

L'organització de l'ensenyament a la Universitat o el sistema de les capsas xineses

Miguel Ángel Santos Guerra *

L'estructura d'aquest treball s'inspira en el sistema de les capsas xineses que tothom coneix. L'interior d'una capsa gran en conté una altra de més petita que al seu torn n'amaga una altra de més petita on n'hi ha una altra de dimensions menors. Com passa amb qualsevol metàfora organitzativa (Morgan, 1990) en aquesta hi ha una part d'il·luminació de la realitat i un vessant d'enfosquiment en l'explicació figurada que ofereix. En aquest cas s'accentua la dimensió estructural però es debilita la comprensió dinàmica de les interaccions entre les diferents instàncies que analitzem.

L'organització de l'ensenyament universitari parteix d'un nivell decisiu de caràcter macro que estableix un marc estructural, els principis homologadors, les prescripcions genèriques i les grans finalitats de la institució i de les activitats que s'hi porten a terme. Però no n'hi ha prou amb fixar-se en aquest nivell: al seu interior mateix s'obre una nova capsa que té un nivell intermedi que situaré al Departament (deixant de banda la Facultat, la Secció o la Divisió) perquè considero que aquesta és la instància fonamental de l'organització de l'ensenyament. Dins d'ella trobem la dinàmica de cada aula i, encara en un nivell menor i continguda en ella, l'activitat de cada alumne. Malgrat la independència de cada una de les capsas hi ha una unitat global i una relació d'interdependència funcional entre elles. Una interdependència que té un acusat i malaurat caràcter descendent.

El vessant organitzatiu ha constituït el fre de moltes reformes sobre l'ensenyament. Un bon plantejament sociològic, psicològic i fins i tot didàctic s'ha estavellat contra la rigidesa institucional i contra la manca d'atenció a les variables organitzatives que defineixen el marc i articulen el procés d'ensenyament.

En tots els casos i supòsits em referiré a la Universitat espanyola actual, renunciaré a realitzar un estudi comparatiu sincrònic entre diferents models d'institucions universitàries i ometré les referències a la diacronia que ha conduït a la situació actual.

* Miguel Ángel Santos Guerra és professor titular del Departament de Didàctica i Organització Escolar i director de l'ICE de la Universitat de Màlaga. Actualment coordina i assessora, amb altres col·laboradors de l'ICE, diversos grups de professors universitaris implicats en diferents projectes d'innovació-formació.

0. El context organitzatiu de l'ensenyament universitari

Els processos d'ensenyament/aprenentatge es produeixen en contextos organitzatius que els allotgen, els condicionen, els tenyeixen de significat i els dirigeixen a finalitats socials. L'ensenyament no es produeix en un buit institucional, en una càmera asèptica i descontextualitzada en la qual els processos es desenvolupen sense interferències, sense condicionants, sense pressions, sense interessos mediacionals...

- La cultura organitzativa (Westoby, 1988; Glatter, 1988) impregna les accions, les actituds i els discursos tant dels docents com dels alumnes. La cultura de les organitzacions està constituïda per discursos, rituals, mites i pràctiques que es poden considerar determinats o determinants en la institució.

«D'entre els que prefereixen considerar l'estudi de la cultura organitzativa com a variable dependent, alguns prenen un punt de vista natural i conclouen que la cultura d'una institució és l'excrecència natural del seu temps i el seu espai particulars i no el fruit de temptatives i manipulacions humanes, mentre que altres afirmen que les característiques crítiques de la cultura organitzativa poden ser sistemàticament alterades per una determinada gestió. Els que consideren la cultura com una variable independent tendeixen a ignorar aquestes possibilitats i, en el seu lloc, procuren explicar la diversitat de formes a través de les quals les característiques subtils i implícites de l'organització influencien els pensaments, els sentiments i les conductes dels individus que hi participen.»

(Ouchi i Wilkins, 1988).

- L'escenari enclou un currículum ocult (Torres, 1991) al qual van lligats importants aprenentatges dels alumnes i dels professors mateixos. La sintaxi organitzativa té elements múltiples a través de l'anàlisi dels quals aprenen els alumnes. Els efectes secundaris del sistema (Santos Guerra, 1992) comporten aprenentatges d'una empremta ben marcada, precisament pel seu caràcter subreptici i reiterat.

- L'organització de l'ensenyament repercuteix en l'acció directa de les aules, dels laboratoris, etc. No té importància només per ella mateixa sinó per la incidència que aquesta ordenació té en l'escenari de l'aprenentatge i en l'acció que el constitueix.

- L'organització permet coordinar processos, tant pel que fa a l'acció integrada dels professors del mateix curs com a la seqüència disciplinar en cursos consecutius.

- L'organització facilita una articulació globalitzada de l'ensenyament de manera que la concepció, el disseny, l'acció i l'avaluació no

siguin exclusivament atomístiques sinó que estiguin presidides per un plantejament holístic més eficaç.

- L'organització de l'ensenyament ha d'estar impregnada de valors. No només és desitjable que el disseny i el desenvolupament de l'acció siguin ordenats, que els resultats acadèmics siguin excel·lents i que els elements estiguin encaminats a la consecució d'aquests fins. Cal interrogar-se pels valors que impregnen aquesta pràctica.

- Des del punt de vista sociològic, la funció docent no gaudeix de prestigi, per la qual cosa en determinades especialitats els professionals més cotitzats i amb més prestigi es dediquen a activitats privades de diversa mena. D'altra banda, el caràcter funcional de la professió, la jerarquització que ha existit durant molts anys i la manca de competitivitat institucional condicionen encara moltes de les pràctiques acadèmiques.

- La pretesa democratització d'instàncies de govern (claustres, juntes de Facultat, consells de Departament...) no ha aconseguit encara una participació efectiva de tots els estaments. Els alumnes gairebé no tenen interès a participar en aquests òrgans col·legiats ja que la seva convocatòria, la seva presència, la seva intervenció i els seus vots tenen una rellevància escassa en la seva dinàmica. No n'hi ha prou amb modificar les estructures sinó que cal canviar l'actitud. Aquest canvi és lent, complex i difícil.

- L'ensenyament universitari té unes peculiaritats que el diferencien d'altres nivells del sistema educatiu, a saber: més autonomia del professor que no té prescripcions minucioses que en governin l'activitat, un nombre més reduït d'hores de dedicació a la docència, obligació de la investigació disciplinar, manca de preparació especialitzada com a docent, absència de controls externs homologats pel que fa al coneixement adquirit pels alumnes, inexistència de continguts mínims d'aprenentatge marcats heterònomament... Tot això exigeix unes intervencions específiques encaminades a la consecució de la millora de la pràctica d'ensenyament.

- La massificació que durant els anys seixanta i setanta va multiplicar la presència d'estudiants a les universitats espanyoles va impedir una preocupació preponderant per la qualitat dels processos. Avui cal focalitzar l'atenció en una millora de caràcter qualitatiu. Hem de celebrar que en algunes universitats els Vice-rectorats anomenats tradicionalment d'Ordenació Acadèmica es transformin mica en mica en uns altres amb preocupacions de caràcter més qualitatiu que apareguin reflectides en la seva denominació mateix: Vice-rectorat de Qualitat de l'Ensenyament, Vice-rectorat d'Innovació Educativa...

1. La gran capsa del sistema universitari

L'organització de l'ensenyament a la Universitat està condicionada per cinc grans tipus de directrius que emanen del cim del sistema piramidal de l'educació: els objectius encomanats a la Universitat a través de la legislació, les directrius que imposen un marc estructural d'actuació, les exigències curriculars derivades de l'establiment d'uns continguts mínims que permetin l'homologació dels títols, les funcions dels gestors de l'activitat i la regulació de la participació dels estudiants.

a. Els objectius de la Universitat

Els objectius que s'encomanen a la Universitat tenen un caràcter prou ambigu com per compatibilitzar la presència d'objectius de menor grau d'abstracció tant pel que fa a institucions concretes com a individus particulars. Més aviat s'hauria de dir que amb l'estudi contextualitzat de les organitzacions es pot descobrir la naturalesa i la probable diversificació dels objectius particulars (Ball, 1990; Tyler 1991) i potser, d'una hegemonia d'un objectiu sobre altres objectius coexistents. En efecte, a la Universitat es pot accentuar la finalitat professionalitzadora enfront de la que insisteix en el desenvolupament cultural o bé de la que potencia l'ensenyament per sobre de la recerca, l'especialització per sobre de la generalització professional.

Un plantejament crític permetrà aprofundir permanentment la naturalesa d'aquesta institució, els objectius reals als quals serveix i la bondat del canvi que promou.

«Qualsevol treball que s'enfoqui a millorar Organismes Oficials de l'Educació, la Ciència i la Cultura, a imposar Plans d'Estudis nous i més al dia, a procurar reformes del Sistema que millorin des de dalt la condició dels estudiants i dels estudis és perdre en va forces i temps que es podrien fer servir en coses més útils que contribuir que continuï rodant la bola com a mitjà d'estar-se quieta, que continuïn canviant els Plans perquè el Pla continuï sent el mateix.»

(García Calvo, 1990)

L'organització de l'ensenyament, en els diferents nivells en què es va concretant, pot interpretar els objectius ambigus legisllats de tal manera que qualsevol tipus d'iniciatives i d'experiències hi sigui compatible. Aquest fet és perpetuable quan no hi ha un control democràtic de l'activitat universitària, tant pels seus usuaris com pels responsables polítics.

b. L'organització de l'activitat

Una part important de l'organització de l'activitat universitària està regulada per la legislació: la selecció del professorat, els mecanismes de participació, els nivells de dedicació dels professors, etc. L'autonomia està retallada o encarrilada per les disposicions heterònomes de caràcter descendent.

Actualment la selecció dels professors està sotmesa a una nova revisió després que durant vuit anys s'hagin experimentat les regulacions de la LLei de Reforma Universitària de 1983. Els problemes que s'hi han detectat (l'imprecisament anomenada endogàmia, la manca de preocupació per la dimensió didàctica...) suggereixen noves fórmules de selecció i de promoció.

La formació didàctica del professorat és una qüestió abandonada permanentment. Resulta difícil arbitrar fórmules de formació inicial i encara és més complicat pel seu possible caràcter obligatori. El perfeccionament és també una qüestió pendent, tant pel que fa a les seves estratègies com a la motivació dels professors per assolir-lo voluntàriament (Benedito i altres, 1991).

c. Els plans d'estudi

La configuració dels plans d'estudi en el seu vessant central imposa uns condicionaments sobre els quals caldrà bastir tot l'edifici curricular. El problema rau en la contaminació que poden suposar els interessos de grups, àrees de coneixement o estaments professionals. La conjugació dels interessos creats amb la racionalització dels plans d'estudi crea fronteres conflictives. Els interessos espuris obstaculitzen les decisions i enterboleixen el debat sobre els plans. La perpetuació de situacions *de facto*, la lluita pel poder, l'acaparament d'espais disciplinars, l'expansionisme departamental, els estira i arronsa competitius, la gelosia professional, el nepotisme camuflat... es poden imposar als veritables interessos dels usuaris i de la societat. La solució rau en el control democràtic de les decisions que permeten protegir els usuaris dels plantejaments rampelluts o egoistes dels interessats. L'avaluació democràtica dels processos ajuda a comprendre i a discriminar què ha suposat un tipus determinat de canvis.

La lentitud de les transformacions dels plans resulta paradoxal si es té en compte l'acceleració progressiva dels canvis socials i la provisionalitat de les descobertes científiques.

«Malgrat la complexitat dels problemes socials, econòmics, tècnics i científics a resoldre (la majoria de vegades de naturalesa interdisciplinària) i malgrat la rapidesa de l'evolució tècnica i social, les

estructures d'ensenyament i l'organització de les disciplines de les Escoles Superiors romanen estereotipades i no responen a les exigències de la Societat d'avui, les unitats d'ensenyament romanen tapiades, els plans d'estudis són molt especialitzats i l'ensenyament fragmentat. L'oferta de la postformació no correspon a les necessitats i a les expectatives de la societat.»

(Goldshmid, 1990)

Cal realitzar estudis més sistemàtics sobre l'eficàcia dels canvis. No n'hi ha prou amb posar-los en marxa. Cal avaluar-ne la incidència en la millora. Els processos atributius de caràcter arbitrari resulten negatius o si més no perillosos perquè cadascú intenta de confirmar a través d'aquests les seves teories prèvies o de defensar els seus interessos particulars.

d. L'actuació dels governants

Cal llevar als governants les funcions que, des d'un punt de vista tècnic, poden desempenyar especialistes, de tal manera que els professors dediquin el seu temps a les funcions d'ensenyament, d'investigació i d'aprenentatge que li són pròpies. L'agilitat dels processos d'intervenció ha d'afavorir la flexibilitat de l'organització perquè assumeixi el canvi amb rapidesa i amb intel·ligència.

Resulta decisiu que els governants puguin encaminar els seus objectius no només a l'ordenació acadèmica sinó a qüestions relatives a la qualitat de l'aprenentatge. La política no s'ha d'encaminar més a evitar conflictes que a desenvolupar valors, més a il·luminar l'aparador que a millorar els processos, ni més al creixement quantitatiu que a l'increment de la qualitat.

La formació dels professionals en aquesta dimensió gestora és una feina pendent. Algunes experiències (Centre de Coordinació d'Iniciatives per a la Formació del Professorat Universitari, Universitat de Sheffield) aconsellen elaborar estratègies que facilitin la formació, la reflexió sistemàtica i l'ajuda als qui exerceixen funcions de govern.

e. La participació dels estudiants

L'absència dels estudiants dels mecanismes de la Universitat no és fàcil d'entendre ja que ells són els que més s'hi juguen en l'activitat i en el canvi. Resulta significatiu que davant la laxitud en el compliment dels horaris, en el desenvolupament dels programes, en la insuficiència de pràctiques... els estudiants romanin en silenci i fins i tot es mostrin

interessats en les limitacions mentre el resultat dels exàmens no se'n vegi amenaçat (Santos Guerra, 1991a).

Les vies democràtiques de participació esdevenen de vegades una coartada per a les autoritats. Els alumnes descobreixen que la seva participació als òrgans col·legiats no és prou garantia per fer sentir la seva opinió. La seva absència de molts d'aquests fòrums no s'hauria d'interpretar com una apatia davant la participació sinó com a un gest de protesta davant d'una cota d'intervenció que mai no els permet d'aconseguir el que equivocadament o encertadament es proposen.

Com apunta Fullan (1984) en la seva excel·lent obra sobre el canvi educatiu, els alumnes són concebuts com a destinataris de les Reformes que l'Administració i els professors conceben per a ells. «Rarament, diu, es pensa en els estudiants com a participants en el procés de canvi i de vida organitzativa.»

f. L'avaluació institucional

En el sistema educatiu l'avaluació ha estat patrimoni dels alumnes. En efecte, només l'alumne ha estat objecte de les valoracions del sistema.

L'avaluació universitària a què ens referim té un caràcter qualitatiu (Santos Guerra, 1990) i no es dedica exclusivament a mesurar els rendiments dels alumnes.

Aquesta avaluació ha de prestar atenció als valors i no només a la recerca d'un barem que condueixi a l'establiment d'una classificació que no té en compte situacions de partida, contextualitzacions indispensables i repercussions socials d'aquests valors.

La dimensió política de les organitzacions (González, 1991) exigeix que es pari esment en el vessant humà, en les relacions de poder i en els components ètics de les institucions. L'organització universitària no és una màquina de produir llicenciats i doctors. I si fos així, caldria preguntar-se qui hi accedeix i per quins camins, amb quins costos socials aconseguen aquests *productes* i a quines finalitats es destinen segons els interessos de la societat.

2. La capsa intermèdia del Departament

Anomeno nivell meso el que se circumscriu a unitats funcionals intermèdies d'actuació com la Facultat o el Departament. Com que en virtut de la LRU el Departament ha assumit una especial funció com

a responsable màxim de l'organització de la docència i de la investigació, ens hi centrarem d'una manera especial.

a. *El Departament com a instància d'organització i de coordinació docent*

El Departament assumeix la responsabilitat d'organitzar la docència i de desenvolupar la investigació dels professors. Ho ha de fer a partir d'uns principis que es basin en els interessos dels alumnes i no en els dels professors. La decisió sobre assignatures obligatòries i optatives, la seqüenciació d'aquestes als plans d'estudi, l'elaboració dels horaris, etc, són facetes que han d'estar amarrades de racionalitat i de justícia. El risc rau en els inèrcies institucionals, en els drets adquirits dels professors, en la jerarquizació acadèmica, etc. L'organització de l'ensenyament ha de tenir en compte els coneixements de la psicologia de l'aprenentatge, de la sociologia de l'ensenyament, de la dinàmica dels grups, etc.

Veiem-ne alguns exemples:

- Quan s'organitza un programa de Tercer Cicle pot prevaldre el criteri de l'al·luvió o el de l'amalgama. El primer consisteix a incorporar progressivament les matèries que cada professor domina, independentment de la coherència del programa i de l'interès dels alumnes o de les necessitats de la societat. El criteri d'amalgama fa referència a un plantejament holístic al qual se supediten els interessos particulars.

- L'assignació de les disciplines als professors dins d'una àrea pot fer-se amb un criteri jeràrquic o bé amb un criteri racional. Oposo ambdós criteris perquè el primer no conté *per se* la racionalitat. Si escull la matèria el professor més antic o amb més rang acadèmic pot ser que ho faci seguint criteris de comoditat, de facilitat o d'altres encara pitjors. En definitiva, per criteris bastards que s'oposen als interessos generals dels usuaris i de la societat.

- La configuració dels torns i dels horaris ha de ser fruit de la reflexió i no de la inèrcia, el caprici o la comoditat. La reflexió conduirà a l'elaboració d'horaris racionals en funció de l'aprofitament dels alumnes, de fer-los més fàcil la feina, de possibilitar-ne l'assistència a tutories o el treball a les biblioteques...

El Departament organitza la docència d'una o de diverses àrees de coneixement, la qual cosa exigeix coordinació amb altres Departaments per concretar un currículum que resulti eficaç per a la formació dels alumnes. El caràcter atomístic d'un ensenyament que reposa en disciplines corre el risc de la fragmentació irracional. Però és l'alumne el que ha de rebre una formació integrada i coherent. Les *frontisses*

han de funcionar en sentit vertical (coordinació entre cursos consecutius que integren la carrera) i horitzontal (coordinació entre les matèries que integren el currículum particular d'un curs acadèmic. En algunes universitats s'ha intentat assolir aquesta última proposta a través de la figura d'un coordinador escollit pels alumnes entre els professors d'un curs i que aglutina l'acció i la reflexió dels diversos professors amb assignatures en un mateix curs.

b. El Departament com a instància de reflexió docent

El Departament i les reunions del seu Consell poden estar presidides per interessos burocràtics estrictament acadèmics o bé per preocupacions didàctiques i, sobretot, ètiques. Reflexionar de manera conjunta sobre la selecció de continguts (no només sobre el seu rigor científic sinó sobre el seu significat i el seu abast social, polític, ideològic...) sobre la metodologia de l'ensenyament, sobre els processos d'avaluació a les aules... és un repte que els professionals haurien d'abordar agrupats en equips de treball coherents i cohesionats.

La tutoria dels professors veterans o experimentats (Benedito i altres, 1991) respecte dels professors novells és un mitjà de formació eficaç. Els professors amb experiència, formació i inquietud poden fer-se càrrec de funcions que catalitzin, impulsin i avaluin processos de perfeccionament. No tant a través de cursos, conferències o lectures com a través d'una reflexió sistemàtica, rigurosa i compartida sobre la pràctica (Schon, 1983, 1987).

La reflexió dels membres del Departament al voltant dels problemes i de les peculiaritats de l'ensenyament i de la investigació s'ha de materialitzar en iniciatives i experiències concretes que siguin objecte d'anàlisi. Una política de portes obertes, que faciliti als professors l'observació de la seva aula per part d'altres professionals, el desenvolupament de projectes d'investigació sobre la pràctica, la discussió dels treballs que seran tesis doctorals... són camins de perfeccionament i de desenvolupament professional.

c. El Departament com a instància de formació

La planificació de l'ensenyament, l'acció preparada i acuradament realitzada (en condicions que permetin un bon desenvolupament) i l'anàlisi compartida d'aquesta esdevenen una forma eficaç de comprensió de la pràctica i de millora de la seva racionalitat.

Quan parlem de Departament no ens referim només als professors sinó als estudiants que l'integren (o, si més no, als que pertanyen al

Consell de Departament). La participació dels estudiants resulta decisiva en aquest sentit, ja que ells són els principals destinataris de la qualitat de l'ensenyament.

Tots els integrants del Departament són professionals perfectibles. Però n'hi ha alguns que es troben en una situació més propícia per a la seva condició de novells. Els professors que comencen, els professors ajudants, els becaris, els alumnes de Tercer Cicle vinculats al Departament... són els principals destinataris dels processos formatius.

El treball en grup resulta potencialment eficaç per a l'aprenentatge. No només a través de l'intercanvi que promou sinó, i sobretot, gràcies a les estratègies intel·lectuals que comporta. També resulta positiva l'ajuda personal que molts professionals reben en aquest treball col·legiat.

3. La petita caps de l'aula

Les condicions de treball són un requisit imprescindible per a la qualitat de l'ensenyament. No n'hi ha prou amb tenir bones condicions, però sí que cal que existeixin perquè el professor pugui actuar amb eficàcia. Un professor pot fer el mateix tipus de treball amb cinc alumnes que amb tres-cents. Davant de tots dos grups pronuncia una lliçó magistral i es desentén de l'aprenentatge que ha produït. Ara bé, un professor que tingui tres-cents alumnes difícilment podrà fer un treball d'una altra mena.

a. L'organització espacial

L'espai en què es desenvolupa la docència suposa de vegades una condena metodològica. Els bancs arrenglerats, l'estructura d'amfiteatre, la tarima elevada, la pissarra frontal... condicionen una manera determinada d'entendre la docència. Aquesta sintaxi de l'espai enclou uns significats que obstrueixen altres concepcions més democràtiques de l'aprenentatge.

La saviesa entesa com a patrimoni de la institució que es transmet de forma descendent genera unes actituds passives per part dels alumnes convertits en mers receptors del coneixement establert. (Una metàfora que recull la pel·lícula «El club dels poetes morts» ens mostra el director de la institució amb una espelma encesa a la qual els professors van a encendre les seves espelmes apagades. Al seu torn, els professors lliuraran la llum als alumnes que acostin els

blens apagats de les seves espelmes als dels professors. No s'aporta la llum de cadascú per aconseguir més claror. No es pressuposa que cadascú té una mica de llum. Ni que la jerarquia de la institució pugui mostrar zones fosques. En definitiva, no s'admet que la saviesa pugui tenir una direcció jeràrquica ascendent o de caràcter horitzontal). Aquestes concepcions fan referència no només al caràcter absolut que es concedeix al coneixement sinó que es transfereix a la manera de transmetre'l. L'estructura espacial de l'aula pot recolzar aquest tipus de concepcions patrimonialistes del saber.

El mateix llenguatge recalca el caràcter passiu de l'alumne. El professor **fa** una classe. La qual cosa indica semànticament que hi ha algú que lliura alguna cosa i una altra persona que la rep. També es fa servir una altra expressió igualment significativa: el professor **dicta** una conferència. O el professor **imparteix** la classe. En cap d'aquests temes no apareix subratllada la funció participativa dels alumnes en el procés d'aprenentatge. També es podria dir: el professor coordina, participa, promou...

La funció del professor s'articula sobre aquests patrons. El professor és el que en sap, el que transmet, el que comprova i el que acredita. Segons aquest punt de vista, la seva tasca no és provocar, encoratjar, afavorir, orientar processos de recerca i d'aprenentatge a l'aula.

Els alumnes, que sempre han de repetir els rites acadèmics, aprenen a través d'ell una cosa que probablement la institució no pretén transmetre de manera directa. Són els efectes secundaris del sistema: només s'estudia el que el professor dicta, només és important el que serà objecte d'examen, el coneixement ja està elaborat...

b. El temps de les sessions

Les sessions acostumen a tenir una durada uniforme. Tant se val la mena d'assignatura que sigui, el tipus de mètode que es faci servir o el nombre d'alumnes que hi hagi present. I és el mateix mòdul temporal independentment dels resultats que s'hagin obtingut en cursos anteriors. L'organització de l'ensenyament manté les seves constants en un rite extremadament inercial. El principi que s'aplica és inqüestionable: **es manté el que es feia mentre no hi hagi cap raó per canviar-ho**. Tanmateix, amb la mateixa lògica es podria utilitzar el principi contrari: **es canvia el que es feia mentre no hi hagi cap raó per mantenir-ho**. El que voldria plantejar aquí és la manca de recerca sobre les variables organitzatives de l'ensenyament universitari, tant per part de la institució com dels professors qui hi imparteixen l'ensenyament.

En algunes Facultats, l'organització de les sessions obeeix principis completament espuris. Per les necessitats d'espai o per la dificultat de combinar els horaris dels professors es fan sessions continuades que no tenen una justificació didàctica. Més encara, l'escassa valoració que es concedeix a l'activitat docent fa que professor i alumnes estiguin d'acord a passar-se tot un any en què les sessions de les diferents assignatures se succeeixen sense intervals per al descans, de manera que aquests temps d'interrupció es treuen de les hores oficials de classe. D'aquesta manera, el còmput del temps de treball pot quedar reduït a un terç del que correspon. Actuar sistemàticament així equivaldria a suprimir un trimestre aprofitant íntegrament els altres dos.

El fet que els alumnes no denunciïn la situació, que els professors s'hi trobin còmodes i que la institució l'accepti sense embuts posa de manifest l'escàs valor que es concedeix a la feina realitzada a les aules. És una qüestió explicable si se sobreposa el fet d'aprovar al d'aprendre, si es considera que els alumnes es creuen afortunats a les aules i si els professors reben el mateix sou tot i que el temps de treball s'hagi reduït significativament. Hauríem de dir el mateix de la reducció dels temps lectius: retard en el començament de curs, anticipació de les vacances, supressió de les classes per preparar exàmens, concessió de ponts acadèmics...

c. La participació dels estudiants

La participació dels estudiants té un peculiar camp de concrecions en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'aula. No es limita la participació a les dinàmiques de decisió de caràcter organitzatiu i acadèmic sinó que tenen l'espai ideal de desenvolupament a les aules. La participació en la selecció de continguts, en l'elecció de metodologia en els processos d'avaluació, en la determinació de les normes... enclou un alt valor educatiu.

Aquesta participació té enemics seriosos. Un d'aquests és el propi alumne que es considera incapaç de tenir un criteri respecte de totes aquestes qüestions quan parteix del pressupòsit que el professor és el que està capacitat i encarregat de realitzar totes aquestes decisions. Un altre és el professor que considera els alumnes incapaços, irresponsables o enganyadament interessats a aconseguir aprovar les assignatures. També hi ha un enemic en el temps necessari perquè aquesta negociació es desenvolupi de forma coherent rica i eficaç. Professors i alumnes poden considerar que dedicar molt de temps a aquest tipus de participació implica una pèrdua del temps d'ensenyament.

No és així com ho considero, ja que la implicació de l'alumne en el seu propi procés d'aprenentatge, el fet de fer-lo responsable de la seva activitat, aconseguir que es basteixi una comunitat d'aprenentatge a l'aula és un camí d'una eficàcia ràpida i provada per arribar a actituds positives i per generar condicions propícies d'aprenentatge compartit.

d. La investigació en l'acció

Professors i alumnes poden emprendre iniciatives encaminades a comprendre i a perfeccionar el que passa a les aules. En efecte, sotmetre a una anàlisi rigurosa la preparació, l'acció i l'avaluació permet entendre el que es fa i facilita la presa racional de decisions per transformar-ho (Santos Guerra, 1991b).

Ens referim aquí a una recerca que té per objecte no tant l'àmbit disciplinar com el procés d'ensenyament i aprenentatge que té lloc a les aules. És una recerca que emprenen els propis protagonistes que la desenvolupen, realitzada en els escenaris de l'aprenentatge, encaminada a la millora de la pràctica i que acostuma a tenir un caràcter col·legiat.

Així, la recerca es converteix en la base de l'ensenyament. I en el fonament de la seva millora. Laurence Stenhouse deia a la lliçó inaugural de la Universitat d'East Anglia l'any 1979:

«La recerca és, per definició, rellevant perquè els seus progressos no procedeixen d'un salt cap a la finalitat sinó de l'acumulació gradual de coneixement a través de la definició pacient de l'error. El seu assoliment sempre és provisional, el campament base per a l'avenç següent. Només ensenyarem millor si aprenem intel·ligentment de l'experiència d'allò que resulta insuficient, tant en la nostra captació del coneixement que oferim com en el nostre coneixement de la manera d'oferir-lo. Aquest és el cas de la recerca com a base de l'ensenyament.»

Exposar una lliçó davant dels alumnes sense saber què passa amb l'aprenentatge és un exercici d'esterilitat comprovada. Si s'entén que és així com cal fer les coses, seria aconsellable emetre les classes per televisió i que tots els estudiants del país les seguissin des de casa seva. Així s'estalviarien els desplaçaments, els errors de la transcripció i les aules com auditoris... I es podria escollir el millor dels professors perquè pronunciés les lliçons...

4. La microcapsa de l'activitat individualitzada

L'activitat institucional es concreta en intervencions progressivament individualitzades. Els professors atenen els alumnes durant les hores destinades a tutoria. D'altra banda, els alumnes realitzen un treball d'estudi i de recerca que si és dirigit de forma individualitzada podrà comptar amb més garanties d'èxit.

En definitiva, existeix un aprenent concret, particular, i no un alumne-típus al qual es destina un ensenyament que amb les seves exigències i amb les seves explicacions intenta respondre a un suposat alumne mitjà. En la mesura que es particularitzi la intervenció, l'aprenentatge podrà ser més rellevant. Si el professor coneix les idees prèvies, el cabal de coneixements adquirits anteriorment, les expectatives i les motivacions de cada alumne, podrà orientar l'aprenentatge d'una manera més efectiva.

Reduir l'ensenyament a una explicació realitzada en presència d'un grup nombrós al qual no es coneix i sense tenir la possibilitat de saber quin grau de comprensió té cada alumne, quina mena d'interessos el mouen i quina connexió es porta a terme amb altres aprenentatges fa de l'ensenyament un procés unidireccional, de resultats desconeguts i probablement paupèrrims.

No és cert que l'ensenyament provoqui automàticament l'aprenentatge. Ni tampoc no ho és que quan el professor comprova per mitjà d'exàmens el coneixement adquirit tots els resultats puguin atribuir-se a la comprensió efectuada a classe.

a. L'acció tutorial

L'organització de l'ensenyament ha de regular el temps i les condicions de l'atenció individual als alumnes. El sistema tutorial exigeix el plantejament de qüestions de molt diversa mena. Les unes són estrictament didàctiques (facilitar un aprenentatge significatiu i rellevant per a cada alumne), però d'altres tenen un caràcter organitzatiu (nombre d'alumnes per tutor, elecció d'aquest per part dels alumnes o designació pel Departament) i fins i tot econòmic (el sistema tutorial resulta molt car i pràcticament impossible en Universitats massificades).

D'altra banda, no és el mateix l'acció tutorial als primers cursos de Llicenciatura que als darrers de Tercer Cicle. No només a causa del nombre d'alumnes de cada curs sinó per la naturalesa dels aprenentatges que s'hi realitzen.

L'atenció individualitzada que el professor porta a terme respecte dels alumnes està poc reconeguda acadèmicament malgrat la seva eficàcia indubtable. Al professor li costa menys faltar a una hora de tutoria que a una de classe. En primer lloc, perquè el professor troba poques recompenses en la seva carrera pel fet de dedicar moltes hores i molta atenció a la intervenció tutorial. En segon lloc, perquè els mateixos alumnes no estan familiaritzats amb aquesta mena d'ajudes ja que habitualment només les aprofiten per obtenir orientacions respecte dels exàmens o per revisar les qualificacions quan consideren que han estat insuficients i han donat lloc a un suspens.

b. L'estudi dirigit

L'estudiant no només ho és perquè sap prendre apunts fidelment i memoritzar com cal els coneixements per repetir-los als exàmens. S'és estudiant quan es manté una actitud de recerca davant del coneixement i quan es dominen unes estratègies riguroses de comprensió, d'anàlisi i d'indagació.

El professor ha de guiar l'estudi no només imposant-ne i/o proposant-ne els continguts sinó facilitant-ne els processos de recerca, de crítica i d'investigació que ajudaran l'estudiant a assolir el coneixement o, més ben dit, la saviesa.

La realització d'aquest treball exigeix unes condicions organitzatives que el facin viable: espais destinats a l'estudi, mitjans documentals rics i actualitzats, temps dedicat a la tutoria, facilitats per a la consulta bibliogràfica... L'agilitat, la informatització, la creació d'espais adequats, l'alliberament de pressupostos abundants... són requisits imprescindibles perquè l'ensenyament sigui un camí veritable i apassionat cap a l'aprenentatge.

Observacions finals

a. El sistema de caps xineses hauria d'estar creuat per corrents bidireccionals, de manera que es compensés el caràcter exclusivament o preferentment descendent dels condicionaments. Les inquietuds, les expectatives, els interessos i els desitjos dels estudiants haurien d'incidir en el treball de les aules, les aules com a comunitats d'aprenentatge podrien exigir dels Departaments una coordinació i una ajuda eficaces, aquests haurien de plantejar a les Administracions

les exigències que garantissin, facilitessin i potenciessin un aprenentatge eficaç...

b. La investigació organitzativa hauria de convertir la pràctica en un *laboratori*, de manera que l'experimentació fos una deu d'aprenentatge inesgotable. La mandra institucional que porta a repetir mecànicament les pràctiques s'hauria d'esbandir en nom d'una racionalitat més marcada i d'un rigor més exigent.

c. S'hauria de prestar atenció a la qualitat dels processos d'aprenentatge i no només a l'ordenació d'horaris, aules, persones... en la seva dimensió acadèmica i burocràtica. Ordenar l'ensenyament no és només aconseguir que cada grup d'alumnes estigui tancat a l'aula amb el professor corresponent a l'hora que toca.

d. L'avaluació hauria d'enriquir-se per superar les formes de l'«accountability» actuals, tan poc propícies per a la millora de la qualitat. L'avaluació s'ha de posar al servei de la millora de la qualitat, no només al servei del control de l'activitat dels professors.

Organitzar l'ensenyament de manera racional i justa vol dir alguna cosa més que ordenar-ne tots els elements. Significa preguntar-se constantment pel sentit de les intencions, per la qualitat de les actituds. Tot això es pot fer quan es posa en dubte el que es fa, quan s'estableixen processos d'indagació i quan s'assumeix col·legiadament un compromís amb les persones que són a la Universitat i amb la societat a la qual aquesta ha de servir.

Bibliografia

- BALL, S. (1990) *La micropolítica de la escuela. Hacia una nueva teoría de la organización*. Barcelona, Ed. Paidós/MEC.
- BENEDITO ANTOLI, V. I ALTRES (1991) *Formación del profesorado universitario*. Madrid, MEC.
- GARCIA CALVO, A. (1990) «Desengaño acerca de la Universidad, Enseñanza, Investigación». Dins *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 1.
- GOLDSHMID (1990) *Doce paradojas de la enseñanza universitaria*. Niça, AIPU.
- MORGAN, G. (1990) *Imágenes de la organización*. Barcelona, Ed. Ra-ma.
- OUCHI, W.G.; WILKINS, A.L. (1988) «Organizational culture». Dins Westoby, A. (Ed.) (1988) *Culture and Power in Educational Organization*. Milton Keynes (Philadelphia), Open University Press.

- SANTOS GUERRA, M.A. (1990) «Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la Universidad». Dins *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 1.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1991a) «La investigación, sendero y camino de perfeccionamiento». Ponència presentada al Congrés sobre Didàctica Universitària. València, juny.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1991b) «Profesor o el oficio de aprendiz». Ponència presentada al Congrés sobre Didàctica Universitària. Las Palmas, setembre.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1992) «Los efectos secundarios del sistema». Dins *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 199, gener.
- SCHON, D.A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Londres, Temple Smith.
- SCHON, D.A. (1987) *Educating. The Reflective Practitioner*. Londres, Jossey Bass Publishers.
- STENHOUSE, L. (1988) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Anaya.
- TORRES SANTOME, J. (1991) *El currículum oculto*. Madrid, Ed. Morata.
- TYLER, W. (1991) *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid, Ed. Morata.
- WESTOBY, A (Ed.) (1988) *Culture and Power in Educational Organization*. Milton Keynes (Philadelphia), Open University Press.

Abstracts

Se parte del análisis del contexto de la docencia universitaria, apuntando las notas diferenciadoras con otros niveles de enseñanza. El símil de las cajas chinas permite establecer cuatro niveles organizativos. Primera caja: fines, organización, planes de estudio, actuación de los gobernantes y participación de los alumnos. En la segunda caja: Departamento, se apunta la problemática de la organización y coordinación así como el marco de reflexión-formación del propio profesor. La tercera caja se identifica con el aula, con aspectos espaciales y materiales, con la dinámica participativa de los alumnos y la investigación-acción. Finalmente, se apunta la minicaja de la actividad individualizada del alumno: la acción tutorial y el estudio dirigido.

Ce travail analyse le contexte de l'enseignement universitaire et souligne les différences qui existent avec les autres niveaux de l'enseignement. La comparaison avec les poupées russes nous permet de comprendre les quatre niveaux d'organisation en présence. La première représente les objectifs, le fonctionnement, les plans d'étude, la gestion des dirigeants et la participation des étudiants. La seconde s'identifie au département: on y décrit le problème de l'organisation et de la coordination ainsi que le cadre réflexion-formation du professeur. La troisième correspond à la salle de classe, les problèmes d'espace et de matériel, la dynamique de la participation des élèves et la recherche-action. Finalement, la plus petite représente l'activité individuelle de l'étudiant, l'action du tuteur et l'étude dirigée.

This paper examines the context of university teaching and underlines the differences existing with other teaching levels. The comparison with the Chinese boxes enables us to understand the four organization levels. The first box features the aims, operations, curricula, management actions, and participation of the students. The second box can be identified with the Department: the organization and coordination problems as well as the reflection-training frame of the teacher are described. The third box corresponds to the classroom, the space and materials problems, the dynamics of students participation and the action-research. Finally, the smallest box represents the individual activity of the student, tutor action and guided study.