlar d'innovació en fred, des de la literatura. Però, fins i tot així, provoca calfreds parlar de quelcom que, immediatament, esdevé una mena de «bumerang» que se't pot tornar en contra.

Estic segur que més d'un, en llegir-me, em dirà: *«¿Com és que essent capaç de dir tot això, no ho porteu a la pràctica en les vostres classes, en el vostre Departament, en la vostra Universitat?»*

Malgrat totes aquestes prevencions inicials, espero poder vèncer la tendència cap a allò que és teòric i/o descriptiu i ser capaç de mantenir cert equilibri entre la literatura i l'experiència.

He intentat de plantejar-me el tema de manera que pugui respondre una qüestió doble:

a) Què té de particular la Universitat? Quins aspectes cal diferenciar-hi per poder entendre les condicions dels processos d'innovació que s'hi puguin esdevenir?

b) Per on van, actualment, els processos d'innovació? Quines dimensions universitàries afecten? Quines possibilitats tenim de construir un model que permeti recollir organitzadament les innovacions que es produeixen a la Universitat?

Partint d'aquesta base, aquest treball està estructurat en dos grans apartats:

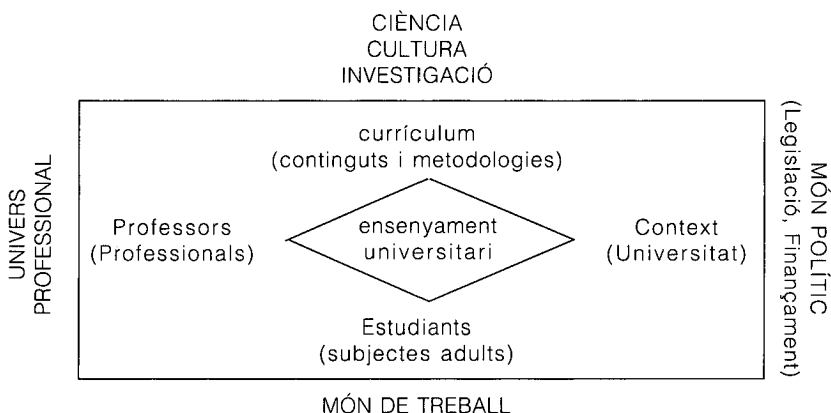
- un, destinat a desenvolupar una idea general de la Universitat com a escenari formatiu;
- l'altre, partint de la «teoria» de la universitat plantejada a l'apartat anterior, s'ofereix un model d'anàlisi de la innovació a la universitat.

Universitat, Innovació: innovació a la universitat

No hi ha dubte que la Universitat constitueix un escenari formatiu peculiar, clarament diferenciat dels altres segments de l'escolaritat.

En un treball anterior¹, he intentat esquematitzar en un quadre els radis que, segons la meua opinió, condicionen aquest nivell educatiu. En aquell cas, el quadre s'utilitzava per a analitzar els processos implicats en el desenvolupament dels nous Plans d'Estudis. En aquesta ocasió, ens pot ser igualment útil per a analitzar els processos d'innovació a la universitat. El quadre és el següent:

Quadre 1



En el quadre, la universitat es considera un espai de presa de decisions formatives en què s'entrecreuen diverses dimensions (agents, condicions, fonts de pressió, etc.).

S'hi identifiquen quatre grans eixos vertebradors de les decisions formatives que es poden adaptar a l'escenari universitari.

En allò que fa referència a prendre decisions curriculars, la primera distinció que convé introduir, enllaça amb l'existència, a la universitat, d'un *espai interior* (que correspondria, per dir-ho d'alguna manera, al que es denomina «la universitat» o «el món universitari», considerat en general) i un *espai exterior* (que correspondria a les dinàmiques de tipus divers, externes a la universitat, però que l'afecten en el funcionament). Tot i que ara farem al·lusió als dos espais, aquest treball se centrarà, sobretot, en l'espai interior.

(1) Vegeu Zabalza, M.A. (1991) «Criterios didácticos para elaborar Planes de Estudios» ponència presentada a les *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. ICE Univ. de les Palmes. Les Palmes de Gran Canària, set. 1991.

La universitat, vista d'aquesta manera, queda constituïda com un escenari complex i multidimensional, en el qual incideixen i s'entrecreuen influències molt diferents. Justament per això, qualsevol consideració que es vulgui fer sobre els processos que s'esdevenen en el si de la Universitat exigeix una contextualització en aquest altre marc més general.

Com es pot observar al quadre 1, el context institucional, els continguts de les carreres, els professors i els alumnes, constitueixen els quatre eixos o radis de l'escenari didàctic universitari, des d'una visió «cap a dins» de la universitat. Per la seva banda, les polítiques de l'educació superior, els avenços de la ciència, la cultura i la investigació, els col·legis professionals i el món del treball són els quatre eixos «externs» que incideixen de manera directa en l'establiment del «sentit» i en la gestió d'allò que és «universitari». A cada un dels quatre radis s'hi entrecreuen les influències internes i externes.

El quadre es podria llegir així²:

- *L'eix núm. 1 (Universitat-Política Universitària)* és el marc institucional dels estudis universitaris i està constituït per la «universitat» com a institució que té una missió específica. Com qualsevol institució, la universitat és una realitat històrica i, per tant, té identitat pròpia i única (la seva «estructura» i dinàmica institucionals) que condicionarà la manera d'acabar aquesta missió. Em refereixo, en aquest cas, a la universitat en el seu conjunt (el «món universitari»), tot i que, en anàlisis més qualitatives i/o detallades, ens podríem referir també a cadascuna de les seves institucions (cada una té una història i un present, i sense aquesta consideració resulta «incomprensible» la «cultura» institucional, fet que succeeix en el seu interior).

Ahora, aquest marc institucional intern, està condicionat per un conjunt d'influències externes que podríem identificar amb la «política universitària». Els dos eixos de més influència són la mateixa legislació sobre la universitat i l'adscripció de recursos financers per al seu funcionament.

En el cas concret de la innovació, en aquest eix rau la possibilitat i la viabilitat de la majoria de les innovacions. S'hi situa el marc legal que legitima els canvis i els mecanismes de pressió de cara a la consecució. Tots els canvis estructurals i els programes de dotació de nous recursos passen, també, per aquesta dimensió.

(2) Una anàlisi més detallada dels diversos eixos assenyalats en el model es pot veure en el treball citat anteriorment. La limitació d'espai i la conveniència d'evitar un encobriment excessiu entre els dos, aconsella no entrar ara en el tema. No obstant això, cal tenir l'esquema complet a la ment per poder entendre l'anàlisi de la innovació que es fa després.

- El *2on eix (matèries-ciència, tecnologia)* prové del component cultural i tècnic, els coneixements i les habilitats professionals que, a la universitat, s'ensenyen-aprenen. A la majoria dels sistemes universitaris, aquest és l'eix central de la definició de les *carreres*: constitueix la substància formativa del treball universitari. De cara a la innovació, aquest eix exerceix una influència directa i immediata sobre el rombe interior, l'ensenyament universitari, que és on, en definitiva, s'espera que acabin confluint les virtualitats òptimes dels canvis dels altres eixos.

A més a més, aquest eix intern té el contrapès de la pressió externa que prové de l'estatu quo de la ciència, la tecnologia i la cultura en general. En aquest cas, la incidència és indirecta, a través de la legislació i la normativa (que probablement intenten adaptar l'estructura de les carreres al desenvolupament actual de la ciència i la cultura, així com a les demandes socials i del món del treball).

- El *3er eix (professors-món professional)* està constituït pels professors o l'staff de les universitats, professionals de diversos camps científics. També en aquest cas, els professors universitaris presenten característiques culturals pròpies (en la manera de construir el coneixement i de presentar-lo als alumnes, en la manera de concebre la seva feina i la seva carrera professional), en bona mesura, derivades del procés de selecció continuat i de la pròpia socialització com a «professors d'universitat». És impensable cap innovació al marge d'aquells qui l'han de dur a terme: els professors esdevenen els mitjancers i els agents bàsics de les innovacions a la universitat (sempre com a aplicadors i, moltes vegades, com a investigadors i planificadors dels canvis).

En aquest eix, també es produeix una clara incidència externa a través dels cercles professionals (col·legis professionals, per exemple) i d'associacions culturals de tipus divers que contribueixen a legitimar els coneixements i les habilitats que calen per a la professió i controlen, des de fora, l'estructura de les carreres.

- El *4rt eix (estudiants-món de treball)* és el dels alumnes. A causa del seu nivell de maduresa (es tracta de subjectes adults amb un potent background escolar previ i unes opcions professionals definides) i les seves característiques socials particulars, constitueix una clientela escolar clarament diferenciada i capaç de condicionar, si més no en una part, la feina que s'ha de fer a la universitat.

En aquest cas, el món del treball constitueix el marc d'incidència extern: no només com a definidor de les expectatives de treball (incloent-hi la facilitat de «col·locar-se», però també la «imatge social» de la professió i el nivell dels salaris), sinó també de les condicions d'accés al treball i de les necessitats de formació (bàsica, especialitzada i complementària). Tot això orienta els interessos i

les demandes dels alumnes. Encara en serà més gran la incidència si s'obre més el nivell d'opcions.

Que tot això serveixi per a deixar clar, d'entrada, que la Universitat no és les classes que s'hi imparteixen, ni l'organització de les carreres, i res més. La Universitat és una totalitat complexa on s'entrecreuen dimensions de caire molt divers condicionant cadascun dels aspectes del seu funcionament intern.

No es pot fer cap aproximació a temes universitaris (tant si el seu objectiu és l'anàlisi de fenòmens com si es tracta de processos de planificació d'estratègies de desenvolupament) que no neixi d'aquesta complexitat.

També és aquest el cas de la *innovació*.

Podríem dir que, en definitiva, els processos d'innovació a la universitat, són processos de canvi destinats a complir millor les finalitats institucionals que ha de desenvolupar la universitat (canvis que puguin, evidentment, incloure millores en les mateixes finalitats): millorar la formació i la professionalització dels estudiants; crear i millorar progressivament els coneixements de què es disposa; estendre la cultura al conjunt de la societat. Sense oblidar, per altra banda, d'altres objectius menys qualitatius, però bàsics, per al bon funcionament universitari i per tal que, en definitiva, es puguin complir els objectius de formació: atendre bé els professionals que treballen en el seu si; comptar amb un nivell de recursos suficient; mantenir relacions enriquidores amb l'entorn; etc.

És a dir, que cada un dels eixos del model universitari esdevé un nínxol i un factor d'innovació.

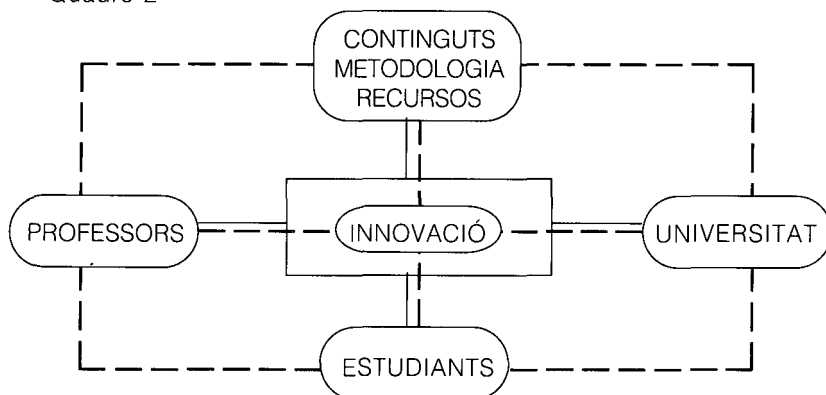
Partint d'aquesta panoràmica general, ja podem començar a plantejar alguns aspectes relacionats amb els processos d'innovació que s'efectuen a la universitat.

Un model per a l'anàlisi de les innovacions a la Universitat

Partint del quadre anterior, es pot anar desenvolupant una mena de marc general en què es poden situar les diferents línies de canvi que s'estan produint a la universitat.

En el quadre següent es recull una visió sintètica dels components universitaris vinculats a la innovació:

Quadre 2



La idea fonamental d'aquest quadre és ressaltar el fet que les innovacions s'esdevenen en un espai doble:

a) Al si de cada un dels components recollits en el model s'hi produeixen processos d'innovació que afecten els components i les característiques d'aquest component:

Per exemple: la Universitat, com a escenari, pot variar els seus propòsits formatius, o canviar el seu status jurídic (com l'autonomia); els professors poden variar, quant als sistemes de selecció o quant als incentius que se'ls otorga, etc.

b) En les relacions que s'estableixen entre els diversos components que constitueixen el model:

Per exemple: en la relació «universitat-currículum» poden aparèixer millores per a una estructura interna més bona de les carreres i els Plans d'Estudis; en la relació «professors-currículum» hi ha tendències segons l'especialització, dilemes entre la docència i la investigació, etc.

Molt sovint, les anàlisis dels canvis a la universitat han fet referència a canvis objectius, de tipus estructural, d'organització personal, de dotació de recursos, d'estructura demogràfica o social dels estudiants, etc. Qualsevol d'aquestes perspectives resulta necessària per a entendre la universitat com a nivell educatiu, però totes resulten insuficients si es vol penetrar en l'anàlisi interna i qualitativa del seu funcionament.

Aquesta podria ser la gran aportació a fer a la vida universitària des dels Departaments de Pedagogia. Estem en una bona posició (com a professors d'universitat i com a estudiosos dels elements que constitueixen els escenaris formatius) per abordar anàlisis qualitatives de la vida i de l'ensenyament universitaris. És probable que només

una reflexió pedagògica permeti «anar més enllà de les estructures superficials», per endinsar-se en els aspectes qualitatius³.

En qualsevol cas, la reflexió pedagògica ofereix la possibilitat d'establir un nexa d'unió entre allò que és la universitat i els processos de canvi a les institucions educatives.

Comencem l'anàlisi de les innovacions a la universitat pel primer dels components del model:

1. La Universitat com a escenari específic i especialitzat de formació

Diverses dimensions de la manera de «ser» i de «fer» universitària s'han de situar en relació amb aquest component del model: els *propòsits formatius*; les *estructures organitzatives*; les *característiques de l'escenari*; etc.

Com assenyalava en el punt anterior, aquest és un referent bàsic dels processos de renovació universitària. Es tracta de canvis en les estructures bàsiques de la universitat. I, per una altra part, de canvis que, majoritàriament, tenen l'origen i adquireixen la legitimitat en els nivells de la política universitària (les decisions orientades al canvi prenen cos en la legislació i en les normatives engegades).

Certament en la situació actual, tenint en compte que no parem quant a reformes universitàries, s'amunteguen els exemples d'innovacions que fan referència a aquesta part del model: plans d'estudis nous, noves estructures per a prendre decisions polítiques i tècniques sobre la universitat (Consell d'Universitats, Consells Universitaris de les Autonomies); nou estatus jurídic de la universitat (l'Autonomia Universitària); nova estructura organitzativa de les universitats (aparició d'òrgans rectors nous com el Consell Social, el Claustre, etc; reconfiguració de Centres amb la fusió dels uns i la subdivisió dels altres; assentament d'estructures intermèdies com els Departaments, els Instituts, les Oficines i els Programes especialitzats, etc.); nous mecanismes interns de representació i participació dels diversos estaments en el funcionament de la universitat (amb la incorporació dels alumnes i el personal d'Administració i Serveis); i així successivament.

Es podrien fer diverses consideracions quant als processos d'innovació relacionats amb aquest primer component:

(3) No cal dir que qui escriu això és un pedagog i que n'exerceix (fet que significa que la seva visió no és neutra ni desinteressada respecte a les afirmacions que aquí s'hi fan).

a) Quant als *propòsits formatius*, la universitat actual ofereix un marc en certa manera «borrós» i poc ferm. Però es podria dir que sembla definitivament predominant la tendència a reforçar l'*orientació professionalitzadora* dels estudis universitaris. En els darrers anys encara està resultant més problemàtic saber quina ha de ser aquesta tendència cap a la professionalització: si l'*especialització* o la *polivalència*. Les respostes que es donen referent a aquest punt varien notablement d'unes professions a unes altres i d'uns tipus de centres a d'altres.

b) Quant a les *estructures organitzatives*, els canvis principals dels últims anys han tingut a veure, segons la meua opinió, amb l'operativització del principi de l'*autonomia universitària* i amb la posada en marxa dels nous *mecanismes de participació* en la direcció i el control de la institució.

En tots dos casos, autonomia i participació, allò que han fet ha estat incorporar el món universitari a la dialèctica social i política del moment històric en què ens trobem. El debat ideològic i les identitats polítiques han introduït una nova definició de la vida institucional, del sistema de repartiment de poder i, indirectament, de les formes de relació. Les afinitats professionals o científiques porten un contrapès mutu i es troben sotmeses a crisis a causa de les noves aliances de tipus ideològic o polític.

En ambdós casos també s'ha produït una clara revalorització del que és singular i el que és individual. La disseminació de l'autonomia de les universitats en el seu conjunt a cadascun dels seus components (centres, instituts, departaments, grups, etc.) fa que els processos de presa de decisions es difuminin en una extensa xarxa de nuclis de decisions, cadascun dels quals, generalment, actuarà en funció de la perspectiva limitada que correspon a la pròpia posició en l'univers universitari. En aquest context, els subjectes i els grups també adquireixen nova rellevància (quant als vots a aconseguir, als interessos a prendre en consideració, a les identitats a reconèixer).

c) Quant a les característiques del mateix *escenari formatiu* es comença a produir un canvi notable. Canvi que, en els seus aspectes essencials, fa palesa la consciència de la insuficiència bàsica del marc universitari com a context complet de formació.

La forta orientació professionalitzadora dels estudis universitaris (que significa la prioritització de l'«aplicació» d'allò que se sap per damunt d'una pura acumulació o desenvolupament teòric) ha anat provocant, en els darrers anys, l'aparició d'escenaris formatius complementaris, gairebé sempre lligats amb l'exercici de la professió. És així com ha anat prenent cos, a tot Europa, l'anomenada *formació en alternança* que es desenvolupa en un doble escenari (el centre escolar i les empreses o serveis vinculats a l'exercici de l'activitat professional que sigui). De la mateixa manera, s'amplia l'espectre

dels agents de formació, que ja no queden reduïts als professors, sinó que inclouen aquells professionals en actiu que atenen els estudiants durant el període de pràctiques (tutors).

2. Els continguts, les metodologies i els recursos que configuren la pràctica formativa de la Universitat

Aquest segon component del model reflecteix el compromís particular que té la Universitat amb la ciència i la cultura, i la manera com acara la seva transmissió a través de programes, aules i laboratoris.

El fet de trobar-se al cim de les instàncies educatives i de generació de coneixements fa que les universitats exerceixin un paper important com a legitimadores i modeladores del coneixement: de l'estructura del coneixement, de les maneres d'accedir-hi i de les seves modalitats de gestió i aplicació.

Aquest impacte de la universitat sobre la societat i la cultura mereix una consideració especial a causa del gran nombre d'ambivalències que conté.

Bergengal (1985) identifica una doble línia d'influència de la universitat sobre la cultura:

- per un costat, provoca l'*especialització del coneixement* creant nivells cada cop més sofisticats dels camps de la saviesa;
- per l'altre costat, actua com a *legitimadora d'una certa concepció de la saviesa i de les jerarquies restablertes entre el saber*.

Tot això exerceix un efecte cultural doble:

- a) Es genera un nombre creixent d'especialitats i d'especialistes.
- b) Es produeix una progressiva jerarquització dels nivells del coneixement i d'aquells qui el desenvolupen i/o l'apliquen.

En un treball anterior⁴, vaig assenyalar alguns dels «vicis» que aquesta progressiva especialització i jerarquització del saber i les professions han deixat com a herència (herència negativa, crec jo) l'orientació d'aquest segon component del model:

- *La sobrevaloració del que és teòric sobre el que és pràctic*.

La pràctica es veu com una aplicació de les teories i no com un escenari de generació de teoria. Les nocions predominen per damunt

(4) Vegeu la ponència, citada abans, a les *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*.

de les experiències. Al final, una insistència excessiva en les teories acaba repercutint en la possibilitat de construir coneixements nous que constitueixin aportacions reals a la millora de les actuacions professionals: els coneixements teòrics acadèmics i l'exercici pràctic de la professió acaben seguint viaranyos diferents.

- *La reducció d'allò que és científic als seus formats més formalitzats.*

Això també acaba provocant un fort desplaçament de la cultura de la gerga professional. «L'ueix» més saber fer cites que posseir un potent bagatge d'experiència professional. L'esquematisme de la lògica i el coneixement racional (els models teòrics) imperen per damunt de la complexitat dels processos reals (difícilment reductibles a categories lògiques, models o taxonomies).

- *La pèrdua de les visions globals i integradores dels camps científics.*

L'especialització prematura (bé sigui per la via de la lliure opcio-nalitat, bé per la segmentació dels camps en unitats reduïdes com els crèdits, etc.) acaba desdibuixant el fons disciplinari de les qüestions que s'aborden.

Doncs bé, situats en aquest marc de com és i com funciona el currículum universitari, podriem passar a analitzar algunes línies de canvi que s'hi estan produint.

És possible que el principi dels canvis que s'han produït en l'àmbit del currículum formatiu s'hagi de referir a un canvi epistemològic profund, en relació amb la naturalesa del coneixement, amb la transmissió del qual la universitat se sent compromesa. S'ha produït o s'està produint, segons el meu parer, una variació de l'*status del coneixement universitari*.

D'una manera potser una mica simplista, jo diria que hi ha tendència a reduir la saviesa acadèmica (generalment basada en coneixements generals i bàsics) a favor d'una ampliació paral·lela de la saviesa pràctica (el «saber fer», una saviesa adquirida des de l'acció).

Es podria interpretar en aquest sentit, la reducció de la durada de les carreres de 5 a 4 o 3 anys de formació (fet que constitueix una reducció clara de les possibilitats d'una formació acadèmica extensa) junt amb l'enfortiment dels models d'*alternança* i l'extensió dels períodes de *pràctiques preprofessionals*.

Segons la meua opinió, no és només que es variï en funció de l'equilibri previ entre coneixement acadèmic i coneixement professional pràctic, sinó que es produeix un canvi paral·lel en la importància que s'atribueix a la formació inicial (bàsicament acadèmica) en relació amb la formació en servei (fonamentalment basada en la pràctica professional). Es diria que han disminuït les expectatives en relació

a les possibilitats d'oferir una bona formació professional des dels cursos universitaris i que, al contrari, es traspassa aquesta expectativa a una articulació millor dels programes de formació en servei.

El món professional espanyol ha centrat una bona part de les seves fonts de legitimitat en la possessió d'uns títols acadèmics específics. Un era allò que acreditaven que era els títols que posseïa. Tinc la sensació que, en el marc europeu, aquesta insistència en els títols (fora dels nivells d'acreditació bàsics) és molt menor. Un és el que acredita saber fer. En un panorama així, la consecució del títol professional esdevé una condició administrativa, però perd una part de la seva condició legitimadora.

Sembla com si es digués que... *una cosa és un títol que s'aconsegueix després de superar una sèrie d'exàmens a la Universitat, i una altra de molt diferent, saber exercir amb eficàcia una professió. Això no s'aprèn en una aula, sinó a través de la pràctica...*

En el fons, com es pot veure, tot aquest procés no suposa res més que una pèrdua d'influència de la universitat quant a la definició de la naturalesa del coneixement professional i la seva transmissió.

En molts casos, la nova definició de les condicions de la formació professional universitària s'està fent a través de pressions externes (del món del treball, de la legislació, etc) i en contra de les mateixes universitats que troben dificultats per assentar-se en les noves orientacions sense perdre els seus privilegis previs.

En qualsevol cas, això situa les universitats en un nou marc de condicions a l'hora de planificar els estudis i desenvolupar els programes formatius. Concretament, la reducció de l'escolaritat i l'obligació d'incloure-hi les matèries del tronc obliguen a replantejar l'estructura interna dels *plans d'estudi* amb nous criteris reductius i una orientació més pràctica (més orientada a l'exercici professional).

L'aparició, a gairebé totes les carreres, d'un fort component de pràctiques preprofessionals (*practicum*) obliga a obrir-se totes aquelles institucions on s'exerceixi la professió i a establir-hi convenis estables. Això ja era una pràctica habitual en certes carreres i Centres. Però per a d'altres constituirà una autèntica revolució interna.

Amb aquesta reconceptualització del coneixement professional i de l'estructura de les carreres, s'estan produint molts altres processos de canvi qualitatiu en l'àmbit del currículum universitari. Heus-ne aquí una petita referència:

- Més insistència en l'*estructura interna* de les carreres i dels programes.

Tot i que els centres universitaris tenen una estructura institucional molt més rígida i dura que els centres de la resta dels nivells educatius (a causa del predomini de la individualitat, dels compartiments docents estancs, de la disciplinarietat, etc.), també s'hi van introduint demandes qualitatives orientades a dotar els programes de *coherència interna i continuïtat*. Es tracta de convertir el simple llistat d'assignatures i crèdits en un projecte de formació que tingui «sentit».

- Un «redescobriment» dels components pedagògics de l'acció formativa a la universitat. Sobretot, l'apartat «mètodes d'ensenyament» i l'apartat «recursos didàctics».

En qualsevol cas, convé de matisar que es tracta d'un procés amb una força notable en el context europeu però que no acaba de penetrar, fora de comptades excepcions, en les universitats espanyoles. Entre nosaltres no hi ha, «*salvatis salvandis*», una gran tradició d'estudis i investigacions sobre *pedagogia universitària*. Molt sovint, els nostres col·legues es queixen que els cursos de didàctica universitària s'acaben reduint a «com utilitzar el retroprojector» o ximpleries per l'estil.

L'estudi comparatiu i la discussió sobre els mètodes d'ensenyament a la universitat ha estat un tema recurrent en la literatura pedagògica internacional. Malgrat que no hi ha conclusions clares i definitives (cosa que seria, per una altra banda, impossible a causa de la gran diversitat de continguts i de situacions d'aprenentatge en les diferents carreres i centres), s'han realitzat esforços importants per analitzar i comparar les virtualitats didàctiques de diferents mètodes d'ensenyament.

El treball de Dunkin i Barnes (1986) presenta una revisió àmplia dels estudis efectuats per a valorar l'eficàcia tant de mètodes convencionals d'ensenyament (la coherència, el debat, el «team teaching», el «peer teaching») com de sistemes més sofisticats de treball didàctic individualitzat en què els suports tecnològics juguen un paper més bàsic (tutoria telefònica, ensenyament per ordinador, Keller Plan d'ensenyament individualitzat, ensenyament programat, ensenyament per mitjans audiovisuals).

La conclusió que plantegen els mateixos autors també ens pot servir en aquesta apartat:

«Hem trobat que els mitjans innovadors de l'ensenyament que s'han analitzat aquí han demostrat que són lleugerament superiors als mètodes convencionals d'ensenyament; i un, el Keller Plan, considerablement superior. Les universitats poden confiar raonablement que una acurada posada en pràctica d'aquests mètodes es pot dur a terme sense grans riscos de perjudicar els estudiants i amb força probabilitats d'obrir-ne beneficis.» (pàg. 774)

- Una universalització i un enfortiment dels períodes de pràctiques preprofessionals (*pràcticum*) en els diversos Plans d'Estudi de les carreres.

Les pràctiques preprofessionals (diferenciades clarament de les «pràctiques» que es realitzen en el marc del desenvolupament de les diferents assignatures) fan referència a:

Les diverses situacions d'aprenentatge, en contextos de treball real, que s'ofereixen durant el període de formació inicial als estudiants de les diverses carreres. Al llarg d'aquests períodes, els estudiants han de desenvolupar activitats vinculades a l'exercici professional per al qual s'estan preparant. Aquesta «iniciació» la realitzen sota la supervisió d'un tutor (un professional que pertany a l'empresa o al servei al qual s'incorpora l'alumne en pràctiques) que, si més no teòricament, ha d'estar equipat amb una doble competència: la competència tècnica (com a professional en actiu) i la competència pedagògica (com a persona que participarà en un procés de formació).

Un impuls notable, tant teòric com doctrinal, rep aquest component del currículum universitari en els últims anys. Un bon exemple n'és la pràctica universalització del «pràcticum» com a material de tronc a les directrius per als nous Plans d'Estudis que han elaborat les diverses Comissions Tècniques del Consell d'Universitats espanyol.

La importància d'aquesta innovació sembla evident. Està vinculada a tot el procés, que ja hem mencionat en els punts anteriors, de revisió del que significa «formar professionals» a la universitat. No obstant això, si més no a Espanya, la rendibilitat dels períodes de pràctiques ve condicionada a la millora de les condicions en què es realitzen.

En aquests tres punts, si més no, rau la debilitat dels actuals programes de pràctiques professionals:

1. L'escàs aprofundiment en el que podríem denominar «*base teòrica de les pràctiques*» .

Em refereixo a la clarificació de quin ha de ser el sentit i la funció curricular que les pràctiques han de realitzar en la formació dels futurs professionals. De quina manera s'han d'integrar a través d'aquesta experiència en escenaris professionals reals, els coneixements teòrics i les aplicacions pràctiques. ¿Quin tipus d'expectatives formatives es pot mantenir respecte a aquest període? (què és el que se suposa que han d'aprendre els estudiants durant les pràctiques?). ¿Com podem valorar si les pràctiques que es desenvolupen resulten realment eficaces com a mecanisme de formació o si, per contra, juguen simplement un paper de subministrament de mà d'obra barata i incondicional a les empreses i serveis col·laboradors?

Totes aquestes qüestions són fonamentals de cara a definir i desenvolupar en bones condicions aquesta important innovació dels currículums universitaris⁵.

2. La funció dels «*tutors de pràctiques*» que atenen els alumnes a les empreses o serveis col·laboradors i les seves necessitats de formació.

Els «tutors» constitueixen, sens dubte, una peça clau de l'arquitectura formativa dels períodes de pràctiques. Es tracta, per altra banda, de la peça més dèbil de tot l'engranatge actual dels programes de pràctiques.

La principal característica d'aquests tutors és la possessió d'una doble competència: la competència tècnica vinculada a la seva qualitat com a professionals (que coneguin bé el seu ofici/professió) i la seva capacitat per transmetre'l a uns estudiants joves (que sàpiga atendre els estudiants, estimular-los a l'exercici de la professió i a la manipulació dels recursos tècnics que hi són vinculats, que sigui capaç de donar un *sentit formatiu i no solament productiu* a l'estada dels alumnes en l'empresa o els serveis).

Es fan nombrosos estudis i programes, a tot Europa, destinats a reforçar la formació pedagògica dels tutors a les empreses on els alumnes van a fer les pràctiques.

Generalment, aquests programes inclouen:

- Continguts teòrics (referits bàsicament a tècniques de planificació, tècniques d'orientació i assessorament, així com estratègies d'avaluació i supervisió).

- Habilitats socials (relacionades amb el treball amb joves).

- Coneixement de les activitats de formació desenvolupades pels estudiants en els centres de formació.

3. La «*coordinació*» entre el treball que es du a terme al centre formatiu i el treball a realitzar a l'empresa o al servei on es facin les pràctiques.

La continuïtat curricular o, com a mínim, la coordinació entre ambdós segments del procés formatiu és el gran cavall de batalla de les pràctiques.

(5) Es pot veure, relacionat amb aquest punt, una anàlisi profunda de tots aquests interrogants a Zabalza, M.A. (1990) «Teoría de la práctica» a Zabalza, M.A. (Coord.) *La Formación Práctica de los Profesores*. Actes del II Symposium sobre Pràctiques Escolars. Poio (Pontevedra) 25-27, set. 1989. Edic. Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de Santiago.

Exigeix un canvi de mentalitat tant en els centres de formació (la posada en marxa d'estratègies d'obertura a l'exterior, l'establiment de convenis i relacions institucionals amb les empreses de l'entorn, etc.) com en els centres de treball (superació d'un discurs purament productiu i de rendibilització immediata del treball, dedicació de certs recursos personals i tecnològics per fer front a les necessitats generades pels programes de formació, establiment de nexos de connexió i coordinació estables amb els centres de formació).

De tota manera, una bona coordinació entre el centre escolar (Universitat, Centre Superior, etc.) i les empreses o els serveis on els alumnes fan les pràctiques exigeix molt de temps i la planificació d'estratègies, no a curt termini sinó a mitjà.

S'acostuma a plantejar, com un mecanisme eficaç per a facilitar la coordinació, la recerca de la participació efectiva dels tutors de formació a les empreses en algunes de les preses de decisions (de selecció, d'avaluació d'informes, d'avaluació del període de pràctiques, etc.) i activitats formatives (desenvolupament de seminaris monogràfics, període de preparació de les pràctiques, etc.) portades a terme en els centres escolars.

En alguns centres, es desenvolupen també, programes en què són els professors dels centres de formació els que passen algun període de temps a les empreses i/o hi col·laboren de manera estable. Així es converteixen en nexos de connexió entre ambdues institucions (universitat i empresa).

3. El tercer dels components del model es refereix als professors universitaris

La Universitat constitueix un ecosistema laboral i professional molt particular que afecta, de manera directa, la forma en què el personal elabora la seva pròpia identitat professional, exerceix les seves funcions i desenvolupa les activitats laborals, i també els mecanismes bàsics que utilitza per a progressar en l'estatus professional i/o institucional.

Maassen i Potman (1990) han definit la universitat com una «burocràcia professional» cosa que la diferencia d'altres organitzacions.

Les burocràcies professionals són constituïdes per experts que treballen de manera aïllada. Cada un o cada grup treballa en una espècie de casella («pigeonhole») tancada i autònoma. Això fa difícil o, vist des d'una altra perspectiva, innecessària la coordinació.

La mateixa estructura institucional de les universitats legitima, a través de successives subdivisions i instàncies internes, aquesta

atomització i aïllament dels recursos humans. Per contra, dota cada una d'aquestes instàncies de major nivell d'autonomia en la forma d'afrontar les tasques. D'aquesta manera es produeix una forta disseminació de les estructures de poder.

Mintzberg (1983) ha assenyalat alguns dels problemes que sorgeixen a partir d'aquesta situació d'aïllament i autonomia professional:

a) El problema de la *coordinació*:

«les burocràcies professionals no són entitats integrades. Són col·leccions de subjectes que s'uneixen per utilitzar conjuntament recursos i serveis comuns, però a part d'això prefereixen que els deixin sols» (pàg. 207).

b) El problema de la *discrecionalitat* (que cada un actui segons el seu criteri):

«el problema de la discrecionalitat no solament permet els professionals ignorar les necessitats dels seus clients; fins i tot arriba a fer possible que molts d'ells arribin a ignorar les necessitats de l'organització... Són lleials a la seva professió, no al lloc on han d'exercir-la» (pàg. 208).

c) El problema de la innovació:

Qualsevol investigació que pretengui trencar l'estructura de les caselles que existeixen tindrà grans dificultats per afiançar-se. D'aquesta manera, qualsevol proposta nova es veu forçada a integrar-se en les velles caselles establertes.

Quant a la innovació a la universitat, sembla clar que les característiques citades marquen inequívocament un context de condicions molt peculiar.

Voldria centrar les meves consideracions d'aquest apartat en els punts següents:

3.1. L'actuació dels professors com a subjectes singulars i el problema que se'n deriva de cara a la connexió interna dels currículums

Els professors d'universitat són professionals d'alt nivell, i és així com ells ho viuen.

Tota la cultura institucional dels centres universitaris es caracteritza per un fort predomini d'allò que és individual. Això acaba sent el que preval en l'ordenació dels drets (els drets individuals i/o de grup acaben estant per damunt de les necessitats del servei) i en els *formats d'intervenció* (hi ha la tendència de treballar sols sota el paraigua protector de la iniciativa personal i la llibertat científica).

És molt difícil, des d'aquesta perspectiva, aconseguir projectes formatius amb cert estil global i amb una coherència i continuïtat interna acceptables.

En definitiva, es fa difícil qualsevol tipus d'innovació que tendeixi a superar els límits de l'acció individual i/o a deixar en un segon pla els interessos individuals o de grup. Potser és per això que es concedeix tan poca consideració als enfocaments i als arguments de tipus pedagògic (el sentit dels quals és, precisament, realitzar consideracions de conjunt, reforçar els components formatius derivats de la continuïtat curricular i de la coherència entre objectius i programes)⁶.

3.2. *El dilema entre la generalització i l'especialització*

La tendència general de la universitat espanyola en els darrers anys ha estat clarament orientada a l'especialització dels estudis i dels perfils professionals. Això és coherent tenint en compte la tendència al treball individual i autònom dels professors (situació en què s'acostuma a reproduir els esquemes anteriors: sent pràcticament inexistent les connexions horitzontals i la interacció entre diversos tronc disciplinaris, cada professor especialitza les seves actuacions dins del marc professional en què ell mateix ha estat format).

Generalment, qualsevol intent de ruptura d'aquesta tendència s'haurà d'enfrontar amb dures resistències i patir sempre d'un pronòstic molt incert.

En aquest aspecte, la situació comença a variar, però només en les seves dimensions més formals. És veritat que, encara que sigui a batzegades i amb molts conflictes, s'estan posant en marxa títols molt polivalents; però no deixa de ser igual de cert que l'estructura interna, la coherència d'aquests títols com a projectes de formació professional amb forta connexió interna continua sense aparèixer. Els professors continuem aprofitant els nous marcs curriculars per situar-hi el nostre propi niu individual.

(6) No cal dir que no es tracta de plantejar aquí una reivindicació de tipus corporatiu (deixant caure, com qui no vol la cosa, que *els pedagogs han de jugar un paper més significatiu en l'organització dels estudis universitaris i en la formació didàctica dels seus professors*). Tots els arguments assenyalats, d'individualitat i predomini d'interessos individuals i de grup, són tan aplicables a les actuals seccions de Pedagogia com als professors que en formen part.

3.3. El dilema docència-investigació com a eix del progrés personal. La qüestió de les avaluacions

La dialèctica docència-investigació i la seva diversa vinculació segons el progrés personal i professional dels docents universitaris suposa un seriós entrebanc per al desenvolupament d'innovacions (a no ser que es tracti d'innovacions relacionades amb els processos i els recursos vinculats al desenvolupament científic).

Com remarca Bireaud (1990):

«els fonaments d'aquest model (d'universitat) es poden situar en la prevalència de la investigació per damunt de l'ensenyament. Des de finals del segle XIX, la universitat (europea), a la qual es fàcil de trobar forts ressons germànics, prefereix pertànyer al sistema científic més que no pas al sistema educatiu» (pàg. 14).

No són poques les veus que s'han alçat a Espanya en els darrers anys, indicant el perill de «subsidiariació» de l'ensenyament universitari a la carrera personal dels professors. Aquest punt connecta amb el que he assenyalat a l'apartat 3.1. (prevalència dels drets individuals per damunt de les necessitats del servei). És bàsic que els professors d'universitat investiguin, però resulta disfuncional del projecte de formació professional de què formen part com a formadors, que limitin el seu ensenyament a les qüestions que estan investigant (ja que per pur imperatiu metodològic aquestes qüestions constituïrien només un segment reduït i molt especialitzat del camp disciplinari en el seu conjunt) o, que redueixin la rellevància de la seva activitat docent a «*aquest temps perdut entre estona i estona de treball al laboratori*» .

Reuchlin (1989) descriu la situació francesa sobre aquest fet amb consideracions molt similars:

«els criteris d'avaluació es refereixen quasi exclusivament a la seva activitat com a investigadors (concretament, al nombre d'articles que s'hagin publicat en anglès). La millor estratègia per fer una carrera professional ràpida dins de la universitat consisteix, de manera paradoxal, a oblidar els alumnes tant com es pugui i dedicar-se en cos i ànima a les investigacions susceptibles de ser publicades d'aquesta manera». (pàg. 89)

El problema actual de les propostes innovadores referents a la millora qualitativa de la docència universitària és que resulten poc rendibles per als professors. Som davant d'allò que Vanderberghe (1986) ha denominat l'«*ètica de la practicitat*». La seva idea és que un dels factors necessaris perquè les innovacions estimulin la implicació dels professors (i encara més si es tracta d'un context institucional que reforça tant l'«*excel·lència individual*») són:

«les recompenses que els professors rebran a canvi, tant en termes de millora econòmica, com de reconeixement de vàlua personal, d'entusiasme per part dels estudiants o de guanys en el nivell potencial de l'aprenentatge». (pàg. 19)

3.4. El problema de la satisfacció personal i els elements que la millorarien

D'entre els avenços que ha anat aconseguint en els darrers anys la «teoria de les organitzacions» es pot destacar la gran obertura de l'espectre de models des dels quals es realitza l'anàlisi institucional.

Això ve al cas perquè els models tradicionals d'anàlisi de les organitzacions educatives paraven especial atenció als seus components estructurals (organigrama de llocs, distribució de funcions i competències, recursos materials, normes, etc.) i desconsideraven els aspectes personals. No hi ha dubte que altres models d'anàlisi de les institucions escolars, com per exemple el model de «*relacions humanes*» o el «*model polític*» cobreixen millor aquest espai.

El model polític ajuda a entendre la dinàmica universitària (sobretot aquella que es produeix quan es preparen canvis) com un joc d'interessos i influències (personals i de grups) que competeixen entre ells. Això ajuda a entendre moltes de les coses que passen actualment a la universitat espanyola quant al procés de renovació dels Plans d'Estudis.

No obstant això, a allò que em vull referir aquí és a la qüestió de com posar en marxa processos que, partint de la millora del nivell de satisfacció dels professors, facin possible la dinamització institucional dels Centres i el desenvolupament d'innovacions.

Essent com és la Universitat una organització educativa amb forta prevalència de la individualitat, cal dotar de tota la seva rellevància els aspectes de la satisfacció personal, si és que es pretén que les coses funcionin.

Durant molt de temps ha estat un argument habitual el fet que, perquè la universitat funcioni més bé cal que s'hi inverteixin més diners, que els professors guanyin més, que facin menys hores de classe, que tinguin menys alumnes, que es posin a la seva disposició recursos millors, etc. A la base d'aquests arguments (que s'acostumen a acceptar com a certs) hi ha la idea que com menys causes d'insatisfacció hi hagi a l'ensenyament, la satisfacció dels professors serà major. Això és, es donava per suposat que el continuum satisfacció-insatisfacció forma un conjunt bipolar i dialèctic, de manera que a menys insatisfacció, més satisfacció i a l'inrevés.

Tanmateix, ja des del 1966 Herzber⁷ havia advertit que segons les seves investigacions la disminució de les causes d'insatisfacció no millorava el nivell de satisfacció. De tal manera que, moltes de les mesures que habitualment es destinaven a millorar la satisfacció i la moral dels professors (reducció del nombre d'alumnes per classe, millores econòmiques, millora del clima de treball, millors recursos, etc.) aconseguien disminuir la insatisfacció, però no produïen millores en la satisfacció (i, indirectament, no provocaven canvis qualitius significatius en els processos d'ensenyament).

Amb la millora de la satisfacció en el treball s'hi relacionen aquells tipus d'intervencions destinades a fer variar no tant aspectes organitzatius (que només disminuïrien la insatisfacció, com ja ha estat assenyalat) com les maneres de relació subjecte-treball. Se solen citar:

- L'augment de les cotes de responsabilitat en els processos i d'autonomia personal per prendre decisions.
- El domini de noves habilitats relacionades amb el treball a desenvolupar.
- Expectatives de millora personal a nivell professional.
- Reconeixement més alt de la pròpia tasca.
- L'èxit.
- El reforç d'una visió professional del treball a realitzar.

Un altre dels aspectes a tenir en consideració, en un context tan individual com l'universitari, és que qualsevol intent de reforçar les estructures organitzatives (variacions en l'organització de temps i espais per a buscar una major funcionalitat, introducció de programes de supervisió i control, reforçament de les estructures de coordinació, etc.) pot ser llegit com una agressió a l'actual equilibri de la situació (tendència a l'homeostasi) o als interessos d'individus o grups.

En aquest context, els diversos grups de pressió constituïts (àrees de coneixement, facultats, grups de professors de disciplines concretes) reforcen, a través de diferents mecanismes, la tendència general a l'«statu quo», que les caselles que hi ha a la universitat no s'alterin, que qualsevol canvi es pugui afrontar amb el mínim cost quant a l'estructura professional preexistent (especialitats, dedicacions, posicions de poder, etc.).

(7) Citat per Ghilardi, F. (1988) «Guide del dirigente scolastico» Ed. Riuniti. Roma. Pàg. 22.

És per tot això que les innovacions a la universitat en allò que fa referència al paper a jugar-hi per aquest tercer eix del model, els «professors», constitueixen processos complexos i multidimensionals. S'entrecreuen en la planificació, el desenvolupament, la posada en pràctica i l'avaluació, tantes lògiques diferents, tants interessos contraposats, tan diverses visions que resulta fàcil entendre per què és difícil que els canvis a la universitat siguin efectius.

4. El quart dels components del model es refereix als alumnes

Tal i com succeïa en parlar dels professors d'Universitat, també els alumnes universitaris tenen unes característiques especials i el seu itinerari formatiu està sotmès a un conjunt de condicions particulars.

Valdria la pena tenir-ne en consideració, com a mínim, tres:

4.1. Els processos de massificació i, paradoxalment, l'aparició d'estratègies de reclutament

Un doble procés s'ha anat produint durant els últims anys: la progressiva massificació dels centres universitaris i la progressiva concentració dels estudiants en certes carreres.

La *massificació* obliga a canviar l'antiga concepció elitista de la universitat i les condicions de funcionament que se li atribuïen.

En referir-se a la massificació no s'esmenta només el fet que augmenta el nombre d'estudiants. Hi ha moltes altres variables de la vida universitària que es veuen afectades de manera directa o indirecta per la «quantitat» d'alumnes als quals s'ha d'atendre. Pensem per exemple en:

- Més heterogeneïtat dels grups.
- Menys motivació.
- Necessitat de reclutar precipitadament nou professorat o bé de posar-lo a treballar abans que estigui en condicions idònies per a fer-ho (becaris, ajudants, personal sense experiència docent ni preparació pedagògica).
- Retorn als models clàssics de la lliçó per a grups amplis davant la impossibilitat de portar a terme cap altre tipus de procediment més individualitzat.
- Menys possibilitat de respondre a les necessitats particulars de cada alumne.

- Menys possibilitat d'organitzar (planificar i fer el seguiment), en bones condicions, els períodes de pràctiques en escenaris professionals reals.

En qualsevol cas, la massificació constitueix un focus important de dificultats a l'hora d'introduir innovacions a la universitat. En alguns contextos universitaris molt massificats (primers cursos d'algunes carreres, cursos pont, etc.) s'assumeix una certa renúncia implícita per part de professors i institució a oferir ensenyament de qualitat, es busca simplement «sobreviure» i trampejar la situació.

Encara que pugui semblar paradoxal, la massificació d'algunes carreres ha anat paral·lela a la necessitat de posar en marxa *estratègies de reclutament d'alumnes* (se sobreentén que del que es tracta és de reclutar «bons alumnes»). Tenint en compte la manca de polítiques clares d'orientació professional o, de vegades malgrat elles, els estudiants s'orienten professionalment a un espectre reduït d'estudis i professions (generalment aquelles vinculades a un prestigi social més gran, a una millor perspectiva de salari o una més gran novetat en el mercat professional).

En aquest marc, algunes carreres (òbviament aquelles en què ni el prestigi social, ni els salaris, ni la novetat de treball en si, col·laboren a millorar la seva imatge) es veuen obligades a fer grans esforços de reclutament de candidats (procés en el qual s'inclouria tant la publicitat de la professió com els sistemes de selecció dels sol·licitants) amb un doble propòsit:

- Que hi hagi estudiants matriculats.
- Que els estudiants que hi vagin no siguin els de menys capacitat (els que es queden sense llocs en els estudis de prestigi) o menys claredat en el seu projecte personal.

Aquest és el cas de les carreres que tendeixen a la *formació de professors*⁸ i també algunes altres d'*humanístiques*.

(8) En una estada recent al nostre Departament com a professor visitant, John Wilson, de la Universitat d'Edimburg i ara de la de Melbourne a Austràlia, ens ha explicat que les estratègies de reclutament de futurs professors té un auge notable a alguns països europeus i també a Austràlia, mancats de candidats i amb la necessitat de cobrir aquesta funció social. S'utilitzen diverses crides publicitàries, incloent-hi vídeos que descriuen la funció dels professors i les possibilitats que ofereix la professió. La qualitat dels professors futurs no depèn només de la qualitat dels programes. Sembla obvi que l'existència de candidats de qualitat és la condició bàsica perquè es puguin obtenir bons resultats en la formació.

4.2. La condició d'adult i la necessitat d'arbitrar sistemes de participació i opcionalitat

Una característica fonamental dels estudiants universitaris és que són adults. Si més no legalment són persones adultes, en total possessió de la seva capacitat de decisió. D'aquesta condició general se'n deriven d'altres que tenen una gran rellevància a l'hora de dur a terme el treball a la Universitat:

a) El dret que l'actual normativa els reconeix a participar en la presa de decisions que els afectin.

b) El fet d'accedir a la universitat amb uns interessos professionals específics. És a dir, ells, com a clients de la institució universitària, fan unes demandes concretes. Això suposa que la universitat ha de tendir a ampliar i diversificar l'oferta educativa de la manera que millor s'adapti a les expectatives més diferenciades dels alumnes.

c) El fet de posseir un ampli «background» cultural i d'experiència previ. Vol dir que la universitat ha de plantejar la seva oferta a un nivell alt i tenint en compte sempre els aprenentatges previs pertinents.

d) El fet d'haver de respondre, en molts casos, a demandes alienes d'allò que és estrictament universitari (el seu sistema de pertinença a l'estatus d'estudiant és incomplet): persones casades, que tenen un lloc de treball que han d'atendre, que viuen allunyades dels centres universitaris, etc. En molts casos, aquestes coses els impedeixen d'assistir regularment a les classes i això genera la necessitat de sistemes docents alternatius.

La resposta a la condició d'adult ha servit de punt de partida per a innovacions importants en el treball universitari. Aquestes innovacions s'han referit tant a aspectes estructurals (sistemes de participació en els diversos nivells de decisió, distribució d'espais i temps, estructura d'opcionalitat i autoconfiguració dels currículums formatius, etc.) com metodològics (sistemes de tutoria, sistemes d'ensenyament assistit per mitjans audiovisuals, reconeixement de coneixements i experiències adquirits fora de la institució universitària, etc.)

4.3. Els factors d'èxit en els aprenentatges dels alumnes universitaris

Una preocupació bàsica per a aquells qui hem de desenvolupar el nostre treball formatiu a la universitat és la reconsideració constant de quins són els processos i les estratègies a través dels quals els estudiants arriben a l'aprenentatge de manera que puguem reajustar, també de manera constant, els nostres mètodes d'ensenyament.

No hi ha, que jo sàpiga, gaire literatura sobre aquestes qüestions. Fora de poques i valuoses excepcions, tampoc no és un dels camps prioritari dels estudiosos del fet universitari (gairebé sempre més interessats en qüestions d'«alt nivell»): les polítiques universitàries, les condicions d'accés, els fluxos d'estudiants, els sistemes d'acreditació i reconeixement, etc.). Els mètodes d'ensenyament i els processos que els estudiants posen en marxa per realitzar els seus aprenentatges pertanyen a l'esfera domèstica i quotidiana.

Dues qüestions de fons recorren aquest apartat:

La primera es pot situar al voltant de l'eix: *massificació-heterogeneïtat-resposta a la diversitat*.

Entwistle i Tait⁹ han assenyalat de quina manera les formes d'organització dels ambients d'aprenentatge, en interacció amb les característiques individuals dels estudiants, afecten tant la forma d'aproximació a l'aprenentatge que les adopten com a la qualitat dels aprenentatges que aconsegueixen.

La segona d'aquestes qüestions es recolliria al voltant de l'eix: *intervenció didàctica dels professors-factors d'èxit en l'aprenentatge-resultats acadèmics* (amb la repercussió que se'n deriva de romandre, canviar o abandonar els estudis).

En el marc d'aquesta doble perspectiva, són diversos els reptes pendents per a la innovació a la universitat. Permeteu-me de suggerir-ne alguns:

a) *La millora global (podria dir-se, simplement l'actualització) dels mètodes d'ensenyament.*

Les darreres anàlisis dels mètodes d'ensenyament a la universitat presenten una panoràmica preocupant¹⁰. La lliçó i el dictat continuen predominant per damunt de qualsevol altre format.

-
- (9) Són quatre les orientacions o els estils de l'aprenentatge que han identificat aquests autors: a) orientat cap a la *captació del significat* (desenvolupa una aproximació de tipus holístic: se centra en amplis camps d'estudi, empra una gran varietat d'informacions i es mou en base a una densa motivació instrínseca); b) orientat a la *reproducció* (surface approach: se centra en aspectes puntuals, una posició acurada confiant sobretot en els fets i l'anàlisi lògica, a més d'una motivació basada en la por d'equivocar-se); c) orientat a l'*èxit*, (en què es combinen els dos estils anteriors amb un impuls fort cap a la competitivitat basada en la necessitat d'èxit; i a més a més una motivació de tipus vocacional); d) orientació *no-acadèmica* (en què es presenten nivells baixos de motivació associats a actituds negatives i mètodes d'estudi desorganitzats).
- (10) Es pot veure, com a exemple, el treball de Fernández Pérez, M. (1989) «Así enseña nuestra Universidad» Servei de Publicacions. Universitat Complutense. S'hi recullen els resultats obtinguts d'una investigació realitzada sobre 17 universitats espanyoles.

b) *La millor rendibilització instructiva dels mitjans tecnològics disponibles.*

Crida l'atenció que la tecnologia més utilitzada, a distàncies infinites de les altres, és la fotocopiadora a través de la qual els estudiants «disseminen» els seus apunts.

c) La incorporació de més *diversitat d'itineraris formatius* a cada carrera i fins i tot a cada grup de matèries.

Millorar els resultats dels estudiants universitaris (com de qualsevol altre nivell) implica notables esforços didàctics per adaptar l'organització dels cursos i els mètodes d'ensenyament emprats als diferents sistemes i estils d'aprenentatge dels alumnes (i als seus diversos interessos i/o orientacions professionals ja que es tracta d'adults).

Conclusió

El desenvolupament dels processos d'innovació a la universitat necessita, si més no, dos marcs de referència: per una banda, quins trets defineixen un centre universitari eficaç i de qualitat, i per l'altra, quines condicions requereixen els canvis institucionals per tal que siguin efectius.

1. El primer dels marcs de referència assenyalats és de tipus semàntic i està destinat a identificar *els continguts d'un ensenyament universitari de qualitat*.

Remarcava, en un punt anterior, que referir-se a la innovació de la universitat no és més que fer al·lusió als canvis que s'introdueixen en el seu funcionament per aconseguir un acompliment millor de les seves finalitats institucionals. Per això, només si tenim una certa claredat respecte a «quines són aquestes finalitats institucionals» («cap on» s'han de dirigir aquests esforços innovadors) es pot iniciar el camí cap a la millora.

Ha passat el mateix amb altres nivells de l'ensenyament, també respecte a la universitat una de les preocupacions dels investigadors dels darrers anys s'ha centrat a identificar els *trets característics dels centres universitaris de qualitat*.

Desafortunadament, la majoria d'aquests estudis se centren en trets de tipus organitzatiu ¹¹. Tanmateix, es poden trobar orientacions molt interessants sobre possibles continguts de millora, en treballs que han abordat directament les dimensions d'un ensenyament universitari de qualitat ¹². També poden servir per a aquest propòsit

els resultats de les avaluacions dels professors i els processos que moltes universitats han posat en marxa els últims anys.

2. El segon dels marcs de referència assenyalats és de tipus pragmàtic i està destinat a remarcar *com es produeixen els canvis en els contextos institucionals* i quines condicions han de tenir les innovacions per tal que concloguin amb èxit.

És des d'aquesta perspectiva que es poden entendre els diversos factors que faciliten i generen la dificultat amb què qualsevol procés d'innovació s'haurà d'enfrontar.

La literatura pedagògica sobre innovació acostuma a assenyalat que a l'hora de dur a la pràctica les innovacions als centres acadèmics s'ha de comptar amb els aspectes següents:

a) L'aparició natural de reticències al canvi en les mateixes institucions.

Qualsevol innovació ha de superar la tendència a l'homeostasi de la institució. Aquesta tendència pot adoptar mecanismes diversos: la *desqualificació* dels canvis (amb el pretext que tenen una legalitat dubtosa, que són plens de contingut ideològic o polític, que no aporten cap avantatge, etc); la *marginalització* del canvi (els canvis queden cenyits a un segment institucional irrellevant: una classe, una experiència puntual, un grup de professors, etc); la *fagocització* (els canvis s'integren en el sistema habitual de funcionament i acaben actuant com a reforçants del sistema previ).

b) La necessitat d'una consciència compartida al voltant de la necessitat del canvi.

-
- (11) Es pot veure, com exemple, el treball de Lysons; A. (1990) «Dimensions and domains of organizational effectiveness in Australian higher education» a *Higher Education*, 20, 287-300. Aquest treball es va realitzar sobre 32 centres superiors. Per ordre d'importància identifica les dimensions següents com a indicadors de qualitat: 1. Lideratge de facilitació i suport; 2. Desenvolupament personal i qualitat de l'estaff acadèmic; 3. Desenvolupament personal dels estudiants; 4. Lideratge acadèmic; 5. Cooperació, amistat i confiança en els grups primaris de treball; 6. Habilitat per atreure estudiants de qualitat; 7. Cooperació, amistat i confiança entre els grups de treball a nivell de direcció; 8. Destresa per obtenir recursos financers extres.
- (12) Marsh fa una revisió de la literatura americana i australiana sobre el tema i sintetitza els resultats (basats sobretot en qüestionaris passats als alumnes i en escales d'autovaloració passades al professor), en les 9 dimensions que caracteritzen un ensenyament bo: 1. Interès i rellevància dels continguts; 2. Quantitat adequada de treball incloent-hi ritme i dificultat; 3. Organització general del curs i del treball de cada professor; 4. Explicació (discussió dels antecedents de la qüestió i de les seves implicacions); 5. Entusiasme (que inclouria esforç i estil); 6. Obertura (animant tot el grup a implicar-s'hi); 7. Empatia (demostrant interès pels estudiants); 8. Tasques (incloent-hi els recursos subministrats per a realitzar-les); 9. Procediments d'avaluació (incloent-hi qualitat del «feedback» proporcionat).

De no ser així, tots aquests que no hi estan implicats perceben els canvis com a «cosa d'altres». Com més acord s'aconsegueixi en el diagnòstic dels problemes a afrontar (fet que implica dedicar força temps a discutir els temes entre tothom) menys energia caldrà en la recerca de solucions i menys conflicte es generarà en fer-les operatives.

c) La cultura del consens en el que es refereix a l'articulació del canvi.

És cert que el «consum» marca el propòsit de qualsevol canvi institucional; però, per una altra banda, no es pot constituir mai la «condició de partida». Cal buscar el màxim de consens possible, però mai no s'han de condicionar les propostes de canvi al fet que hi hagi ple consens, ja que en aquest cas mai no es canviaria res.

d) El procés de petits passos i/o de propostes no gaire agressives al *statu quo* previ.

Aquest aspecte s'ha descrit com el factor de *congruència* (semblant o ruptura de la proposta innovadora respecte a la situació anterior). Com menys congruent és la nova proposta en la pràctica prèvia, més s'ha de tenir cura del tema de la progressivitat.

Un dels perills dels processos basats en «petits passos» és que el canvi es fa molt més vulnerable a la fagocització (l'estructura prèvia sotmet la nova proposta i la va reduint als seus aspectes més nocius de la situació anterior, de manera que acaba per no canviar o fent-ho només en aspectes superficials).

e) La sensibilitat per la problemàtica individual d'aquells que quedaran afectats pel canvi.

Sobretot en contextos com l'universitari, on la cultura institucional és molt individual, cal articular els processos de canvi de manera que els individus no només no vegin lesionats els seus drets previs, sinó que percebin la nova situació com un benefici per a ells.

f) La necessitat d'un cert lideratge institucional que gestioni el procés de canvi.

Pràcticament, tots els estudis assenyalen aquesta condició com un dels factors més estretament lligats a l'èxit dels processos de canvi.

g) La capacitat de conduir el canvi en un context inevitable de conflicte d'interessos i lògiques creuades.

Són tant diverses les concepcions sobre què és i com s'ha de fer el treball formatiu a la universitat, tan diferents les expectatives que els diversos participants tenen sobre si és acceptable el funcionament i els resultats de la vida universitària, tan diversos els interessos personals i professionals que s'hi creuen, que sembla

natural que la universitat esdevingui un ecosistema amb una naturalesa particular de la qual forma part el conflicte.

Malgrat tot, no s'hi ha d'atorgar sempre un caire negatiu. A través del contrast de perspectives i interessos és on s'adoba l'esperit crític i on es pot generar una dinàmica permanent de superació de les contradiccions.

Referències bibliogràfiques

- BERGENDAL, G. (1985) «Higher Education: Impact on Society», a Husen, T. i Postlethwaite, T.N. *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press; pàgs. 2220-2223.
- BIREAUD, A. (1990) «Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur», a *Revue Française de Pédagogie*, 91, pàgs. 13-23.
- DUNKIN, M.J. & BARNES, J. (1986) «Research on Teaching in Higher Education», a Wittrock, M.C. *Handbook of Research on Teaching (Third Edition)*, New York, MacMillan Publishing Company.
- ENTWISTLE, N. & TAIT, H. (1990) «Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments», a *Higher Education*, 19, pàgs. 169-194.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1989) «Así enseña nuestra Universidad». Madrid, Servei de Publicacions de la Universitat Complutense.
- GILARDI, F. (1988) «Guida del dirigente scolastico». Roma, Riuniti.
- LYSONS, A. (1990) «Dimensions and domains of organizational effectiveness in Australian higher education», a *Higher Education*, 20, pàgs. 287-300.
- MAASSEN, P.M. i POTMAN, H.P. (1990) «Strategic decision making in higher education», a *Higher Education*, 20, pàgs. 393-410.
- MINTZBERG, H. (1983) «Structure in fives: desingning effective organizations». Englewood Cliffs (Nova Jersey), Prentice-Hall.
- VANDEBERGUE, R. (1986) «Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation», a *Revue Française de Pédagogie*, 75, pàgs. 17-26.
- ZABALZA, M.A. (1990) «Teoría de las prácticas» a Zabalza, M.A. (Coord.) *La Formación Práctica de los Profesores*. Actes del II Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio. Pontevedra, 25-27 set. 1989. Edic. Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de Santiago.
- ZABALZA, M.A. (1991) «Criterios didácticos para elaborar Planes de Estudios» ponència presentada a les III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. ICE Universitat de les Palmes.

Abstracts

El presente trabajo aborda el tema de la innovación en la universidad tratando de responder a una doble pregunta:

a) ¿Cuáles son los aspectos diferenciales de las universidades con respecto a los procesos de innovación?

b) ¿Cuáles son las principales características de los actuales procesos de innovación en las universidades?

¿A qué dimensiones de lo universitario y de qué manera les afectan?

Se toma como innovación los cambios introducidos en la estructura y funcionamiento de las universidades destinados al mejor cumplimiento de sus fines institucionales. En

base a ello, se parte de un modelo de universidad construido en torno a cuatro ejes: la propia universidad como contexto funcional; el currículum formativo; los profesores; y los alumnos.

Se analizan los procesos de cambio que ya están en marcha y los que serían precisos en cada uno de los componentes señalados. Finalmente se relacionan algunas de las aportaciones de la

literatura didáctica especializada en torno a los aspectos que caracterizan una enseñanza universitaria de calidad, así como el contexto de condiciones en el que se desarrollan las innovaciones en instituciones educativas.

Ce travail aborde le sujet de l'innovation à l'université et essaie de répondre à une double question: a) quels sont les aspects qui différencient les universités par rapport aux processus

d'innovation? b) quelles sont les principales caractéristiques des processus d'innovation actuels à l'université? Dans

quelle mesure et de quelle façon affectent-ils le fait universitaire? On considère innovation les changements introduits dans la structure et le fonctionnement des universités. Ces

changements leur permettent de mieux atteindre les objectifs institutionnels. Sur cette base, on part d'un modèle d'université construit sur quatre axes: l'université elle-même en tant que

contexte institutionnel, le cursus de formation, les professeurs et les étudiants. On analyse

les processus de changement en cours ainsi que ceux qui seraient nécessaires pour chacune des composantes énumérées.

Finally, on recense quelques unes des apports faites en didactique spécialisée sur les aspects qui caractérisent un enseignement universitaire de qualité, et l'on décrit le contexte des conditions dans lesquelles se développent les innovations au sein des institutions éducatives.

This paper approaches the subject of innovation at university and endeavours to answer two questions :

a) which aspects make differences between the universities as far as innovation processes are concerned? b) what are the main characteristics of current innovation processes within the university? How, and to what

extent, do they affect the university matter? Changes introduced in the structure and operation of the universities are considered as

innovations. These changes enable the universities to reach their institutional aims more easily. On this basis, we start from a university model built on four groundings: the university itself as an

institutional context, the training curriculum, the teachers and the students. The changes currently on the way are being analyzed as well as those that

would be necessary for each above-mentioned component. Finally, we browse a few contributions in specialized didactics bearing on the

significant features of a high quality university teaching. We also describe the conditions under which innovations are being developed in the educational institutions.