

Reflexions entorn de la col·laboració interuniversitària europea en el programa TEMPUS

Mario Barajas*

Introducció

Durant els últims anys s'ha donat un important moviment de col·laboració entre els països de la Unió Europea (UE) i els països d'Europa Central i de l'Est (ECE), arran de la revolució política que es va produir a partir de l'any 1989, després de la caiguda del mur de Berlín. La UE, en el seu afany d'atreure aquests països cap a la seva òrbita política i econòmica, va començar a ajudar en la transformació de les seves estructures polítiques en democràcies liberals i a convertir els seus sistemes planificats en economies de mercat. Per això, va finançar, des del moment del canvi, un programa de col·laboració socioeconòmica anomenat PHARE. El programa TEMPUS (*Programa Transeuropeu de Mobilitat d'Estudis Universitaris*) és un subprograma d'aquest (Decisió del Consell, 1990), que es desenvolupa des de fa 10 anys (actualment es troba en fase d'extinció), propugnant com a objectiu fonamental ajudar la modernització de les seves estructures i la integració del sistema universitari en la xarxa d'universitats europees.

Des de 1993 fins a l'actualitat he tingut relació amb el programa TEMPUS, a través de la meua participació en tres projectes diferents a la República Txeca, Estònia i Romania, tots relacionats amb la formació del professorat.¹ Les meves experiències de treball amb companys d'universitats dels països de l'ECE i de la UE van estar marcades pels profunds canvis sociopolítics que allí s'hi van produir (i que encara ara continuen), els quals van configurar el període més actiu de la transició política d'estats totalitaris a democràcies formals.

Fruit d'aquestes experiències, i tenint en compte les opinions dels participants i d'altres col·legues de diferents projectes del programa TEMPUS,

* Mario Barajas és professor associat del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Ha treballat en l'estudi de les implicacions educatives i socials de la utilització de les noves tecnologies en l'educació. Actualment coordina dos projectes del Programa de «Millora de la Base de Coneixements Socioeconòmics» de la Unió Europea

Adreça professional: Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona. Campus de la Vall d'Hebron. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 -Barcelona. Adreça electrònica: mbarajas@ariadna.d5.ub.es

(1) Els projectes han estat els següents: «Czech Republic: Information Technology in Teacher Education» (TEMPUS-JEP-3460-92); «Estonia: Information technology in Teacher Education (TEMPUS-JEP-07256-94); «Network for Distance Education» (TEMPUS-JET-13535-98).

s'aborden en aquest article algunes de les dificultats i tensions afrontades en la pràctica, que es consideren comunes en aquest tipus de projectes internacionals, on es planteja una forma de col·laboració entre institucions assentades en contextos socioculturals diferents.

En primer lloc s'exposen algunes de les característiques dels canvis socials i polítics que es van produir i que, per la seva magnitud, s'han considerat desconeguts fins ara en el context europeu d'aquest segle. El context sociopolític va ser decisiu en molts aspectes de la realització dels projectes, especialment pel que fa a la comprensió dels participants de la UE dels canvis que s'hi produïen i dels efectes en la implementació dels projectes, així com de la cultura i dificultats que els participants de l'ECE tenien en la seva vida professional i personal. Les formes de col·laboració establertes per les mateixes universitats participants i pel programa TEMPUS van delimitar la relació entre els socis i els resultats dels projectes, per la qual cosa es plantegen posteriorment els models de col·laboració en entorns internacionals. Per últim, es presenta una reflexió sobre la necessitat d'avaluar els projectes, com una forma de responsabilitat social davant els organismes donants, les institucions participants i els usuaris finals.

El programa TEMPUS: justificació d'una mesura política

Els sistemes educatius dels països de l'ECE estaven tots organitzats segons el model soviètic, on, com sabem, prevalia la centralització a tots els nivells de funcionament. El cas de les ciències socials és paradigmàtic: mentre suportaven una gran càrrega ideològica estaven, per altra banda, clarament infravalorades. En aquell moment, les institucions universitàries estaven ostensiblement mancades de mitjans materials moderns, i necessitaven urgentment una reestructuració a fons de continguts i d'organització. Els objectius de TEMPUS² se centraven, en un principi, a potenciar l'autonomia administrativa i la gestió universitària; a crear nous estudis; a impulsar l'intercanvi d'estudiants, investigadors i professorat; a reformar les institucions universitàries, etc. Posteriorment aquests objectius han canviat, amb la seva adaptació a les diverses etapes d'integració de cada país en la Unió Europea i a les necessitats específiques dels nous estats que la UE va anar afegint al programa TEMPUS i a similars programes, com per exemple TACIS.

(2) El programa TEMPUS va començar a aplicar-se l'any 1990 a quatre països (Polònia, l'antiga Txecoslovàquia, Hongria i Eslovènia), però durant diferents etapes s'han anat afegint la major part dels nous països de l'Est i els de l'antiga Unió Soviètica, sota diferents noms: TACIS, etc.

La magnitud d'aquest programa es posa de manifest pel fet que durant els primers set anys del programa TEMPUS i TACIS (1990-1997) es van realitzar més de 1.500 projectes, la qual cosa ha constituït la major xarxa de col·laboració interuniversitària coneguda fins ara, amb la participació de més de 2.000 departaments universitaris d'universitats distribuïdes geogràficament des de Portugal fins a Mongòlia (ETF, 1997).

La transició política: la seva influència en les institucions universitàries i en les persones en els països de l'ECE

Els països de l'ECE van començar el període de transició des dels primers moments de les revolucions polítiques, fenomen que, deu anys després, encara s'està desenvolupant, ja que els processos de transició necessiten un llarg període de desenvolupament i consolidació. Poden canviar els sistemes polítics de la nit al dia, però les estructures socioeconòmiques necessiten molt més temps, fins i tot dècades. El mateix passa amb els canvis en les persones, reflectits en els valors i en moltes de les actituds que vaig presenciar. Els comportaments són especialment difícils de modificar per als adults en general, i, per tant, també per a la comunitat universitària.

I és que els antics usos, profundament arrelats durant generacions, actuaven com una poderosa inèrcia en contra, en la majoria dels casos, de les transformacions que s'estaven produint, i dels usos comuns en la nostra societat. Les transicions necessiten un període d'aprenentatge social no únicament per part de les institucions, sinó també de la població en general, per tal de preparar els actors socials per a la nova situació.

El procés de la transició va començar amb una commoció inicial que va tenir com a conseqüència una reacció d'estancament, de desànim, en percebre les dimensions de la nova situació, d'habitució a unes formes socials desconegudes. A poc a poc es comencen a comprendre els canvis, a buscar solucions per superar la crisi i, finalment, com a culminació de la transició, a consolidar una nova realitat. Molts d'aquests trets eren familiars per a mi, en comparar aquesta situació amb el període de transició que fa anys vam viure en el nostre país.

Les transicions són, en general, diferents segons els països i les condicions inicials. També va ser així en els països de l'ECE, però està clar que aquest procés va tenir alguns trets comuns per a tots ells. En general, el que es va plantejar en primer lloc va ser assegurar la mera supervivència, i, en un segon terme, concebre una nova organització so-

cial. Els governs en el poder van haver de plantejar-se mesures urgents que asseguressin les necessitats primàries, ja que s'havia trencat totalment la maquinària de l'Estat i els seus mecanismes de control; al mateix temps s'havia d'assegurar un desenvolupament econòmic i polític que fos satisfactori a les expectatives de la població. Es va haver de fixar una perspectiva a mitjà i llarg termini per crear la nova infraestructura social per a un nou sistema. Per aconseguir aquestes exigències era evident que s'havien de desenvolupar tots els recursos socials i que l'actitud de la gent vers el canvi s'havia de modificar, tenint en compte que la paraula canvi en l'antic règim significava per a la població més aviat anar cap a pitjor (Arrouays, 1996). A curt termini i estratègicament, la importància de realitzar una reforma profunda de l'educació en general, i de la universitària en particular, eren necessitats sentides pels promotors del canvi.

Birzea (1994) analitza alguns dels canvis legislatius que es van produir (i que continuen consolidant-se actualment) en situacions de transició. Pel que fa a l'ensenyament universitari el tipus de mesures que es van considerar eren: a) mesures urgents de rectificació (eliminació de la ideologia comunista, substitució de les persones més compromeses, etc.); b) mesures de modernització (revisió profunda de continguts, plans d'estudi, currícula i plans d'ensenyament, millora d'infraestructures i mitjans, promoció de la investigació dins de la universitat, etc.); c) i reestructuració de les institucions educatives, a més d'atendre a la millora de les condicions del professorat, entre altres mesures.

Qualsevol col·laboració amb aquells països hauria de considerar aquestes circumstàncies i els nous marcs legislatius que es produïen i que canviaven continuament. En el desenvolupament de molts projectes, no es va donar al factor legal el valor que tenia i, segons l'experiència pròpia, les coses van passar de la mateixa manera. La col·laboració en un entorn tan mal·leable (augmentat per la relativa inestabilitat política d'aquest període) va suposar que els objectius fixats eren moltes vegades inabastables, en mancar el suport legal necessari per a la seva implantació.

Una primera conclusió estreta d'aquestes experiències és que, en els projectes de col·laboració, s'hauria de tenir en compte la capacitat per adaptar-se a les circumstàncies de la transició, fet que moltes vegades s'esbiaixa perquè els socis —atemorits de la reacció burocràtica de les agències financeres (en aquest cas la UE a través del programa TEM-PUS)— estan més interessats a complir formalment els objectius especificats en els contractes, que a realitzar els canvis (de vegades necessàriament importants) en els projectes per tal d'adaptar-se a aquesta realitat canviant.

Els models de col·laboració internacional

Les persones també estaven sotmeses als canvis que es produïen en l'entorn social; i la universitat, i el professorat en particular, també estan afectats a tots els nivells. És conegut el caràcter conservador de les institucions i estaments universitaris, però també les universitats alberguen forces de canvi en el seu interior.

Miles (1999) planteja que el problema més important a l'hora de trasplantar polítiques i propostes educatives d'un país a un altre són els imperatius culturals. Els entorns socioculturals són els que consoliden o produeixen resistències a la implantació d'idees que provenen d'altres sistemes. Per altra banda, quan grups d'institucions i països, amb diferents històries polítiques i socials, comparteixen un projecte o una avaluació, cada soci el percep de manera diferent i cada soci té motivacions diverses, per la qual cosa hi ha moltes possibilitats que sorgeixin interpretacions errònies (Hyatt i Simons, 1999).

La transferència en totes les seves dimensions (transferència de tecnologia, transferència de *know-how*, de cultura, transferència econòmica, etc.) és un fenomen bàsic en la construcció europea. S'està produint un procés d'homogeneïtzació progressiva que necessàriament culminarà en un futur en algun model d'integració més complet que l'actual. La integració dels països de l'ECE en la UE suposa, a més, problemes nous que, segons la meua opinió, no s'han estudiat amb prou deteniment.

A nivell internacional, la transferència en l'educació s'ha plasmat fonamentalment en el trasplantament de polítiques educatives entre països, un fenomen conegut com «préstec educatiu». S'emulen mètodes i materials, continguts curriculars, estructures organitzatives i altres elements, materials i immaterials, que configuren l'entramat dels sistemes educatius, fins arribar, en casos extrems, a copiar els propis sistemes educatius en la seva totalitat (tal com va passar als estats que van sorgir fruit dels processos de descolonització dels anys 50 i 60). Quan es copia un model és perquè s'admiren els resultats en el país prestador, cosa que té a veure amb la consideració de superioritat cultural, política o econòmica d'una de les parts.

En el cas dels països de l'ECE, s'estava produint un fenomen semblant, però la diferència és que allí disposaven de sistemes i tradicions educatives arrelades (incloses les del període d'entreguerres, considerada per aquests països com una «època daurada», de progrés i independència) quan es produeix la desaparició brusca dels sistemes polítics imperants durant quasi cinquanta anys.

En cap cas la transferència es realitza d'una manera mecànica, adaptant simplement l'organització i la terminologia; és possible canviar les estructures, però molt més difícil és canviar les persones. En el projecte TEM-

PUS les anàlisis del canvi són, doncs, més complexes; en els projectes en què he treballat vaig experimentar les dificultats d'ajudar a transferir les experiències en la formació del professorat de la Universitat de Barcelona i altres universitats europees a institucions de països en total reestructuració política i econòmica, que aspiraven a integrar-se a la UE, i, per tant, a assumir els nostres models (tenint en compte les diferències que actualment existeixen en els sistemes educatius nacionals en la UE).

Pel que coneixem de la nostra història recent, la transferència entre les universitats de la mateixa UE, sotmeses a un procés «d'europèitització» durant els últims anys, ha aconseguit, fins a cert punt, una homogeneïtzació d'estructures i de programes, cosa que ha fet que la col·laboració entre institucions educatives sigui un procés normal, facilitat per la rapidesa i abaratiment de les comunicacions, siguin del tipus que siguin. Aquest procés, més enllà de la internacionalització dels sistemes educatius que s'ha produït en tot el món, ha tingut en els països de la UE una component política molt important, com ho demostra el finançament de diferents programes de cooperació, tals com ERASMUS, SOCRATES, la iniciativa ECTS (*Sistema Europeu de Transferència de Crèdits*) i d'altres. La UE ha volgut que els països de l'ECE s'incorporin a aquestes polítiques, amb la diferència que aquests no estaven ni estan integrats en les institucions europees. Actualment, els països de l'ECE poden participar de ple dret en aquestes institucions, amb la consegüent desaparició de programes específics com TEMPUS.

Generalment, la investigació realitzada sobre els projectes finançats per la UE posa de manifest que una bona part de les dificultats trobades es refereixen a problemes de comprensió i adaptació dels projectes a realitats diferents, particularment lligats al model de transferència que radica en les polítiques i programes establerts. Sembla que s'ha volgut ignorar que la transferència té una naturalesa cultural fonamental, a la qual s'ha d'afegir l'existència d'altres processos com, per exemple, els problemes d'un context social diferenciat i d'una desigual tradició educativa dels països receptors.

Dues característiques apareixen com les més destacades en aquest model de transferència. En primer lloc, es manifesta un caràcter mecanicista en la mateixa idea de transferència; en segon lloc, la transferència es promou, es dirigeix i es controla de forma oficial. Existeixen, així, uns països dominants (en el nostre cas ens referim a les universitats de la UE) que transfereixen el seu coneixement, el seu saber fer, a altres «dependents» que reben i adopten el model (Fig. 1):

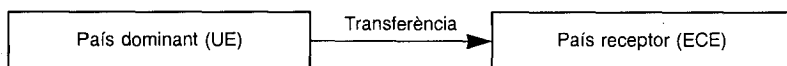


FIG 1. *Model tradicional de transferència de coneixements*

En aquest model, uns països (i per tant les seves institucions i models) dominen sobre els altres. Molts dels exemples de cooperació entre universitats i d'assistència a països dels Tercer Món han seguit i continuen seguint actualment aquest model de transferència.

Com no podia ser d'altra manera, els models de cooperació TEMPUS estaven enfrontats a les mateixes tensions. Fins a cert punt ambdues «parts» admetien tàcitament que hi ha una cultura dominant (amb dues característiques: el fet «europeu» i l'«economia global»), en el qual els països occidentals tenen una experiència més gran, i, per tant, una autoritat també més gran. En aquest model no es tenen en compte, o almenys es consideren com un obstacle per al canvi, els aspectes relacionats amb les diferències culturals i la tradició educativa universitària dels països receptors. Tant és així que les prioritats per al desenvolupament de projectes TEMPUS van ser dictades per la UE (Gwyn, Slavova, 1997) des del principi, i només posteriorment matisades pels països de l'ECE, quan es van introduir les anomenades «prioritats nacionals», sempre dins de l'orientació oficial de TEMPUS.

Segons aquesta lògica, el nostre model organitzatiu, curricular i acadèmic universitari es presumia superior als models de l'ECE, per la simple lògica que eren aquests països els interessats a integrar-se al sistema «occidental». Aquesta circumstància des d'un principi confereix a les universitats de l'ECE una posició d'inferioritat que ells mateixos interioritzen, fet que, des de la meua experiència, es donava independentment, fins i tot, dels comportaments dels socis de les universitats de la UE.

Tanmateix, els factors que incidien en general en la transferència eren, des del meu punt de vista, més variats i complexos. Aquests factors són de naturalesa sociocultural, política i legislativa, i pel que fa al camp de l'educació en general, les tradicions educatives del país receptor són un factor fonamental. Aquestes tradicions no havien de ser negades, sinó que podrien contribuir positivament al desenvolupament dels projectes. Així doncs, el paper que tenen tots aquests factors és, segons la meua opinió, d'interdependència.

Cap actuació i relació entre socis, sigui quina sigui aquesta, es pot entendre en el seu conjunt sense prendre aquesta perspectiva holística en l'anàlisi dels processos que es produeixen. Interpreto la implementació dels projectes TEMPUS (i en general de molts dels projectes de col·laboració interuniversitària entre països «donadors» i «receptors») com un procés que es desenvolupa en la interacció entre la tradició educativa del país receptor, els factors socioeconòmics i la reestructuració del sistema educatiu, un procés orientat políticament en el marc del programa TEMPUS.

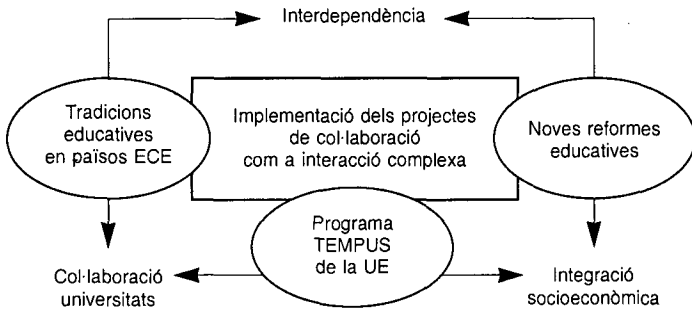


Fig 2. Factors que intervenen en el desenvolupament d'un projecte TEMPUS. Model de dependències

Com s'indica en la figura 2, en el desenvolupament d'un projecte existeix una relació, de vegades conflictiva, entre aquests factors. D'una banda es constata una interdependència entre la tradició educativa de les universitats i les noves reformes que es plantegen (que són conflictives des del punt de vista de les resistències al canvi de les institucions i les persones); i de l'altra, es constata la necessitat d'adaptar-se a una nova situació socioeconòmica, que té com a objectiu últim construir institucions universitàries de qualitat, que responguin a les noves prioritats socials. El programa TEMPUS hauria d'actuar en aquest marc com un dels mediadors del canvi, facilitant els processos d'adaptació del patrimoni acadèmic de l'ECE a la nova situació, i no traspasant mecànicament els nostres models. Aquest model es confirma en la posada en pràctica d'altres projectes TEMPUS, en les dificultats d'una realitat allunyada en part de la de les propostes inicials, per la qual cosa els projectes s'han de canviar després sobre la marxa.

Treballant en col·laboració

Treballant en un consorci de col·laboració internacional, on, com passa normalment, no es comparteix ni la llengua ni la cultura (ni de vegades l'experiència professional dels participants), convergeix el dia a dia dels projectes en una carrera per superar dificultats. Si afegim que molts cops els participants tenen diferents expectatives i concepcions, diferents rols, i distint nivell de control sobre el projecte (i per tant sobre el seu pressupost), els consorcis funcionen asimètricament, i els socis comencen a assumir rols de domini i de subordinació.

En la meua experiència en els projectes TEMPUS i en altres projectes desenvolupats (Wilson, 1996), aquest fenomen s'ha donat normalment, es-

pecialment quan el finançament era administrat per un soci de la Unió Europea. En una segona fase de TEMPUS es va tractar de corregir aquest problema, imposant-se des del programa que la coordinació i administració estigués a mans dels països receptors de l'ECE, fet que va reduir l'interès de les institucions de la UE a participar en projectes TEMPUS, en reduir-se substancialment la seva assignació pressupostària. Sense ànim de suggerir una relació causa-efecte, és evident que la manca d'incentius econòmics per al professorat de les institucions de la UE (ja que no es poden realitzar les activitats per les dificultats per contractar personal investigador) era una dificultat afegida, però, també va tenir influència la pèrdua del paper dominant de les universitats de la UE en no controlar directament el desenvolupament dels projectes.

Què significa col·laborar en associació? Què entenc per un consorci equitatiu en un projecte des de la meua experiència personal? Un consorci de professionals, considero que és un edifici que es construeix al llarg de distintes fases i utilitzant diferents materials. En el començament d'un projecte, normalment l'investigador es troba amb companys de diferents països, els quals coneix d'altres col·laboracions en distint grau, però de vegades els participants s'assignen pel coordinador sense que es coneguin entre si, o únicament es coneixen a través del correu electrònic.

D'altra banda, la naturalesa d'aquests projectes imposa el treball amb col·legues que es troben geogràficament en llocs remots, però també culturalment allunyats. Aquestes circumstàncies afegeixen un grau més de dificultat a l'hora de definir i construir el grup. És normal que la persona que té la idea inicial d'un projecte potencial busqui els participants més idonis per col·laborar en l'escriptura de la proposta. En molts casos la contribució de la resta en els primers passos del projecte és molt limitada. Implícitament, això porta com a conseqüència que el coordinador del projecte es converteixi en el titular i «propietari» d'aquest. El fet que en la UE es consideri el coordinador com a principal responsable reforça aquesta situació. Aquest fet, igualment, es dona en els casos en què el coordinador és d'un país de l'ECE.

Amb aquest punt de partida, i des de la limitació de temps dels socis per compartir, negociar els seus enfocaments, és fa molt difícil crear una cultura de col·laboració més enllà d'aconseguir acords formals. Els consorcis tarden a consolidar-se, i quan això no passa, algun dels socis mostra un comportament passiu. La major part de plans i suggeriments són plantejats normalment per un dels socis (generalment el coordinador). Aquesta situació pot anar configurant un context asimètric en els projectes, fet que dificulta el desenvolupament d'un consorci basat en la negociació entre iguals. Al meu entendre, una temptació clara per part dels coordinadors ha estat forçar la conformitat amb les decisions ja preses, a costa de crear un procés (més llarg) de consens.

És important tenir molt clar que tots els associats col·laboren amb els mateixos drets, però també amb semblants nivells de responsabilitat, es-

pecificats en un pla de treball que ha de ser equilibrat. Així, tots els socis estan en posició de donar opinions i oferir alternatives d'una forma oberta. D'altra manera, s'arriba a acords forçats per una certa indulgència amb la qual el coordinador (o alguns dels socis) vol escoltar.

De vegades, el coordinador de la UE fomentava una relació paternalista amb els socis de les institucions de l'ECE. Fins i tot tenint una major experiència en els temes tractats, els països de la UE haurien d'evitar aquestes actituds, si prenem en consideració que, des de la perspectiva de l'impacte a llarg termini dels projectes, exportar models basats en aquestes premisses usualment no funciona en els països receptors, com històricament demostren molts estudis d'implementació en entorns internacionals (Havelock, 1972). Per contra, els projectes en els quals cada soci té, com hem mencionat anteriorment, experiències, tradicions i sistemes educatius diferents, necessitaven una enorme flexibilitat en el seu desenvolupament.

El treball ha de ser col·laboratiu. Per tant, és important assegurar, quan es treballa en consorci, que hi hagi una coordinació clara que asseguri el ritme d'implementació i la consecució dels objectius. Una coordinació responsable no hauria d'entrar en contradicció amb el desenvolupament d'un consorci equitatiu, especialment si les decisions s'han de prendre a través d'un procés democràtic de discussió. A més, és necessària una coordinació efectiva per assegurar que cada soci està fent allò planificat; els projectes tenen uns terminis, i s'ha de demostrar a l'organisme subvencionador, en aquest cas la UE, que s'aconsegueixen resultats dins del temps indicat.

En aquest sentit, la tendència d'alguns participants d'obtenir els fons i no complir posteriorment amb els compromisos adquirits no és acceptable, i s'hauria de posar en evidència. No existeixen mecanismes ràpids d'exigència de responsabilitats en aquests casos, amb les consegüents repercussions per a la continuació dels projectes, i per al seu impacte en el país receptor. Una solució seria crear comitès d'implementació de projectes on estiguin representats tots els socis, en comptes de deixar la presa de decisions en mans dels coordinadors.

M'agradaria mencionar, finalment, certs condicionants de tipus personal i social, que considero necessaris per crear un ambient distès i responsable de col·laboració, que faci més fàcil el treball i la relació en un entorn multicultural i multilingüístic. No únicament cal que els participants comparteixin objectius i enfocaments comuns, sinó que també es necessiten personalitats compatibles i sentir-se bé amb la resta de membres del consorci (Ling i altres, 1996). Val la pena crear i consolidar una relació estreta en tots els aspectes amb els companys, en la manera de comunicar-se, sense exagerar les diferències ni mostrar preeminència, compartint problemes professionals i, fins i tot, personals. Conèixer la història i els esdeveniments polítics pels quals passaven aquests països va facilitar la relació, tenint en compte que molts d'aquests projectes duraven tres anys.

Com que la llengua anglesa és generalment la llengua de desenvolupament dels projectes, es treballa en una llengua estrangera (excepte per als molt abundants socis anglosaxons que participen en els programes de la UE). La comunicació entre els socis es fa problemàtica en moltes ocasions perquè molts conceptes són difícils d'aprehendre quan es parla una altra llengua. Si s'ha construït un ambient de confiança és més fàcil evitar interpretacions errònies i discutir obertament, a la vegada que ens permet a tots reflexionar sobre les nostres pròpies creences i supòsits.

Així doncs, construir un ambient de confiança entre els socis, mantenir-lo i desenvolupar-lo, apreciand que les distàncies geogràfiques i les dificultats de comunicació imposen barreres al seguiment dels projectes, és crucial per al compromís dels participants i, en definitiva, per a l'èxit dels projectes.

Avaluació participativa dels projectes internacionals

Per acabar aquesta reflexió, voldria tractar un aspecte, al qual moltes vegades no s'atorga la importància que té en els projectes internacionals. Em refereixo al tema de l'avaluació dels projectes. Bé sigui perquè els organismes que financen els projectes realitzen les seves pròpies avaluacions (generalment sumatives i de tarannà burocràtic), bé perquè els socis no tenen en compte aquesta tasca en la proposta inicial, els mecanismes d'avaluació de la implementació o de l'impacte es deixen generalment de banda.³ Existeix una responsabilitat professional i social quan s'utilitzen fons públics, que exigeix donar comptes sobre les nostres actuacions. Quantes vegades en el camp de l'educació es realitzen projectes que no tenen un impacte real en els sistemes educatius als quals se suposa que van dirigits.

Sovint l'avaluació dels projectes internacionals no es planteja fins que la implementació es troba ja avançada. La perspectiva d'una avaluació formativa es perd llavors irremissiblement, i l'avaluació tendeix a ser sumativa. De vegades, en una situació en què la implementació no pot ser seguida de prop per tots els socis, els errors són difícils de corregir si no s'han detectat a temps.

Però, a més, si es propicia la participació dels socis locals en les tasques d'avaluació, aquests sentiran el projecte com a propi. Amb l'a-

(3) Aquesta situació ha variat en els últims anys, i en el cas de la UE, tots els programes tenen especificats els mecanismes d'avaluació dels projectes individualment, inclosos els projectes TEMPUS que encara estan actius.

valuació es compleix, a més, un dels elements clau en el desenvolupament d'un projecte com és propiciar el desenvolupament professional dels participants i de les institucions. Aquest tipus d'avaluació, també anomenada avaluació per al desenvolupament, (Chelimsky, 1997), avaluació participativa (Rebien, 1997), etc., es realitza internament i té com a objectiu, més que establir el mèrit o el valor del projecte, resoldre els problemes immediats i potenciar la integració dels participants en el projecte.

L'avaluació permet compartir informació local més precisa i preparar les tasques futures més detalladament. El resultat del procés permet construir projectes en els quals els socis desenvolupen una organització d'aprenentatge, on també han de participar els destinataris finals i els gestors educatius específicament relacionats amb el projecte (els vicerektorats, departaments, autoritats educatives, etc.). Conseqüentment, el procés d'avaluació ha de començar des del primer any d'implementació, ha de tenir un pla detallat i uns mecanismes operatius que facin possible la rectificació de la marxa del projecte si cal. Finalment, l'avaluació dels projectes internacionals preparen el camí per a la disseminació de resultats, en recollir informació susceptible de ser comunicada a la comunitat acadèmica, a l'organisme finançador i a la societat en general.

En el cas de TEMPUS, afegiria que l'avaluació des del punt de vista professional dels països receptors va ser un bon element per al desenvolupament professional dels socis, malgrat la mala premsa que l'avaluació tenia en el règim anterior, en confondre's aquesta amb un altre mecanisme de control: l'avaluació era burocràtica, administrada externament i de tipus sumatiu. Tampoc els resultats eren comunicats als participants.

Aquest fet devaluava el sentit i l'interès de l'avaluació entre els nostres col·legues, que es mostraven escèptics, en principi, davant la càrrega de treball addicional que significava. De fet va costar molt fer-los entendre que l'avaluació formava part de la millora dels projectes i que no era una simple supervisió (per part dels socis de la UE) del treball realitzat (Barajas i Donnelly, 1996). La metodologia d'avaluació empleada, bàsicament de tipus qualitatiu, tampoc produïa gaire d'entusiasme, especialment pel desconeixement dels nostres col·legues d'un camp i d'unes teories d'avaluació noves per a ells. Únicament a través de seminaris els participants van poder constatar el valor intrínsec de l'avaluació per a la seva pràctica professional i per a la continuació del projecte quan acabés el finançament europeu. Els col·legues participants que van intervenir en aquests seminaris van poder interioritzar aleshores els resultats, a través d'un procés de discussió i reflexió, de manera que podrien enfrontar-se amb garanties d'èxit als problemes que trobarien en el futur.

Conclusions

En aquest treball he intentat reflectir quins són els problemes fonamentals trobats en la meva experiència de col·laboració amb universitats de l'ECE en una època crítica de la seva transició política i d'integració a la UE. No obstant això, penso que moltes de les reflexions que aquí plantejo són vàlides en altres entorns de col·laboració internacional, dins i fora d'Europa.

La discussió en aquest article esbossa algunes de les tensions que apareixen en molts projectes de col·laboració internacional basats en un model mecanicista de transferència, que, al meu entendre, es van plantejar en països que, com els d'Europa Central i de l'Est, aspiraven a integrar-se a la UE, i a participar en el futur d'un desenvolupament econòmic i una estabilitat política semblants. Més enllà d'una transferència mecanicista, el model dels projectes, de la seva implementació i de col·laboració entre els socis és molt més complex, i implica una flexibilitat en la pràctica que els socis de la UE, i en particular les universitats, haurien de promoure en la col·laboració internacional. Ajudar a reestructurar les universitats; a desenvolupar professionalment el professorat; entendre l'entorn, els seus problemes i els seus valors significa també escoltar l'altre i compartir les seves dificultats. El compromís amb els projectes que tracten d'incidir en una realitat social que es desitja transformar significa també avaluar el seu desenvolupament i el seu impacte en els usuaris finals. Aquesta va ser, en opinió meua, una de les maneres d'ajudar a promoure els processos democràtics en l'educació en els països participants.

Referències bibliogràfiques

- AMSTERDANSKI, S.; RHODES, A.: «Percepcions and dilemmas of Reform: Remarks and Interpretations concerning a study by the Vienna institute for Human Sciences», a *European Journal of Education*, 28 (4), 1993, pp. 379-402.
- BARAJAS, M.; DONNELLY, P.: *A methodology for formative evaluation of international collaborative projects*. Actas de la «First International Conference on Collaborative Projects in Teacher Education». Cesky Krumlov (CZ), 2-4 juliol 1996, pp. 14-22.
- BIRZEA, C.: «Las políticas educativas en los países en transición», a *Revista de Educación*, núm. 305, 1994, pp. 37-79.
- CHELMISKY, E.: «Thoughts for a new evaluation society», a *Evaluation*, 3 (1), Londres, 1997, pp. 97-109.

- DECISIÓ DEL CONSEJO del 7 de Mayo de 1990 establint l'esquema de Mobilitat TransEuropea para estudiantes universitarios (TEMPUS). Luxemburgo: Diario Oficial de las Comunidades Europeas L 131, 23 de maig de 1990, pp 21-26.
- ETF-EUROPEAN TRAINING FOUNDATION: *The Dynamics of TEMPUS in Higher Education Informe de la II Conferencia TEMPUS* – Lubjiana, Slovenia, 14-15 de novembre de 1997. Comisión Europea, DGXXII-Educación, Formación y Juventud. Torí: ETF, 1997.
- GWYN, R.; SLAVOVA, P.: *The Europeanisation of European Universities: A view from the East*. Bucarest: UNESCO/CEPES, 1997.
- HALPIN, D.; TROYNA, B.: «The Politics of Education Borrowing», a *Comparative Education*, vol 31, núm. 3, 1995, pp. 303-310.
- HYATT, J.; SIMONS, H.: «Cultural Codes- Who holds the Key? The Concept and Conduct of Evaluation in Central and Eastern Europe», a *Evaluation*, 5 (1), Londres, 1999, pp. 23-41
- LING, L. M.; BURMAN, E.; COOPER, M.; KILLEAVY, M.; ZUZOVSKY, R.; YAKIR, R.; GOTTLIEB, E.; STEPHENSON, J.: *International Partnerships: Reflections, Recollections and Relationships*. Comunicació presentada a la 21 Conferència de the ATEE. Glasgow, 1-5 setembre de 1996.
- MILES, D. W. J.: «Evaluating International Development Projects», a *Evaluation*, 4 (4), Londres, 1999, pp. 469-482.
- REBIEN, C. C.: «Development Assistance Evaluation and the Foundations of Program Evaluation», a *Evaluation Review*, 21 (4), Londres, 1997, pp. 438-460.
- WILSON, L.: «On Equal Terms-New Partners in International Education», a *Higher Education in Europe*, XXI (2-3), Bucarest, 1996, pp. 103-114.

Paraules clau

Pedagogia comparada

Cooperació internacional

Cooperació interuniversitària

Avaluació

Transició

Canvi

Reforma universitària

Abstracts

Durante los últimos años ha habido una importante colaboración entre Universidades de la Unión Europea (UE) y de los países de Europa Central y del Este (ECE) a raíz de los cambios radicales que se produjeron en aquellos países a partir de 1989. Se abordan en este artículo las dificultades y tensiones afrontadas en diversos proyectos financiados por la UE del programa TEMPUS, por otra parte asimilables a otros proyectos de colaboración internacional. En este tipo de proyectos se ha generalizado un modelo mecanicista de transferencia que provoca un choque con la realidad de las instituciones receptoras y unas actitudes de dominio por parte de los países donadores. Por el contrario, el modelo real de colaboración es una interacción compleja entre la tradición educativa de los países receptores, los factores socio-económicos locales e internacionales y los procesos de cambio de los sistemas educativos. Un elemento más de este modelo es la necesidad de evaluar participativamente los proyectos para rendir cuentas socialmente y como proceso de aprendizaje de todos los participantes.

Au cours des dernières années, il y a eu une importante collaboration entre les Universités de l'Union Européenne (UE) et celles des pays d'Europe Centrale et de l'Est (ECE) ayant comme origine les changements radicaux qui se sont produits dans ces pays à partir de 1989. Cet article aborde les difficultés et les tensions qui se sont manifestées dans divers projets financés par la UE dans le cadre du programme TEMPUS, d'autre part assimilables à d'autres projets de collaboration internationale. Dans ce type de projets, un modèle mécaniste de transfert s'est généralisé ce qui a entraîné un choc avec la réalité des institutions bénéficiaires et des attitudes de domination de la part des pays donateurs. Au contraire, le modèle réel de collaboration est une interaction complexe entre la tradition éducative des pays bénéficiaires, les facteurs socio-économiques locaux et internationaux et les processus de changement des systèmes éducatifs. Un élément supplémentaire de ce modèle est le besoin d'évaluer de façon participative les projets pour en rendre compte au niveau social et comme processus d'apprentissage de tous les participants.

In recent years, there has been a high degree of co-operation between universities in the European Union (EU) and the countries of Central and Eastern Europe, as a result of the significant changes that occurred in those countries from 1989 onwards. This article considers the difficulties and tensions in several projects financed by the EU's TEMPUS programme and in other international co-operation projects. In this type of project, a mechanistic transference model has been generally used, which causes a clash between the realities of the recipient institutions and dominating attitudes on the part of the donating countries. However, the real model of co-operation is a complex interaction between the educational traditions of the recipient countries, local and international socio-economic factors and processes for change in the educational systems. Another feature of this model is the need to evaluate the projects on a participative basis to evaluate them socially and as a learning process for all the participants.