

Editorial

En este segundo número monográfico sobre el proceso de convergencia se reúnen una serie de artículos más centrados en aspectos estructurales e institucionales del cambio educativo. Estos ya fueron abordados en el número anterior, puesto que allí se pretendía ofrecer una visión de los distintos niveles involucrados en dicho cambio y por otra parte, es inevitable aludir a ellos al analizar cualquier aspecto del cambio educativo, aunque sea indirectamente, tal es la importancia de estos aspectos contextuales. Pero en este número se ha intentado conceder una atención específica al análisis de estas medidas sin las que no puede esperarse un cambio significativo.

En general, se vislumbran ya, a partir de esta colección de trabajos algunas líneas maestras coincidentes en las estrategias adoptadas por distintas universidades de acuerdo, por otra parte, con lo que la bibliografía sobre cambio educativo sugiere: se trata de estimular procesos participativos, modelos de desarrollo educativo centrados en la percepción de necesidades de los propios profesores, dirigidos no a profesores individuales, sino a grupos de docentes que se plantean la formación integral de sus estudiantes y trabajan en la elaboración de sus propios proyectos educativos colectivos. Distintas instancias tienen diferentes responsabilidades y roles claramente definidos, resaltando el profesor como agente de cambio consciente y reflexivo, imprescindible para hacer realidad el cambio. Las instituciones, por otra parte, aportan el marco y el clima necesarios para el trabajo: el esbozo de líneas estratégicas en las que cobran sentido los proyectos docentes contextualizados, el reconocimiento del trabajo docente, los recursos y apoyos de toda índole que permiten no sólo el inicio de los proyectos, sino su desarrollo efectivo a través del tiempo y las dificultades. Podríamos resumir concluyendo que la institución crea un clima favorable a la innovación, haciéndola atractiva y viable y, en este contexto, los profesores la planifican y llevan a cabo.

La tensión entre estos enfoques y las prácticas más tradicionales de formación docente

del profesorado es evidente y nos indica lo mucho que hemos avanzado en este terreno en los últimos años. Impregna toda la nueva concepción un signo distintivo de Bolonia: el trabajo en equipo. No sólo como objetivo para los estudiantes, sino también para todos los implicados en la docencia: profesores que deben coordinar la aportación de sus asignaturas o materias a la formación del estudiante; autoridades que pueden tomar las medidas oportunas para estimular y reconocer el trabajo docente y aportar recursos para apoyarlo; asesores educativos que, en colaboración con autoridades y profesores apoyan los procesos de innovación decididos. Algunas condiciones son necesarias para el trabajo en equipo: el respeto a la posición, conocimientos y experiencia de los otros participantes, incluyendo una valoración genuina de las aportaciones de otros actores sin cuya colaboración un proyecto de innovación no puede salir adelante. O establecer, utilizar y respetar los canales de comunicación necesarios asegurando la máxima transparencia. De forma especial, el desarrollo educativo se basa necesariamente en el apoyo ante las necesidades que los profesores experimentan, iniciando así un auténtico proceso de desarrollo, evitando la instrucción directa o generalista y, de este modo, posibles interpretaciones descalificadoras o impositivas.

Los trabajos de Elton, Rué y Benito, Cruz e Icaran dirigen nuestra atención sobre distintos aspectos contextuales: cómo se define y se lleva a cabo la evaluación de la calidad y la relación entre control y confianza para conseguir una mejora significativa de la calidad; los elementos y organización de una estrategia de cambio institucional y finalmente, cómo se concreta, sobre esta base, una estrategia de formación docente.

El trabajo de Pérez y Carretero es especialmente interesante para el desarrollo profesional de los docentes. Estas autoras plantean un enfoque muy diferente del tradicional donde el punto de inicio no es una consideración deficitaria de los profesores y resulta, por ello, mucho más respetuoso con su valiosa aportación. Al mismo tiempo, en

este enfoque los profesores no están solos en sus esfuerzos, sino que por el contrario, reciben un apoyo extremadamente respetuoso pero profesional que, por todo ello, resulta sumamente eficaz.

Finalmente, Yániz nos ofrece una perspectiva nueva de un concepto central en el proceso de convergencia como es el de competencias. En cierta medida, resulta sorprendente la falta de discusión que ha tenido lugar sobre este concepto que verte-

bra todo el proceso de convergencia y puede convertirse, de hecho, en el objetivo de la formación universitaria. Sin embargo, de cómo se defina y comprenda dependen en gran medida los resultados que se obtengan e incluso la legitimación del cambio por parte de profesores, usuarios y agentes sociales. Este trabajo puede ser un sugerente punto de partida para una reflexión muy necesaria y prácticamente inexistente de momento sobre este concepto, sus limitaciones e implicaciones, reales o posibles.