



¿Han de estar los futuros profesores en Europa cortados por el mismo patrón?¹

Miguel Anxo Santos Rego
Mar Lorenzo Moledo

Universidad de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 08-05-07

Fecha de aceptación: 18-07-07

Resumen

En este trabajo examinamos algunas dimensiones de la nueva realidad acerca de la formación de los profesores en el contexto de la convergencia europea. En este sentido, la función del profesor, en tanto que educador, no se entiende ni se puede reconocer bajo parámetros exclusivamente técnicos. Reconocemos un componente cultural y social en su labor que modula constantemente el modo de pensar, de trazar estrategias, de diseñar, de implicarse en las tareas o de persistir en la realización de metas y objetivos. Concluimos enfatizando la importancia del conocimiento en la acción como vía segura para la optimización formativa de los profesores.

Palabras clave: Formación de profesores, convergencia europea, contexto cultural, metas educativas.

Summary

In this work we examine some aspects of the new reality concerning teacher education in the context of the European Convergence. In this sense, the work of the professor as educator is not understood and can not be recognized in terms of exclusively technical parameters. We recognize cultural and social components to teachers' work that constantly regulate ways of thinking, drawing up strategies, designing, dedicating oneself to tasks, and persisting in the accomplishment of goals and objectives. We conclude by emphasizing the importance of understanding in action as a sure way toward optimizing teacher education.

Key Words: Teacher education, european convergence, cultural context, metas educational goals

1. Introducción

Es muy posible que una gran mayoría de miembros de la comunidad científica de la pedagogía conozcan el papel jugado por algunas organizaciones internacionales, principalmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea (UE) en la promoción y actual énfasis a favor de determinados cambios en las reglas que han venido primando en los sistemas de formación del profesorado.

Hay materia sobrada en el asunto como para empezar con una lacónica referencia a la economía política, ya que esta, en sus concepciones más acordes a los pactos básicos que rigen la vida de tales organismos, sería más que suficiente

para apostillar marcos de racionalidad comprensiva en la lógica de las decisiones adoptadas y aceptadas. Hacemos votos para que el futuro nos depare tiempo y ánimo para adentrarnos en ese terreno, pero ahora mismo solo proponemos la cuestión como elegible entre las varias con fuerza exploratoria.

La dinámica de Convergencia Europea, que ilusiona y al tiempo azora en los Campus Universitarios de nuestro país, representa un proceso ineludiblemente positivo, optimizador sin duda de las posibilidades que poco a poco van asomando en esta parte del mundo, alentando esperanzas de una mejor educación, de una mayor equidad y de un completo respeto a normas de vida democrática en contextos de pluralidad política y de convivencia cultural.

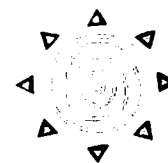
Si bien es cierto que a Europa no la vemos todos de igual forma ni esperamos lo mismo de tan magno proyecto, como tampoco coincidimos en la apreciación de los avances, o en las agridulces sensaciones que nos han ido deparando los últimos acontecimientos (léase resultados de las consultas democráticas sobre ratificación o no de una Constitución que muy pocos conocen o se han detenido en su prosa), pues aún así somos millones los que albergamos la creencia de que hemos de salvarnos navegando en ese barco, por más que sigan asustando los riesgos de una travesía en la que siempre habrá inclemencias (los obstáculos no han dejado de acompañar el trayecto recorrido) y en la que los conflictos habrán de ser gestionados con pragmatismo y sentido de la historia. Y con inequívoca conciencia de la diversidad que nos define, para bien y para lo que hemos de aprender a modular con prudencia y tacto.

Necesitamos converger, naturalmente, porque nos hemos cansado de pugnas estériles y porque el interés estratégico así nos lo aconseja, amén de la facilidad aparente con la que hemos ido haciendo fortuna de valores cívicos susceptibles de aunar tradición y progreso en un discurso de expectativas sobre una ciudadanía a la que le sobra 'retórica' y le faltan unos gramos de concreción social. En cualquier caso, una suerte de *rortiano* consenso parece haber ganado terreno y es por ello que asentimos al deseo de construir una común narrativa cultural, pletórica de matices y acentos identitarios.

Pero además, desde la orilla atlántica en la que respiramos, la realidad del mundo en una era de rutilantes conexiones nos ha ido imponiendo una determinada visión de los asuntos sociales y laborales a los efectos de representarnos como un 'centro' con mejores o peores parámetros de competitividad en la globalizada economía del planeta. No es otra la cuestión nuclear, seamos liberales o comunitaristas, modernos o postmodernos, estructuralistas o post..., entusiastas o escépticos acerca de lo que comporta la singladura en la que andamos. La Europa de la ciudadanía es el complemento que echa de menos la Europa económica. Por obvias razones instrumentales.

Sin las universidades, sin las factorías de conocimiento e innovación que, con sus diferencias, aportan al tejido social, difícil será la asunción de una Europa al encuentro de sí misma (poniéndonos un poco filósofos), dialécticamente dispuesta al mutuo reconocimiento de valores educativos sopesados en forma de credenciales de formación para sus trabajadores y profesionales. En la solidez de los títulos nos jugamos parte de una auténtica integración (Colás y Pablo, 2005; Santos Rego, 2005), el que pasa por trascender fronteras, reconocer lo común en la diversidad cultural de los pueblos europeos y disponer, con el intercambio continuo, la búsqueda de nuevos conocimientos.

También conviene tener claro, eso sí, con suficiente conocimiento de causa y experiencia en vivo, que no todos los sistemas educativos -y tampoco todas las universidades- han alcanzado niveles de calidad adecuados en sus formas de gestionar los procesos de aprendizaje de los alumnos, las habilidades y competencias con las que fortalecer su búsqueda autónoma de nuevos guiones y pistas innovadoras en el terreno del conocimiento o en la práctica de una profesión. A pesar de los discursos sobre la calidad y la proliferación de planes



estratégicos en la mayoría de las instituciones de educación superior, la formación inicial de los profesores continúa sin articular adecuados controles de calidad respecto de las credenciales que otorga. Es así como se puede entender que no pocos de los titulados recientes desconozcan, sin ir más lejos, el léxico más básico de la dinámica de convergencia europea.

Como antes referíamos, todo esto parece aceptable y hasta se tiene por teóricamente edificante desde no pocas instancias políticas e institucionales. Ahora bien, a lo que no hemos de renunciar es a pensar críticamente en un tema de tamaño envergadura axiológica, aparte de cultural y, desde luego, educativa.

2. Convergencia y profesionalización docente

A fin de avanzar el eje discursivo que nos mueve para esta ocasión, apoyamos a quienes defienden una escritura directa y suficientemente locuaz en lo que, metodológica u organizativamente, podemos tener por breve ensayo apto para movilizar la reflexión y el análisis.

Por ello, centrando nuestro argumento en lo que se piensa ha de ocurrir en las cartas de presentación profesional de los futuros graduados, la pregunta puede deslizarse con un ¿acaso la Convergencia afecta por igual a todas las titulaciones?, que bien puede acompañarse por la siguiente, ¿se han de regir las titulaciones de educación, especialmente las que conducen a la profesionalización docente, por los parámetros de las demás, independientemente de su dimensión epistemológica y disciplinar?

Desde ahí queda bastante servida la discusión sobre si cabe aceptar los patrones emanados del Informe Tuning (2003), orientados primordialmente al desarrollo de competencias técnicas para el ejercicio de una práctica profesional. Es evidente que en el ejercicio de algunas profesiones (abogacía, medicina, ingeniería, arquitectura) la posesión de habilidades y destrezas informadas directamente por una racionalidad técnica puede marcar la diferencia, sin ser iguales todas las situaciones ni resultar sencilla la ponderación de los factores formativos complementarios (cultura general, sensibilidad artística, habilidades sociales) que en esas mismas profesiones pueden contribuir al desarrollo de buenas prácticas profesionales.

La cuestión de fondo, por lo tanto, tampoco puede agotarse en ese deslinde práxico ya que en el buen ejercicio de una profesión inciden, junto al dominio técnico de un campo de actividad, un complejo de cualidades y disposiciones de la persona en relación directa con las exigencias de un contexto que se encuentra en permanente transformación.

Ahora bien, apartando de nuestra mente añejos bizantinismos en la literatura pedagógica de *aquende y allende*, ¿se agota la competencia para ser profesor o educador en la misma racionalidad técnica? El conocimiento en profundidad y la experiencia acumulada por tantas profesoras y profesores nos informa de que esa pregunta se escora más en su respuesta hacia el no. Hay otras dimensiones de la racionalidad humana sin cuyo concurso es difícil completar el significado de 'competencia'² en relación con la acción educativa.

Hoy más que nunca, tras haber tenido la suerte de explorar el estado de ánimo de cientos, incluso miles de docentes a nuestro alrededor, tenemos que manifestarlo sin rodeos: la profesión de educador no se entiende ni se puede reconocer bajo lentes exclusivamente técnicos, y menos si son radicalmente tecnicistas. Hay un componente cultural y social en su labor que modula constantemente el modo de pensar, de trazar estrategias, de diseñar, de implicarse en las tareas o, como nos ha recordado magistralmente Sonia Nieto (2005), de persistir con entusiasmo en la realización de metas y objetivos.

En la modesta perspectiva de quienes aquí escribimos, lo que se ha producido es un cierto confusionismo puesto que la Convergencia engloba a todas las titulaciones y a las correspondientes profesiones derivadas de ellas. Otra cosa es el debate que podríamos suscitar acerca de lo que es, en mayor o menor medida, una profesión, junto con los criterios de demarcación que, en cada caso, pudieran ser objeto de consenso, respecto de principios o bases de partida.

Entre las competencias que precisan docentes y educadores se encuentran, por supuesto, toda una gama de habilidades técnicas ligadas a cada ámbito o sector específico de presencia profesional en el sistema; pero tales habilidades no agotan su caudal de requisitos para una buena práctica, que también ha de nutrirse -y en muchos casos de manera absolutamente determinante- de aquellas otras competencias que D. Schön llegó a reunir bajo el expresivo rótulo de *artistry dimension* en la acción educativa, cognoscentemente reflexiva, de referentes teóricos epistemológicamente fecundos por su procedencia práxica (cfr. Schön, 1998). No puede extrañar, por ello, que magníficos investigadores de la educación hayan expuesto, con lustrosa diafanidad, la continuidad -que no incompatibilidad- entre las dimensiones científica y artística de la enseñanza.

De lo que hablamos, cuando aludimos a esa dimensión artística (en el sentido otorgado por Schön) es de una dimensión que se construye en y por la acción, y que no es posible prever del todo antes de que ésta tenga lugar, que se ejerce en la toma de decisiones en el propio devenir de la interacción docente, sobre la marcha ("on the spot") y que se evalúa y se redefine después de concluida la acción educativa estipulada programáticamente (digamos una clase o un período de desarrollo didáctico de un determinado contenido curricular).

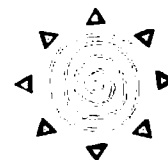
3. Competencia y experiencia cultural

La mención apela a unas competencias enormemente conectadas con la experiencia cultural del docente y con su prestancia comunicativa en el plano social y comunitario, conformando una disposición estratégica en el proceso de resolución de problemas en contacto con la misma acción. Huelga decir que tal disposición no se adquiere sólo a través de una convencional participación en cursos de formación o mediante la asistencia a sesiones de especial entrenamiento docente. Requiere de un tipo de implicación por la profesora y el profesor en la que se haga notar el despliegue de su sensibilidad por los detalles que otorgan significado y profundidad a la comprensión de la realidad educativa que ansían mejorar.

Merece recordarse por ello, *hic et nunc*, la excelente distinción, ya clásica, hecha por Polanyi (1978) entre conocimiento explícito y conocimiento tácito. Mientras el primero está formalmente organizado y se despliega de manera previsible, el segundo se presenta de forma difusa, siendo muy dependiente de la experiencia y del contexto (micropolítico). Y no fluye de arriba hacia abajo según roles totalmente definidos sino que se mueve en red, horizontal e interactivamente.

Es ingenuo, e incluso temerario, despreciar el conocimiento personal o tácito porque de él dependen bastantes claves en la gestión organizativa de la calidad en educación. Sin el aprendizaje experiencial o, por decirlo bajo el excelente planteamiento de John Dewey, al margen de la experiencia como educación de la vida, no habríamos podido pensar mejor sobre nuestro ámbito de exploración científica, ni hubiéramos sido capaces de hacer progresar la investigación educativa del modo en que se ha hecho en los últimos lustros (cfr. Santos Rego, 2004).

Desde luego, la magnitud de esa progresión no hubiera sido factible sin la implicación o la ayuda prestada por miles de profesores y educadores en los procesos de indagación que tienen como base de operaciones a un centro educativo. No siempre se destaca suficientemente esta faceta del profesorado comprometido y, lo que es peor, apenas se la incentiva y se la reconoce por la Administración.



No creemos, en cualquier caso, que podamos sustraernos al análisis de los vínculos entre problemas que han de afrontar hoy los educadores y las interacciones culturales, de variada y compleja índole, en las que se ven inmersos (incertidumbre, conflicto de valores, impacto mediático y tecnológico sobre la profesión y sobre el aprendizaje, violencia, transformación de la vida familiar, nuevos marcos de socialización,...). Lo que más les afecta poco o nada tiene que ver con esa racionalidad técnica que prevé parte sustancial del discurso de la Convergencia acerca de las competencias.

Hablamos, pues, de esas otras competencias que surgen y se modulan en función de la acción, del desarrollo social y cultural, que tienen un enorme componente de novedad (por lo que llegan a rebasar incluso los lindes comprensivos de la transversalidad), como corresponde a la expectante dinámica del tercer milenio.

Un importante grado competencial en la formación de los educadores tiene que ver, sobre todo, con el contexto del propio puesto, y eso no lo puede prever o determinar ningún catálogo de competencias universales, máxime si su instalación en el escenario de la reforma se lleva a cabo con tácticas troyanas. De ahí la demoledora crítica recibida en las Islas Británicas por la *Teacher Training Agency*, al establecer un catálogo de competencias, del que se dijo que estaba pensado para operar en el vacío al brillar por su ausencia toda referencia de ajuste al entorno social de los puestos en el sector educativo. Una visión crítica que quedó recogida, para futuros análisis, en los documentos discutidos en el Symposium que la TNTEE (*Thematic Network of Teacher Education in Europe*) planteó al ECER (*European Congress on Educational Research*) en septiembre de 1997¹.

Perdón por la insistencia, pero este es el desafío clave, al que imprescindiblemente habrá que dar una buena respuesta desde las Oficinas de la Unión Europea. El tema que ha de absorber nuestra atención es la necesidad de homologar en la autonomía curricular y, a la vez, en el ajuste a la realidad social de la educación en todos y en cada uno de los países. Porque, a mayor abundamiento, homologar los procesos de educación implica (más pronto que tarde) respeto a la cultura escolar de cada circunscripción comunitaria.

Ni siquiera la innovación en materia educativa, entendida desde un imprescindible carácter procesual, puede abordarse dejando de lado la perspectiva de los profesores, que nace de la funcionalidad percibida de sus acciones, y que afecta a su implicación en cometidos pedagógicos. Tengamos muy presente que tal implicación se produce siempre en un contexto que es peculiar y en el que la generación de posibilidades de mejora del aprendizaje se acrecienta con la sensibilidad del docente y con su receptividad a la riqueza cultural del medio, que se capta y se explota mucho mejor incentivando la configuración de redes sociales, a base de vínculos colaborativos entre educadores próximos en el espacio y en el tiempo.

Retomando el tan traído y llevado tema de la homologación, cuidémonos, pues, de no errar deliberando sobre el mismo, pues lo que no significa, o no debería significar, es la uniformización de modelos y contenidos de la formación del profesorado. Al respecto, las palabras de Vez y Montero (2005) no tienen desperdicio. Homologación, decían, no es sinónimo de igualación. Puede que lo sea de equiparación. Y por ello el sentido de lo que se quiere es que haya convergencia de procesos, estructuras y finalidades formativas para la profesionalización docente en el viejo continente. Idea que, como también recuerdan los referidos colegas de la Universidad Compostelana, no ha de alejarse de la autonomía curricular de las instituciones de formación.

Lo que intentamos es hacer algo de pedagogía de la memoria a propósito de la corriente que se aproxima, y que no puede alcanzarnos de improviso como si nuestra historicidad fuese simple expresión romántica, o una excusa basada en mitológicas esencias. La cuestión que aquí aparece ha generado frecuentes conflictos en la movilidad transnacional dentro de la misma Europa. Y mucho nos

tememos que lo seguirá haciendo porque ser profesor o profesora supone serlo en un puesto concreto, situado en unas coordenadas que imprimen carácter cultural, sin que podamos controlarlo todo a priori y desde un canon pretendidamente universal.

Además, puesto que la Convergencia Europea debería servir para lubricar más intercambio e interacción por la vía de la formación y el conocimiento, desde las escuelas infantiles a la universidad, bueno será verla como una oportunidad para plantear el desarrollo de competencias interculturales en y para la ciudadanía, pero empezando por una firme asunción, y definición, del tema en las instituciones cuya primera responsabilidad social es la preparación de profesores.

Un indicio de cómo ha ido creciendo el sentir de tal necesidad dentro del sistema educativo, y concretamente en el seno de las universidades, lo aportan algunos estudios realizados en los últimos tiempos desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (Santos Rego, 2005a; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2007).

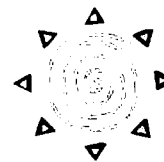
De todos modos, pese a la nitidez de la demanda, tenemos serias dudas, coincidiendo con Jordán (2004), acerca de la efectividad del actual modelo de formación permanente del profesorado en el campo de la interculturalidad. Véase, si la lectora o el lector así lo estiman, los planes o programas de formación del profesorado en algunas Comunidades Autónomas, y compruébese el predominio y la contundencia con la que se mantiene un modelo de curso puntual, coordinado desde el centro de formación de profesores, de metas indefinidas, profesores varios, tiempo tasado y nula evaluación de impacto en la gestión del aprendizaje y la interacción de los alumnos. Siempre habrá, por supuesto, excepciones que confirman la regla. Ahora bien, el cambio no puede ser cuestión de cantidad sino de calidad en los formatos y los diseños de formación, con planes de seguimiento, flexibles y pedagógicamente funcionales, a fin de sondear la efectividad de lo aprendido.

Si observamos, por ejemplo, la programación de los Centros de Formación y Recursos (CEFORE) de la Comunidad Autónoma Gallega, advertimos que se ha producido un incremento del número de cursos y jornadas, con una duración media de unas treinta (30) horas, vinculadas a la educación intercultural respecto del total de la oferta. Así, en el curso 2003-04 suponían el 1% del total de cursos (383) mientras que en el 2006-07 llegan ya al 3.9%, es decir, de los 256 acciones ofertadas en ese curso, solo diez se centran en esta temática. Y aunque el tema de la interculturalidad no puede vincularse en exclusiva al aumento de la inmigración en un determinado país, es bastante evidente que tal conexión es la que manda en el imaginario social. Pues bien, recuperando los datos al respecto, hablamos de una población escolar que ronda los 10.500 alumnos distribuidos en los centros de las cuatro provincias de la geografía gallega.

4. El avance de la convergencia y la formación del profesorado

Todo ello merece más prudencia de la que a veces se hace gala en simposios, congresos, jornadas y eventos semejantes de tan prolífica como curiosa presencia en buena parte de los programas de formación del profesorado que han ido apareciendo en los parajes universitarios del país.

El aprendizaje de los profesores es un aprendizaje cognitiva y culturalmente situado, y esto hay que tenerlo muy presente, sobre todo si queremos estudiar e incluso producir experiencia y conocimiento útil a los docentes y a los educadores en general. En la hoja de ruta de la Convergencia Europea, pensamos, a quienes hacemos trabajo de investigación educativa en la universidad nos obliga la



responsabilidad de hacer lo posible para que el trabajo de los profesionales de la educación y de la docencia reciban la consideración que merecen, lo cual alcanza también al discurso sobre las competencias en tan genuino campo de actividad. Haciéndolo así es más probable que la calidad suba algunos enteros en la misma formación inicial de los profesores, educadores y pedagogos en general, pues estaremos poniendo en valor y trasladando a los futuros profesionales un enorme caudal de experiencia, susceptible de ser proyectada, a través de los correspondientes filtros críticos, en nuevas propuestas de deliberación y avance teórico.

Desafortunadamente, abundan los que, detentando poder político, con capacidad de decisión, ignoran la gran importancia motivacional del 'conocimiento-en-la-acción' para los profesores en general y para los más comprometidos con la innovación educativa en particular. Y olvidan, en consecuencia, la especial atención que es conveniente otorgar a la construcción del conocimiento profesional docente en el propio puesto de trabajo, en ese espacio de la práctica educativa que no puede definirse a priori porque cambia al igual que los profesores cambian de destino, transformándose del mismo modo que lo hace la sociedad actual, porque demanda competencias profesionales diferentes en función de los rasgos (inter)culturales del contexto en que se sitúa tal o cual puesto de trabajo docente⁴. Evitemos, pues, que sea nuestro caso proponiéndonos hacer investigación rigurosa, que sea metodológicamente diversa y, por supuesto, suficientemente útil allí donde se supone que puede ayudar a mejorar lo que se hace.

En la Europa del futuro tendremos que fortalecer la calidad de la formación de los profesores, poniendo lo que sea menester en pos de una magnífica formación permanente o formación en servicio. Avanzando por esa línea, abonaremos el suelo para una mejor y más colaborativa investigación educativa ya que, con la esperanza en el beneficio que acarrea trabajar *on line* con los propios educadores y con su experiencia, lo sustantivo sería ir cerrando grietas (retomando las palabras del ya citado D. Schön, en una célebre conferencia final ante el pleno de la Asociación Americana para la Investigación Educativa -AERA- en la capital norteamericana) entre la enseñanza y la acción, la escuela y la vida, la investigación y la práctica, grietas que tan insidiosa como efectivamente han embotado la experiencia de las escuelas a todos los niveles.

El cierre de esas grietas llevará tiempo y costará esfuerzo porque están implicados no pocos mecanismos de defensa y bastantes prejuicios respecto de lo que se cree han de hacer, específicamente, los profesores en las escuelas. Lo que tenemos que intentar es aprovechar al máximo su capacidad para cambiar lo que no funciona, valorando sus prácticas por significativas en un contexto cultural. Porque lo que se espera de nosotros en la esfera pública de esta sociedad civil, aún en desarrollo, es que seamos constructores de experiencia crítica para que en la educación de los profesores la luz siga prevaleciendo sobre las sombras.

Notas

¹ Deseamos dejar constancia de nuestro agradecimiento al Dr. José Manuel Vez Jeremías, Catedrático de nuestra Universidad de Santiago de Compostela, por los sugerentes comentarios realizados a una versión inicial de este trabajo.

² No entramos en la delimitación conceptual del término 'competencia', pero estamos dispuestos a admitir, para nuestros propósitos, un sentido próximo al de "potencial que deriva en un comportamiento integral". Y no olvidemos la forma en que este mismo término ha cambiado la concepción del aprendizaje humano, potenciando un enfoque holístico o, si se prefiere, sistémico.

³ Para un conocimiento completo de estos documentos, recomendamos la lectura del monográfico "New Flexibilities in Teacher Education?" editado en

TNTEE Publications, vol. 1, 2, September 1998. Puede encontrarse también en <http://tntee.umu.se/>

⁴ Normalmente, un profesor de inglés obtiene mejores resultados, con más probabilidades de ser valorado como buen profesor, cuando trabaja en un colegio de Playa del Inglés, en las Palmas de Gran Canaria. Aquel que trabaja en Cervantes, un pueblo de montaña de la provincia de Lugo, no obtiene el mismo éxito y es menos valorado. Tal vez el segundo tenga mejores competencias y habilidades que el primero... pero en el puesto de trabajo no las puede desarrollar y nadie se las va a tener en cuenta. *¿Cuántos casos tenemos así en la práctica docente?*

Referencias

- COLÁS, P. y PABLO, J. DE (Coords.) (2005): *La Universidad en la Unión Europea*. Málaga, Aljibe.
- JORDÁN, J.A. (2004): «Introducción: la formación permanente del profesorado en educación intercultural». En AAVV, *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid, Catarata/MEC, 11-48.
- NIETO, S. (2005): *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona, Octaedro.
- POLANYI, M. (1978): *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. London, Routledge and Kegan Paul.
- SCHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- SANTOS REGO, M.A. (Dir.) (2004): *A investigación educativa en Galicia* (2 tomos). Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- SANTOS REGO, M.A. (2005): «La universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión». *Revista Española de Pedagogía* nº 230, 5-16.
- SANTOS REGO, M. A. (Dir.) (2005a): *Voluntariado, aprendizaje cívico y competencias transversales en las universidades de Galicia. Evaluación y perspectivas*. Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias de la Educación de la USC.
- SANTOS REGO, M.A. y LORENZO MOLEDO, M. (2007): *Universidad e construcción da sociedade civil en Galicia*. Vigo, Edicións Xerais.
- TUNING (2003): *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- VEZ, J.M. y MONTERO, L. (2005): «La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia». *Revista Española de Pedagogía* nº 230, 101-122.

Miguel Anxo Santos Rego
es Profesor de la Universidad de Santiago de Compostela

Mar Lorenzo Moledo
es Profesora de la Universidad de Santiago de Compostela