

PRESENTACIÓN

Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa? Presentación del «XI Congreso de Formación del Profesorado¹»

José Emilio Palomero Pescador
Luis Torrego Egido

Correspondencia:

José Emilio Palomero Pescador
E-Mail: emipal@unizar.es

Luis Torrego Egido
E-Mail: ltorrego@pdg.uva.es

Recibido: 14/01/2005
Aceptado: 18/01/2005

RESUMEN

En este artículo se hace una breve presentación del «XI congreso de Formación del Profesorado: Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa?» Con él se pretende aproximar al lector, desde una perspectiva crítica, a los principales temas de debate en torno al Espacio Europeo de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: Convergencia, Espacio Europeo de Educación Superior, Profesores universitarios, Reforma educativa.

Europe and Quality teaching Convergence or Education reform? Presentation of the «XI Teacher Trainin Congress»

ABSTRACT

This article makes a brief presentation of the "XI Teacher Training Conference: Europe and teaching quality; convergence or education reform?". It intends to show the principal themes of debate about European Higher Education from a critical perspective.

KEY WORDS: Convergence, European Higher Education, University Professors, Education reform.

1. Una Universidad para el siglo XXI

Los planes de reforma para alcanzar la convergencia europea ya están en marcha. De aquí al 2010, el concepto de Universidad que hoy conocemos se irá transformando paulatinamente. Los títulos universitarios de cerca de mil universidades de unos cuarenta países europeos estarán perfectamente sincronizados, puesto que dispondrán de un sistema común de titulaciones y créditos. Estamos ante un nuevo escenario, que terminará provocando ¿muchos cambios? en la Universidad; ante el mayor reto colectivo con que se ha enfrentado la Universidad en Europa a lo largo de su historia. Un reto lleno de luces y esperanza, pero también con muchos silencios y sombras. De ahí la pregunta que formulamos en el título de este undécimo congreso de formación del profesorado, promovido por esta revista: «Europa y calidad docente: ¿Convergencia o reforma educativa?» ¿Qué decir ante este complejo enunciado?

2. El escenario, Europa ¿Qué Europa?

¿De qué Europa hablamos? Como plantea Carlos Taibo, estamos ante la Europa de la retórica oficial, de la tradición inventada. Ante la Europa que ha echado tierra encima de todas las aberraciones del pasado, para presumir de estar, desde siempre, en el camino del progreso, la libertad y la razón, de ser el centro histórico del mundo, el corazón de toda civilización. Ante una Europa que tiene una especie de bula, que le ha permitido situarse al margen de toda consideración crítica. Pero la realidad, más cruda, es que estamos ante la Europa de las alianzas económicas vinculadas al neoliberalismo más ultramontano. Ante la Europa de los derechos y libertades en franco retroceso. Ante la Europa de la demonización y represión de los movimientos alternativos a la globalización capitalista. Ante la Europa de las normas duras frente a los inmigrantes pobres. Ante la Europa de las jerarquías, con un papel prominente de los Estados Unidos. Ante la Europa de las diferentes velocidades. Ante la Europa de una constitución sin pueblo, nación o Estado, en la que se detectan problemas preocupantes de déficit democrático o fragilidad de derechos sociales. Ante la Europa de la falta de compromiso con la causa de la justicia, la solidaridad y la paz...

Y así las cosas, nos preguntamos ¿a qué proyecto europeo quiere responder la Universidad de la convergencia?, ¿al proyecto de la Europa que acabamos de

describir, sin valores, insolidaria y sometida a la lógica del mercado?, ¿o a un proyecto de futuro, de una Europa aún por hacer, la Europa de las comunidades, inclusiva, tolerante, justa, comprometida con la causa de la paz, solidaria, intercultural y cimentada en lo mejor de su pasado?

3. La convergencia ¿Calidad educativa o política de mercado?

Está claro que la simple convergencia de titulaciones no implica una reforma de la Universidad, ni una mejora de su calidad educativa. Como señalábamos al principio, estamos ante un reto con muchos silencios y sombras, que nos obligan a plantearnos algunas preguntas incómodas: ¿Pretende Europa una reforma educativa seria y profunda, o tan sólo gestionar las bases de una convergencia de titulaciones divididas en grados y postgrados? ¿De qué estamos hablando, de calidad educativa o de política de mercado?

Inmersos como estamos en la cultura de la globalización neoliberal, ¿no nos encontraremos ante un simple proceso de mercantilización de los servicios públicos? ¿No será el Espacio Europeo de Educación Superior un hipermercado diseñado para competir de forma más ventajosa en el negocio universitario mundial, y en particular con las universidades de Estados Unidos? Por último, ¿no se estará hurtando a la sociedad un auténtico debate democrático al respecto? Y si esto es así, ¿qué nivel de legitimidad ética tendrán las instancias políticas, sindicales y académicas que están promoviendo este proceso de mercantilización de los servicios universitarios? ¿No será una práctica deficitaria a nivel democrático elaborar a marchas forzadas y de forma sigilosa, casi a escondidas, una normativa que luego se lanza al Boletín Oficial? ¿Será la convergencia como una noche sin luna y sin estrellas?

4. Un gran red solidaria de universidades como alternativa

Hemos señalado en líneas anteriores, y a grandes rasgos, que estamos, también, ante un reto que podría abrir un camino de luces y esperanza. El reto de la creación de una gran red solidaria de universidades, frente al mercantilismo que acabamos de denunciar. Una verdadera reforma universitaria exige cuestionarse el papel que debe desempeñar la Universidad y su profesorado en un mundo globalizado, que está incrementando las brechas sociales. Exige, asimismo, preguntarse por los grandes objetivos de la educación y de la formación del profesorado. Interrogarse, en definitiva, por la naturaleza de los planes de estudio necesarios para transformar la era de la información en una era de la comunicación y del

conocimiento, de forma que la Universidad pueda dar una respuesta colectiva a las necesidades sociales locales y globales.

Si frente a la globalización neoliberal, nos posicionásemos en la perspectiva de la globalización solidaria, estaríamos poniendo los cimientos de una Universidad que mirase realmente a las estrellas. El Espacio Europeo de Educación Superior podría convertirse, de esta forma, en una gran red de solidaridad interuniversitaria, capaz de poner docencia, investigación y extensión al servicio de la sociedad, contribuyendo así al afrontamiento y solución de los problemas globales que acechan a la humanidad. Esto sí que sería hablar de calidad educativa, un concepto sobre el que se ha derramado últimamente mucha tinta, aunque frecuentemente en vano. Se habla hoy de calidad total, aunque nos tememos que se trata de un simple eufemismo, bajo el que se oculta una cruda e inconfesable verdad: que tan sólo vale lo que se pesa y se mide, que tan sólo cuentan los resultados, que tan sólo es valioso lo eficaz, sin considerar otros contextos más complejos. Y así se reduce la calidad, aunque se la llame total, a mero economicismo sustentador de un mercado que produce la acumulación de riqueza en manos de unas pocas multinacionales.

5. Los objetivos del XI Congreso de Formación del Profesorado

En este «XI Congreso de Formación del Profesorado: Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa?» nos proponemos no sólo conocer la normativa y los planes oficiales sobre la convergencia, sino asumir nuestra responsabilidad como profesores universitarios y hacer valer nuestras críticas y nuestras propuestas de reforma. Sus objetivos concretos son los siguientes: 1) Exponer públicamente la información oficial que se maneja entre bastidores acerca de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior; 2) Afirmar la necesidad de que se oigan todas las voces a la hora de hablar de educación universitaria para la nueva Europa; 3) Analizar críticamente los presupuestos teóricos y las consecuencias curriculares y evaluadoras que se desprenden de ellos para la Universidad, para el profesorado, para los alumnos y para la ciudadanía en general; y 4) Proponer alternativas a los fines y contenidos de la propuesta oficial y al proceso de implantación de este espacio universitario en Europa.

6. Breve aproximación a los principales temas de debate propuestos en el programa del «XI Congreso de Formación del Profesorado»

Grupo 1.- Las competencias generales y específicas. Objetivos de reforma

La Constitución española recoge en su articulado que la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana. Toda vez que la educación superior es un espacio más de la estructura educativa, esa debe ser también su finalidad. Sin embargo, si echamos un vistazo a las propuestas sobre competencias que se han ido formulando en el proceso de convergencia europea, nos asaltan muchas dudas. El listado de las 30 competencias propuestas por el *Informe Tuning*, y todo lo que de él deriva, responde a un discurso institucional que concibe al *hombre nuevo* como un individuo esencialmente económico y privado. Así las cosas, ¿no se estarán poniendo sobre la mesa de trabajo unos listados de competencias que subordinan el pleno desarrollo de la personalidad humana a otros fines? ¿No estarán subordinadas tales competencias a los intereses económicos privados, a la competitividad y a los requerimientos del mercado? ¿Se estará buscando la formación de profesionales complejos, o más bien la de técnicos competentes? ¿El discurso de las competencias no nos estará remitiendo a un modelo de formación para la sumisión, frente a un modelo de formación para la autonomía? Por otra parte, las propuestas sobre competencias parece que huelen a chamusquina tecnológica, a jerga de expertos, a transformación de procesos complejos en magnitudes cuantitativas, mensurables, operativas.

¿No se estarán estableciendo demasiados vínculos entre economicismo y educación? La Universidad o la escuela son empresas educativas, el alumno un cliente, el profesor un gestor del aula o un estratega, el saber y los conocimientos competencias, el aprendizaje rendimiento y resultados... Y a tenor de todos estos discursos nos estamos quedando a merced de enfoques neopositivistas y tecnológicos, cuya crítica conoce una ya larga tradición educativa. Y por último, ¿quién debe definir estas competencias? ¿Quién debe participar en la definición de las finalidades de la educación superior? ¿Han de ser fijadas mediante declaraciones del Consejo de ministros europeo? ¿Deben fijarlas los expertos, dominadores de la jerga que ellos mismos han creado? ¿Debe hacerlo el mercado? ¿No sería oportuno abrir un debate social sobre las competencias que han de desarrollarse en los futuros profesionales, incluidos los profesionales de la educación? ¿No sería coherente con la educación democrática fomentar procesos de participación para decidir sobre sus finalidades?

Grupo 2.- Los planes de estudio. Contenidos de reforma

No hay una única forma de elaborar planes de estudio para la formación de profesionales, y por lo tanto para los profesionales de la educación, sino que existen diferentes tradiciones o discursos al respecto. Al menos los siguientes: el discurso académico de la formación profesional, con sus dos enfoques, el enciclopédico y el comprensivo; el discurso técnico de la formación profesional; el discurso práctico de la formación profesional; el discurso crítico de la formación profesional; y el discurso postcrítico de la formación profesional. Cada una de estas tradiciones, con sus diferentes subenfoques, puede ser analizada y valorada en función de sus propuestas técnicas (cómo tratan los distintos elementos del currículum), en función de sus planteamientos teóricos (cómo se entienden los procesos de enseñanza-aprendizaje), y en función de sus aspectos metateóricos, generalmente ocultos (sus concepciones del mundo y la historia, del ser humano y de la educación...).

Sin embargo, el proceso de convergencia ha optado, a la hora de elaborar los planes de estudio, por una opción vinculada al discurso técnico, naturalizándola, y por lo tanto, sin abrir debate alguno sobre el resto de las tradiciones, todas ellas legítimas. Así, a partir de las declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999) y otras posteriores, el Estado español ha optado por el discurso de las competencias a través del *Informe Tuning*; y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha hecho suyo este planteamiento como si fuera el único que pudiera dar respuesta a la reforma de los planes de estudio. Con toda seguridad, se ha hecho esta opción porque el discurso técnico es el que mejor responde a las políticas educativas neoliberales, que pretenden organizar la educación como un mercado. Sin embargo, no sólo son posibles otros planes de estudio, vinculados al resto de los discursos de formación, sino que probablemente responderían mejor a la configuración de lo que el mundo del trabajo es y debe ser. En consecuencia, parece procedente abrir un debate en torno al tema, que permita hacer de inmediato propuestas de planes de estudio alternativas a las nacidas del proceso de convergencia, y generar a medio plazo horizontes que permitan transformar la realidad de la formación de los profesionales (entre ellos los de la educación) desde una perspectiva social más amplia: la perspectiva de la globalización solidaria frente a la perspectiva de la globalización neoliberal.

Grupo 3.- El crédito europeo. Metodología de reforma

El crédito europeo ya ha sido establecido como nueva unidad de medida del haber académico. Es un elemento del proceso de convergencia que muestra elementos esperanzadores de cara a su futuro desarrollo: centrarse en el trabajo

del estudiante, promover la colaboración entre las universidades al contar con un sistema de calificaciones comparables, facilitar la movilidad del alumnado, incluso hacer comprensibles y facilitar la comparación de los distintos sistemas educativos. Pero el crédito europeo es también algo similar al «euro» universitario, la nueva «moneda» académica europea que tendrá un carácter unificador. Con esa analogía económica, se nos plantean interrogantes como éstos: ¿Quién va a ser el administrador, el «banco central» o, en otras palabras, quién va a tomar la decisión de organizar en créditos las distintas materias de las diferentes titulaciones? ¿Quién va a decidir cómo se concretarán los créditos finalmente asignados y cómo se hará esa concreción? Por otra parte, ya sabemos que, como en el caso del euro, también hay previsto un período de transición, de convivencia de las dos unidades de medida —los créditos tradicionales y los europeos— que, en este caso, es largo, pues llega hasta 2010. Pero, ¿cómo se llevará a cabo ese período de transición? ¿Se han previsto medidas informativas y formativas para el profesorado y alumnado, con el fin de que conozcan el nuevo sistema? ¿Somos conscientes de que la aplicación coherente de este sistema de créditos supone una profundísima renovación didáctica y metodológica en el ámbito de la educación superior?

Y si todo esto es así, ¿cómo se facilitará la puesta a punto de un proceso de transformación de tanta envergadura? ¿Con qué medios y recursos, con qué financiación? ¿La plena adaptación al modelo ECTS conllevará una remodelación e incremento de los recursos docentes: profesorado, aulas y sus equipamientos, despachos y seminarios para las tutorías, bibliotecas... ? Y más aún. Pasamos de un sistema de calificaciones cualitativas a otro que se acompaña de calificaciones numéricas, hasta con décimas, ¿se ha pensado en el significado de ese cambio? ¿Corremos el riesgo de que el nuevo sistema de calificaciones sea un elemento facilitador de la comparación y de la movilidad, pero también del elitismo y de los mecanismos que favorecen la competitividad?

Finalmente, todo cambio genera resistencias e inseguridad: ¿cómo se hará la distribución de los recursos? ¿Cómo será la contabilización de la dedicación docente? ¿Cómo serán los nuevos calendarios de trabajo? ¿Qué nuevas relaciones de poder e influencia se establecerán en el interior de los centros universitarios? Ante esta situación tan compleja y multidimensional, las dudas, miedos e inseguridades pueden retrasar o distorsionar la toma de decisiones y pasar factura a las reformas metodológicas en curso.

Grupo 4.- Acreditación y certificaciones. Estrategias docentes, tutoriales y evaluadoras de reforma

Uno de los núcleos centrales del Espacio Europeo de Educación Superior es la invocación recurrente a la cultura de la calidad, que se traduce en su afán por someter a evaluación no sólo a los alumnos, sino también a las propias instituciones universitarias, a las titulaciones, al profesorado, a la investigación... Así, en las declaraciones y documentos relativos a la convergencia europea, aparecen con gran frecuencia términos como acreditación, certificación..., pero en tales discursos no quedan suficientemente explicados los presupuestos de los que se parte, y ni tan siquiera se define el concepto de calidad. En cualquier caso, las universidades han iniciado ya una dinámica desenfadada de evaluación de centros, titulaciones, profesorado, etc., partiendo de un consenso apriorístico sobre qué es y cómo se consigue la calidad. Se trata, en general, de evaluaciones fragmentarias y descontextualizadas, cuyo destino u objetivo final se desconoce. En principio no es negativo someter a evaluación los diferentes elementos y procesos que conforman la vida universitaria. Es más, puede ser esencial a la hora de garantizar su calidad. Sin embargo, este afán evaluador no es inocente. De hecho, observamos un sesgo preocupante en las prácticas evaluadoras que se están poniendo ya en juego en el contexto de la convergencia. Se está manejando un concepto de calidad impregnado por la idea de control y rendimiento de cuentas. Se está consolidando un modelo de evaluación competitivo, orientado hacia el establecimiento de *rankings* entre centros y titulaciones, o a la concesión de premios de excelencia en forma de subvenciones. Se tiende a evaluar en función del producto, de manera que la capacidad para insertar profesionales en el mundo laboral se perfila como uno de los puntos fuertes. La evaluación del profesorado está teniendo un sesgo abiertamente meritocrático (de perversas consecuencias a largo plazo), que ignora las múltiples variables implicadas y sus relaciones multicausales y complejas, y que además deja en segundo plano la docencia. Los procesos evaluadores se están caracterizando por la verticalidad, al basarse en evaluaciones externas realizadas por expertos, cuyo correlato es la falta de participación de la comunidad universitaria...

En síntesis, en el marco de la convergencia se está imponiendo el discurso economicista y el modelo gerencial sobre la evaluación, importado del mundo empresarial. Y de esta manera la evaluación se está quedando al margen del auténtico discurso educativo. Por todo ello, es urgente debatir no sólo qué se va a evaluar y cómo se va a evaluar, sino también para qué se va a utilizar esa evaluación, a qué intereses sirve, qué personas participarán en el proceso. Toda vez que la evaluación más que un hecho técnico es un fenómeno moral, urge abrir un proceso de análisis y debate sobre los distintos tipos de evaluación que se

apuntan en esta reforma, para estudiar sus finalidades, las formas de llevarse a cabo, sus consecuencias... No sirve zanjar el debate diciendo que lo que se busca es la eficacia o la calidad, porque esos discursos dan por contestadas, antes de empezar, las preguntas básicas. Es preciso profundizar y desentrañar procedimientos y finalidades de la evaluación. Por otra parte, si se pretende llevar a cabo una verdadera reforma de la educación superior, es preciso servirse de estrategias docentes que inunden de aires innovadores las aulas universitarias: el autoaprendizaje, la docencia por proyectos, el trabajo en equipo, los enfoques cooperativos, incluso elementos de negociación del currículum... Las fórmulas de docencia universitaria hoy habituales han de transformarse radicalmente, y apostar también por la tutoría como constituyente esencial de un planteamiento educativo integral y altamente personalizado.

Grupo 5.- Movilidad de profesores y estudiantes. Perfil y roles del profesorado para la reforma

En el conjunto de los documentos reguladores del proceso de convergencia europea son los olvidos los que amenazan más claramente la figura del profesor universitario, pues en ellos hay una clara ausencia de lo humanístico, del papel social de la Universidad, de su compromiso para lograr un mundo más justo y humano. Y esos olvidos no son neutrales, sobre todo si tenemos en cuenta que hay otros conceptos profusamente desarrollados, como la competitividad o la industria, que aparecen citados muchas veces. El buen profesor universitario lo ha sido, lo es o lo será, con o sin el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, es preciso reconocer que las reformas en curso están aún a tiempo de convertirse en una extraordinaria oportunidad para el cambio. Por todo ello, parece no sólo oportuno, sino también necesario, abrir un debate sobre las carencias y las responsabilidades del profesor universitario y sobre sus procesos de formación.

Hay que aceptar que las instituciones universitarias van a moverse en el futuro —de hecho, ya llevan tiempo situadas en ese escenario— en el marco de sociedades complejas, en las que el acento de la docencia universitaria tiene que ir trasladándose de la información y del conocimiento, al ser y al saber hacer. Eso exige una redefinición de los roles docentes que, por otra parte, en nuestro contexto, gozan de menor consideración y prestigio que las tareas investigadoras.

Un concepto clave de la convergencia es la movilidad. En las actuales condiciones de supercomplejidad y postmodernidad, de ella depende en buena medida que la Universidad cumpla con sus responsabilidades pedagógicas, investigadoras y cívicas. La movilidad acelera los procesos de comprensión docente e

investigadora; produce conocimientos nuevos; facilita el intercambio de ideas, ensayos y experiencias renovadoras; favorece la revisión y contraste de saberes; permite experiencias pedagógicas desarrolladas en espacios más globales y plurales; estimula las relaciones de profesores y estudiantes de diferentes culturas en contextos diversos... Pero la movilidad no puede entenderse sólo como un elemento favorecedor de la eficiencia económica, sino que debe ser dotada de un sentido político y social, de forma que esté orientada a la consecución de una Europa más solidaria y con mayor cohesión social. En este sentido, nos asalta la inquietante idea de que se esté produciendo una auténtica disociación entre el contenido de las declaraciones de derechos y finalidades que proclama el Espacio Europeo de Educación Superior y su traducción a normas y medidas concretas, no vaya a ser que se esté organizando un sistema en el que profesores y alumnos, la institución universitaria y el sistema educativo en general, se estén poniendo al servicio de los intereses del mercado.

Frente a ese riesgo, la movilidad ha de ser un proceso que contribuya a «educar» la economía, a recuperar el sentido universal, internacionalista, que se esconde en la etimología de la palabra Universidad. En la Declaración de Graz se afirma que la movilidad fomenta, por sí misma, la calidad académica. Y esto puede ser cierto, aunque se deben cumplir ciertos requisitos previos. Nos referimos a la necesidad de proporcionar una serie de recursos que apoyen esa movilidad de la que hablan los textos oficiales. Así, es necesario introducir principios de equidad, como becas, préstamos, compensaciones económicas...; medidas concretas de enfoque de género, que permitan que las universidades no generen ningún tipo de discriminación por razón de sexo; fórmulas que permitan levantar las barreras que dificultan la movilidad de profesores y estudiantes; o prácticas para aprovechar la diversidad cultural y humana de estudiantes y profesores de diferentes nacionalidades y culturas...

En efecto, todos estos requisitos son necesarios, no sólo para facilitar la movilidad de estudiantes y docentes, sino también para contribuir al desarrollo de una educación universitaria más justa, transformadora y solidaria, frente al riesgo de que se convierta en una simple mercancía. Ahora bien, además de la introducción de los principios éticos que acabamos de citar, hay que pensar también en otro tipo de movilidad, más allá de la geográfica. Nos referimos a la movilidad interna, tanto de las instituciones como del propio profesorado. Esta movilidad interna pasa, en el caso de las instituciones universitarias, por una revisión continua de sus finalidades y procedimientos. En el caso del profesorado, ha de centrarse en su formación, en el análisis de sus actitudes, en la autoevaluación de su ejercicio profesional y en la investigación de la propia práctica docente, pero ¿dónde y cómo se forman hoy los docentes universitarios?

Grupo 6.- El reto de la formación del profesorado en el contexto de la convergencia europea

En las declaraciones y documentos que van configurando el proceso de convergencia europea de la educación superior sorprende que haya muy pocas referencias al profesorado universitario, sorpresa que se torna en desconcierto cuando se repara en la ausencia de referencias a su formación pedagógica. Se incumple aquí la una regla general: que todas las reformas educativas deben conllevar un debate sobre la formación del profesorado, pues las reformas parten del sensato principio según el cual no se puede modificar la educación sin cambiar los procedimientos mediante los que se forma al profesorado. Si dejamos de lado estos «olvidos» y optamos por buscar argumentos favorables, en la documentación oficial sobre la convergencia nos encontramos con afirmaciones que hablan de poner el acento sobre el aprendizaje, de favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado, o de procurar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se trata de cuestiones básicas, que si son desarrolladas y llevadas a la práctica de manera decidida y serena, podrían provocar un cambio radical en las prácticas docentes del profesorado universitario. Pero si realmente se persigue este cambio, ¿dónde están las previsiones económicas, de recursos, formativas, etcétera para hacer posible este giro sustancial de la docencia universitaria? ¿Qué medidas está tomando la Administración para motivar y fomentar las buenas prácticas docentes entre el profesorado universitario? Pocas. Si nos atenemos a la realidad de los hechos, el profesorado universitario está estructurado en figuras docentes y categorías profesionales muy diversas, y su selección y promoción depende de procesos de acreditación y de evaluación muy centrados en las producciones cuantificables, en los que no se presta mucha atención a las buenas prácticas docentes, que apenas son valoradas.

A tenor de las consideraciones expuestas, ¿sobre qué bases se va a cimentar la formación del profesorado universitario? Esta es, en nuestra opinión, la cuestión de fondo. Podemos afirmar, recogiendo para ello parte de un texto titulado «Un profesorado para el siglo XXI» [PALOMERO, 2004], publicado en *El Mundo*, el 1 de junio de 2004, que «Creemos que Europa tiene hoy la oportunidad histórica de crear una Universidad nueva para una sociedad también nueva, que exigiría, por ende, un nuevo modelo de profesor. Frente a una Universidad transmisora y elitista, una Universidad que no sólo investigue, sino que también eduque en la vida y para la vida, que enseñe lo académico y lo vital. Menos jerárquica e individualista, más dialógica y comunitaria, menos economicista, más crítica y transformadora, más solidaria y social. Que investigue la realidad y se comprometa con ella a la luz de los derechos humanos. Que ponga investigación y docencia al servicio de la sociedad. Que contribuya a la construcción del conocimiento desde la

atalaya de la solidaridad. La calidad de la Universidad depende principalmente de la formación y entrega de su profesorado. Por ello, la nueva Universidad exige un profesorado comprometido con su triple misión educadora, docente e investigadora. Capaz de enganchar a los estudiantes al placer del conocimiento, y de hacerles vivir la Universidad como un espacio no sólo para investigar, sino también para aprender y enseñar. Para aprender a conocer y hacer. También a convivir y a ser. Un profesorado que domine su materia, dotado para la investigación y con una buena formación pedagógica. Dispuesto a despertar la curiosidad intelectual de los estudiantes, frecuentemente aburridos y sin interés por lo que se hace en las aulas. Mediador de aprendizajes significativos. Capaz de convertir el aula en espacio reflexivo, crítico y comunicativo; en fuente de construcción de saberes; en laboratorio para el ensayo de nuevos modos de enseñar y aprender. Dispuesto a intercambiar experiencias, investigación y reflexiones sobre su propia práctica docente. Que no encripte el lenguaje. Que no hable para iniciados. Experto en comunicación. Y en gestión de recursos y grupos. Conocedor de las nuevas tecnologías de la información. Abierto a la aldea global. Menos ocupado en hacer carrera y subir puestos en el escalafón, y más preocupado por sus tareas docentes y educadoras. Capaz de trabajar en equipo. Motivado y responsable. Entusiasmado con el día a día de su actividad. Satisfecho y bien incentivado a nivel profesional. Emocionalmente inteligente. Con sensibilidad social. Dispuesto a compartir mesa con los estudiantes, para construir juntos y de forma activa conocimientos y aprendizajes. Capaz de demostrar en el aula, el laboratorio o el despacho, su capacidad para conectar, motivar y comunicar. Ocupado en formar y no sólo en informar. Dispuesto a fomentar la reflexión y la creatividad. Y entregado a la formación de profesionales competentes, a la vez que ciudadanos libres, democráticos, comprometidos, solidarios, tolerantes, críticos, ilustrados, respetuosos, responsables, maduros y felices».

Grupo 7.- Estructura de la convergencia. Experiencias y reflexiones sobre la reforma

El Consejo Europeo de Lisboa ya dejó claro que el objetivo central de la reforma europea de los estudios superiores era convertir la economía europea en la más competitiva del mercado mundial. Aunque la Declaración de Graz, de julio de 2003, ha recuperado tímidamente el argumento humanista, hablando de equilibrar el desarrollo de la sociedad civil y el desafío de la competencia global, es urgente una reflexión sobre el verdadero sentido de la convergencia universitaria europea. Y hay que realizar este análisis de manera inmediata, pues este proceso de reforma se encuentra muy avanzado.

Ya en las declaraciones de la Sorbona (1998) y Bolonia (1999) se destacan los pilares básicos sobre los que se asienta el Espacio Europeo de Educación Superior: la movilidad de estudiantes y profesores, un nuevo sistema de créditos convalidables y la instauración de un sistema de titulaciones universitarias basado en dos niveles, grado y postgrado. En España ya están promulgados los reales decretos que establecen el sistema europeo de créditos y el procedimiento para la expedición del título europeo. Respecto a la estructura de los estudios universitarios existen dos anteproyectos de decreto, de grado y de postgrado, que están actualmente en su última fase de elaboración y que previsiblemente serán aprobados en los inicios de 2005.

Ante estos cambios, el debate público y político sobre el futuro de la Universidad se ha convertido en una exigencia acuciante. El nuevo sistema de titulaciones va a conseguir cambiar las enseñanzas en su contenido, en sus estructuras y en su desarrollo, pero ¿con qué recursos, con qué financiación? ¿Cómo se van a materializar en la práctica los nuevos estudios de grado y postgrado? ¿Qué papel van a jugar en su configuración final la dialéctica del poder y los intereses creados? ¿Cómo garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades a la hora de acceder a las titulaciones de grado y postgrado, independientemente de su situación socioeconómica, de su procedencia cultural o de cualquier otra diferencia? ¿Cómo evitar que la nueva estructuración de titulaciones universitarias cree barreras que dificulten de manera especial el acceso a los títulos de *master*? ¿No se romperá la enseñanza universitaria en dos sistemas, un sistema de grado, no competitivo, y un sistema de postgrado, competitivo y con escasa aportación de recursos públicos? ¿No deberían ser ofertadas todas las titulaciones de grado y postgrado, a toda la sociedad, desde la Universidad pública? ¿Cómo será la convivencia entre los nuevos títulos de *master* y los títulos propios que se imparten actualmente en las universidades? ¿Será requisito necesario, para acceder al nuevo doctorado, haber superado un *master*? ¿Cómo será el mapa final de titulaciones de la Universidad española? ¿Habrá titulaciones de grado únicas por área? ¿Qué títulos de grado desaparecerán? ¿Cuáles se unirán en el título de grado? ¿Qué diseño final tendrán las futuras carreras? ¿Y qué duración? ¿Habrá títulos de grado de primera y segunda categoría? ¿Proporcionarán capacitación laboral suficiente todos los títulos de grado en el mundo laboral? Y en otro orden de cosas, ¿qué papel jugarán, en los nuevos estudios de grado y postgrado, el trabajo en red y las nuevas tecnologías de la información: el trabajo semipresencial, los foros de discusión, los *dossiers* electrónicos...? Y finalmente, ¿qué relaciones e interdependencias se generaran entre los nuevos grados y postgrados y la economía global: calidad o adaptación al mercado?

Como acabamos de señalar, el proceso de convergencia ha dado ya pasos muy importantes de cara a su configuración. Además de avanzar en declaraciones y en decretos, se está hablando mucho del «cómo» —qué estrategias utilizar para traducir al crédito europeo las asignaturas, cómo difundir entre el profesorado el concepto de «competencias», cómo ha de quedar fijada la estructura de grado y de postgrado de los distintos campos de conocimiento— pero no se incide en el «para qué». En este sentido, se están desarrollando múltiples actividades de difusión de la técnica de los conceptos principales del proceso de reforma universitaria europea, pero se echa en falta el análisis, la discusión y la crítica. Urge, pues, relanzar la segunda parte de este binomio, pues los que formamos parte de la comunidad universitaria no podemos responder a este reto con una callada aceptación de lo que viene de arriba. Tenemos la obligación de hacer de la Universidad un instrumento para promover, mediante el conocimiento, un mundo mejor.

Finalmente, además de difundir la crítica de la racionalidad universitaria, también es necesario dar a conocer experiencias de organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios más abiertos a la diversidad, a la riqueza de matices y al carácter integral y humanístico de la enseñanza. Ya hay camino avanzado. Los ejemplos son numerosos y es importante darles publicidad, tal como ya ha hecho esta revista en su volumen 18(1) (El reto del Espacio Europeo de Educación Superior).

8. Programa del «XI Congreso de Formación del Profesorado: Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa?»

Seguidamente se ofrece el programa final del «XI Congreso de Formación del Profesorado», cuyas ponencias se recogen de forma monográfica en este número de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, que saldrá de imprenta en los primeros días de febrero de 2005, antes de la celebración del citado congreso. En lo que se refiere a las ochenta comunicaciones presentadas al mismo, pueden consultarse, a texto íntegro, en la página web de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) [www.aufop.org].

Jueves, 17 de febrero de 2005

09.00 h. Entrega de documentación y acreditaciones.

10.00 h. Inauguración y presentación del Congreso y de su estructura.

10.30 h. Ponencia: *El proceso de constitución del Espacio Europeo de Educación Superior y sus objetivos*. **D. Salvador Ordóñez** (Secretario de Estado de Universidades e Investigación).

12. 00 h. Pausa-Café.

12.30 h. Ponencia: *El Espacio Europeo de Educación Superior y las Titulaciones de Maestro*. **D. Antonio Maldonado** (Universidad Autónoma de Madrid, coordinador del Proyecto para la adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior).

14.00 h. Pausa-Almuerzo.

16.30 h. Ponencia: *El Espacio Europeo de Educación Superior y las Titulaciones de Educación*. **Dña. Marta Ruiz Corbella** (Universidad Nacional de Educación a Distancia, coordinadora de la Comisión de Planes de Estudio del Proyecto para la adecuación de las Titulaciones de Educación al Espacio Europeo de Educación Superior).

18:00 h: Pausa-Café.

18:30 h. Presentación y constitución de los Grupos de Debate.

Grupo 1. *Las competencias generales y específicas. Objetivos de reforma*. Coordinadores: **D. Jaime Martínez Bonafé** (Universidad de Valencia) y **D. Mariano Gutiérrez** (Universidad de Valladolid).

Grupo 2. *Los planes de estudio. Contenidos de reforma*. Coordinadores: **D. César Cascante** (Universidad de Oviedo) y **D. Jesús Nieto** (Universidad de Valladolid).

Grupo 3. *El crédito europeo. Metodología de reforma*. Coordinadores: **D. Joan Rué** (Universidad Autónoma de Barcelona) y **D. Andrés Palacios** (Universidad de Valladolid).

Grupo 4. *Acreditación y certificaciones. Estrategias docentes, tutoriales y evaluadoras de reforma*. Coordinadores: **Dña. Aquilina Fueyo** (Universidad de Oviedo) y **D. Víctor López** (Universidad de Valladolid).

Grupo 5. *Movilidad de profesores y estudiantes. Perfil y roles del profesorado para la reforma*. Coordinadores: **D. Juan Bautista Martínez** (Universidad de Granada) y **Dña. Cristina Vallés** (Universidad de Valladolid).

Grupo 6. *El reto de la formación del profesorado en el contexto de la convergencia europea*. Coordinadores: **Dña. M.^a Jesús de la Calle** (Universidad de Valladolid) y **D. Luis Torrego** (Universidad de Valladolid).

Grupo 7. *Estructura de la convergencia. Experiencias y reflexiones sobre la reforma*. Coordinadores: **D. Vicente**

Manzano (Universidad de Sevilla) y **D. Roberto Monjas** (Universidad de Valladolid).

20:00 h. Visita guiada a la ciudad de Segovia.

Viernes, 18 de febrero de 2005

09:30 h. Ponencia: *El proceso educativo de Convergencia Europea, una mirada crítica*. **D. Ramón Flecha** (Universitat de Barcelona).

11:30 h. Pausa-Café.

12:00 h. Ponencia: *Formación del profesorado: reflexión sobre la propuesta europea y avances alternativos*. **D. Juan Miguel Sola** (Universidad de Málaga).

14:00 h. Pausa-Almuerzo.

16:30 h. 2ª Sesión de Grupos de Debate.

18:00 h. Pausa-Café.

18:30 h. 3ª Sesión de Grupos de Debate.

20:00 h. Asamblea de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).

Sábado, 19 de febrero de 2005

09:30 h. 4ª Sesión Grupos de Debate.

11:00 h. Pausa-Café.

11:30 h. Conferencia: *La Europa de los ciudadanos y su papel en el escenario mundial*. **D. Carlos Taibo** (Universidad Autónoma de Madrid).

9. Organización del «XI Congreso de Formación del Profesorado: Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa?»

Sede del Congreso

Escuela Universitaria de Magisterio
Plaza de Colmenares, 1
40001 SEGOVIA

Entidades organizadoras

- Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)
- Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia
- Facultad de Educación (Universidad de Valladolid)
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)

Entidades patrocinadoras

- Excma. Diputación Provincial de Segovia
- Excmo. Ayuntamiento de Segovia
- Junta de Castilla y León
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Universidad de Valladolid
- Universidad de Zaragoza

Comité organizador

Presidente: D. Alfonso Gutiérrez (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).

Secretario: D. David Carabias (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).

Vocales:

- D. Juan José Cáceres (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).
- Dña. María de la O Cortón (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).
- Dña. Teresa Cortón (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).
- Dña. María Rosario Fernández (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
- D. Antonio García (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
- Dña. Andrea Giráldez (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).
- D. Mariano Gutiérrez (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).
- Dña. María Antonia López (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).
- D. Víctor López (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).
- Dña. Ana Maroto (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).
- D. Roberto Monjas (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).
- D. Jesús Nieto (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).
- D. Andrés Palacios (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).
- D. José Emilio Palomero (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

- D. Martín Rodríguez (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).
- D. Luis Torrego (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).
- Dña. Cristina Vallés (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia).

Notas

1. En este artículo de presentación del «XI Congreso de Formación del Profesorado: Europa y Calidad Docente ¿Convergencia o Reforma Educativa?», se recogen algunas de las reflexiones y análisis realizados, a lo largo de 2004, por el Comité Organizador del mismo. Para su redacción también se han tenido en consideración los contenidos de los textos elaboradas por los conferenciantes y los coordinadores invitados, que configuran el conjunto de esta monografía.

En Zaragoza y Segovia, a 14 de Enero de 2005