

Herrán, A. de la (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.

## **DISPARATES PEDAGÓGICOS O RETOS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

**Agustín de la Herrán**

### **RESUMEN**

Al menos la universidad española se caracteriza por desarrollar su actividad didáctica en un contexto pedagógicamente ignorante y atrasado. Este contexto es simultáneamente exterior (histórico, institucional, organizativo, etc.) e interior (orgánico, profesional-personal, etc.). Lo conceptuamos a la vez como referente, condicionante y objeto de cambio posible.

### **INTRODUCCIÓN**

Distinguimos entre dos grandes grupos de disparates pedagógicos -que podrían ser retos- en la universidad española: los que tratan de la investigación y los que tienen que ver con la enseñanza. Los primeros desarrollan la idea de que, en general, el prejuicio está instalado en multitud de sus resquicios, lo que lastra el desarrollo del conocimiento. Los segundos, apuntan a que, en general, el profesorado universitario es un profesional poco consciente de su trabajo didáctico. Aunque los dos están interrelacionados, nos ocuparemos aquí sólo de los referentes a la enseñanza.

Si hubiese que identificar razones del mejorable desarrollo de la enseñanza universitaria, una relevante podría ser la falta de conocimiento pedagógico -tan extendido como desapercibido- de quienes se ocupan de tareas indirecta o finalmente relacionadas con ella. El desinterés latente se afianza en última instancia en el de la sociedad general por la Pedagogía. En una sociedad donde, aunque no se reconozca, la educación es un asunto secundario, la universidad también tiene un papel difuso como institución formativa. Nuestra perspectiva es que la carencia pedagógica general de la universidad podría ser en gran medida y en buena lógica cubierta por la Pedagogía Universitaria, una ciencia desconocida y prejuzgada, que a nuestro juicio debiera ser una ciencia de referencia para los docentes.

Urge un cambio radical en la didáctica universitaria y desde ella. Siempre urge este cambio, que no llega nunca, ni con el centripeto Proceso de Bolonia. Urgía en tiempos de la ILE, cuando España se anticipó al movimiento internacional europeo de la 'Nueva Educación' incorporando en su renovación a la docencia universitaria, sin solución de continuidad con los niveles anteriores. Urgía cuando en 1958 Gregorio Marañón reclamaba una reforma urgente de la enseñanza en la universidad, y también ahora, pese a los escasos aunque ruidosos avances, por las mismas razones primordiales.

Desde aquí exhortamos a este cambio. Pero, porque en enseñanza no hay cambio exterior sin cambio interior, su comienzo no puede originarse en otro lugar que no sea la

formación de quienes la habitan y protagonizan (profesores y alumnos), administran (políticos, gestores) o influyen (medios). Desde aquí nos parece imprescindible *redefinir* la universidad como institución educativa. Vamos a sostener que lo que aparece ante la vista –estadísticas, titulaciones, rankings, investigaciones, financiación, etc.- es sólo una parte de la ‘universidad exterior’. Desde un referente didáctico, lo fundamental será la ‘universidad interior’, que depende de lo que ocurre en sus aulas debido a la actuación de cada profesor. Lo demás es accesorio, si tomamos como centro de gravedad la formación, como factor común de profesores y alumnos.

Para articular nuestra crítica, nos situaremos en el vértice superior del tetraedro de la ‘Figura 1’. Desde aquí trataremos de identificar algunos de estos disparates didácticos de la universidad española –y quizá de otras- a la luz de su endémico atraso pedagógico. Hay que decir que el retraso español arranca de la baja Edad Media y recientemente del franquismo. De entonces son sus condicionantes nefastos (autoritarismo, adoctrinamiento, conservadurismo, ausencia de crítica, de duda y de Pedagogía, rigidez, ranciedumbre, etc.). Estos legados aún empapan las maneras de percibir, enseñar, organizar y prevalecer en la docencia habitual.

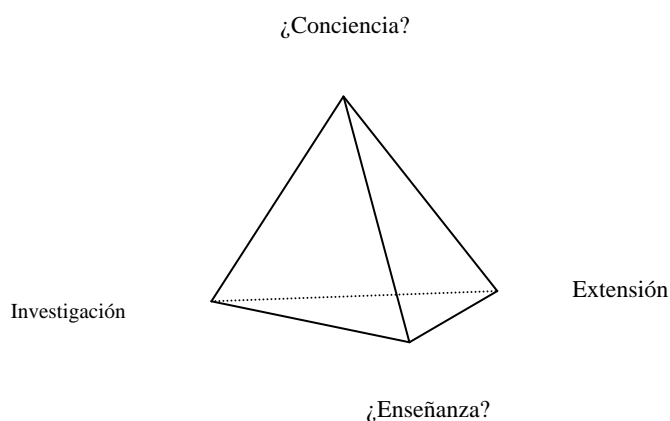


Figura 1: Referentes de la universidad

La *enseñanza*, de la que a continuación nos ocuparemos, es, junto a la *investigación*, la *extensión* y si se quiere la *gestión*, uno de los pilares de la Universidad. Pero no está al mismo nivel que los demás. Siendo el más básico, es el más desatendido, intenso y extendido. Se articula en una empobrecida dialéctica entre *contexto*, *finalidad-orientación*, *formación del profesorado* y *tradición-cotidianidad*, apoyada en una falta de conocimiento didáctico que no se reconoce ni institucional, ni orgánica ni profesionalmente. En cambio, suele ir acompañada de mecanismos de defensa homeostáticos como el indiferentismo, la falta de humildad científica, la ausencia de autocrítica-rectificación, la comodidad, etc. Concretemos algunos de ellos:

## I DISPARATES RELACIONADOS CON EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

### **La anemia de la universidad clava sus raíces en el analfabetismo pedagógico y educativo social global.**

Todo lo que sigue es consecuencia de la ignorancia generalizada que sobre la educación se tiene. Se confunde con escolaridad, con instrucción, con buenas maneras, etc., y no se

percibe con claridad que el sentido de la educación coincide con el de la propia sociedad. Este desconocimiento es la fuente de que la educación se aprecie tan poco de un modo general en todas sus manifestaciones formales y no formales:

- Los medios de comunicación -con excepciones- y en especial la televisión apenas desarrollan una función formativa para el avance hacia la sociedad del conocimiento y para la mejora social. Su atención está más centrada en la influencia, la venta, el entretenimiento, la información, etc. A veces llega el debate sobre los tóxicos vertidos al caudal de lo ordinario por la ‘telefácil’, pero la escasa preparación, comprensión pedagógica aplicada y responsabilidad social de muchos de quienes la planifican y desarrollan no permite considerar las posibilidades perdidas. No se cuestiona a qué se da cuerda y el modo en que se hace. Pero tampoco las consecuencias del proceso de vulgarización social que favorece en todas las áreas y sistemas sociales, incluida la totalidad del sistema educativo. Con frecuencia se escucha de sus profesionales que la atención a la educación, el conocimiento y la formación no son su tarea ni su preocupación, mientras haya audiencia suficiente.
- La Pedagogía familiar o formación de familiares apenas existe. Se confunde con programas de TV psicológicos, pediátricos y con artículos de revista con recetas apagafuegos.
- La Educación Infantil –especialmente el primer ciclo- no se reconoce, ni tampoco sus profesionales se tienen, en general, como especialistas de primer nivel, ni por los políticos, ni por los padres, ni por los profesores de otros niveles, por ejemplo los universitarios.
- Apenas hay formación relevante para el profesorado de Secundaria.
- No haya voluntad para encarar la formación pedagógica inicial del profesorado universitario como condición sensata de acceso y promoción profesional.

## II DISPARATES RELACIONADOS CON SU FINALIDAD-ORIENTACIÓN

**Ni se entiende que la universidad forma parte de la escuela, ni su enseñanza se considera orientada a la educación.**

La educación es lo que hemos conseguido hacer de nosotros mismos a lo largo de la vida con nuestra razón, que es lo que al fin y al cabo somos. Por tanto, la verdadera educación es la ‘educación de la conciencia’, de la que depende la posible evolución humana. Si, como decía Bousquet, la educación es “la energía primera de la Humanidad”, su sentido coincide con el sentido de la propia evolución social.

La educación se realiza como potencial proceso evolutivo “durante toda la vida” (J.L. Vives, J.A. Comenio, Delors, UNESCO, etc.), aunque en el plano personal “los dos primeros años de vida son toda la vida” (Marta Mata) y la educación del niño comienza antes del nacimiento de sus padres. De la educación y su principal variable dependiente –la formación- depende todo: la sociedad en su conjunto, su proyecto y la infraestructura de las universidades -ciencia, docencia, extensión o servicio y conciencia-. Por eso, la educación tiene dueños que la instrumentan desde la razón egocéntrica y su parcialidad, y no pertenecen a la escuela.

Como se suele entender mal –superficialmente, instrumentalmente, sesgadamente, asociada a escolaridad, a niños, etc.-, no se piensa que la universidad pueda ser una institución educadora. Análogamente, los niveles anteriores tampoco perciben que la universidad pertenezca a su mismo proyecto común. Es preciso cohesionar todos los

niveles educativos, en especial el primer ciclo de Educación Infantil y el universitario, porque la universidad forma parte de la escuela.

La formación de un profesor universitario debería comenzar en una aula innovadora de Educación Infantil -verdadera 'Educación Superior'-, Primaria o Secundaria, observando su didáctica (conocimiento y comunicación), para conocer, otorgar autoridad formativa (*auctoritas*) a estos niveles, y percibirlos sin solución de continuidad con su trabajo.

**Algunos docentes no se consideran a sí mismos profesores, sino profesionales o investigadores 'con carga docente'. Por tanto, su propia enseñanza apenas ocupa lugar en su espacio reflexivo.**

Algunos docentes reflexionan esporádicamente sobre su enseñanza, pero como quehacer rutinario y secundario. No es para ellos un objeto de estudio científico 'serio' y/o económicamente prioritario, ni merece por tanto una actitud acorde. Ni siquiera asumen la premisa científica de que: "No existe en el mundo un asunto sin interés. Lo único que puede existir es una persona que no se interese" (Chesterton).

A otros, la actuación para favorecer aprendizajes formativos les estorba: solo quieren investigar o desarrollar su empresa o negocio. Hay otros mundos... Para ellos la enseñanza es una dedicación para cuyo desempeño sobra con proceder acumulando experiencia accidental. Algunos de los anteriores apoyan su conocimiento sesgado en un problema de identidad profesional: No se reconocen como los profesionales que son. Un docente así no puede interiorizar la respuesta a la pregunta '¿para qué enseñar?', y por tanto desarrolla un trabajo permanentemente desnortado, porque ignora el sentido y el significado profundo de la comunicación educativa.

¿Por qué si cualquier investigación científica se comienza por una pregunta -cuya respuesta, desde una antesala de humildad y duda, se sabe que se desconoce- en la enseñanza esto no ocurre así? Muy probablemente, porque no interesa como orientación principal del propio quehacer, o porque no se aprecia, porque no se comprende, porque está muy prejuizada y/o porque se mantiene una fidelidad mal entendida (dialéctica mal resuelta, por falta de formación) con la formación inicial. Pero siendo las anteriores razones de peso, la fundamental, a nuestro juicio, es que la persona del docente es, a la vez, objeto y sujeto de su propia formación e investigación, y esto hace especialmente compleja la tarea. Se deduce de esto que el proceder habitual que mencionamos hacia la enseñanza podría ser calificado de 'acientífico', incoherente o incluso irresponsable.

Pocos son los docentes que buscan su mejora continua adoptando su práctica como objeto de investigación reflexiva. Y quien considera la enseñanza como objeto de reflexión, cambio y mejora, considera como referente fundamental al alumno en primer plano, en función del cual se atiende el propio desarrollo profesional y personal. Lejos queda aún la exhortación y el anhelo de Poincaré, de que los mejores de cada profesión se dedicasen a enseñar.

**La formación de los alumnos no es lo que más importa en general a los docentes. Lo que polariza su interés es el propio CV y la preeminencia del propio 'clan académico'.**

¿Nos importan nuestros alumnos universitarios en primer plano, o son poco más que ‘material de trabajo’ asociado a la ‘carga docente’? Vamos a responder al revés a esta pregunta. Si los alumnos y la sociedad emergente fuesen lo primero, cada institución, cada centro, cada departamento y cada docente empezarían ocupándose de sí mismos, comenzando por el conocimiento relativo a su propia formación didáctica aplicable. La calidad real de la formación docente tiene mucho que ver con la enseñanza que desarrolla, y a su vez ésta es un condicionante de la formación de los estudiantes. No basta con pretender la calidad de la enseñanza ni con comprometerse con ella, si se obvia aquello de lo que depende. Las evidencias de investigación pedagógica indican que una buena preparación didáctica del profesorado universitario favorece la calidad de su enseñanza y propicia una mejor formación de los egresados. Pero esto no se hace, salvo excepciones, si por formación se entiende lo que en su profundidad significa. Esta actitud general no es tan diferente a percibir a los hijos como una carga o una circunstancia. Cuando esto ocurre, la realidad apunta a un problema radical.

En lugar de ello, domina el interés particular, que suele cuajar por un lado en una forma sesgada de entender la investigación, y por otra en una inconfesable ‘cultura de cotos, de clanes, de castas, de tribus y de los correspondientes trozos de tarta’ (departamental, de facultad, de área de conocimiento, de sesgo epistemológico, etc.), favorecida por la organización de la universidad y condimentada por la obsesión inducida por los sistemas y agencias de evaluación y acreditación. Esta política dual es primitiva, etnocéntrica, territorial y tribalizada, y se agrava con el obsesivo sistema de acreditación del profesorado universitario, que desemboca en una atención a veces obsesiva hacia el desarrollo del propio CV. Ambas motivaciones están ahormadas por ‘ego docente’ (personal o colectivo) (A. de la Herrán, e I. González, 2002), es decir, por inmadurez profesional. Y las dos, en conclusión, se polarizan en un permanente: “¿Qué hay de lo mío?” o “La prevalencia del propio interés o ‘terrenito’ sobre los demás”. Ésta es una fuente de cambio docente, pero un cambio involutivo. En efecto, cuántas veces hemos visto profesores noveles que en sus primeros años han conseguido mantener su honestidad original. Y cuántos han deteriorado su interior en el sentido que apuntamos. Este condicionamiento asocia efectos indeseables: la disciplinaria indisciplinada o el intrusismo organizado, la preeminencia de asociaciones políticas-egocéntricas, la intranquilidad de fondo, el deterioro de climas sociales, sobre todo en o desde situaciones características como nuevos planes de estudios, el desarrollo de actitudes de desconfianza, obsesivas, paranoides o selectivas, la soledad de las excepciones supradisciplinadas, etc. Así como en la sociedad cuentan mucho los *ismos* y poco la humanidad, en la universidad sobra tribu y falta universalidad.

**Lo normal en la universidad española (pública o privada) es que sus directivos (rectores y decanos) no tengan conocimientos pedagógicos aplicados.**

La sensibilidad pedagógica es consecuencia de conocimiento. En primer lugar, equivale a trabajar sobre la hipótesis de que una mejor formación didáctica favorece una mejor enseñanza. Como venimos subrayando, lo normal en la universidad española es el desconocimiento o la ignorancia de la relación entre Didáctica (ciencia de la enseñanza para la formación) y docencia, porque desconocen la primera. De ahí la persistente rusticidad, porque la investigación educativa es concluyente a la hora de relacionar la actuación del equipo directivo y el desarrollo profesional y formación de sus docentes. Lo normal es que estas figuras apenas ‘gestionen’ la organización. Pero no es lo mismo mover un vehículo que conducirlo bien, con seguridad y con la mayor eficiencia. En

consecuencia, se pierden ocasiones de desarrollo institucional más allá de la gestión por ausencia de conocimiento técnico o por desarrollo del conocimiento por tanteo y ensayo.

### III DISPARATES RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

#### **No existe una titulación oficial para la profesión de ‘docente universitario’.**

*Comentario:* ¿Quién pone en duda que una mejor formación inicial favorece un mejor desempeño profesional? ¿Cabe en alguna cabeza que el personal sanitario de un hospital carezca de la preparación adecuada? ¿Se permite que diseñen puentes quien no tiene una titulación adecuada? ¿Cómo va a formar parte de una oficina de abogados personas que desconocen el Derecho? Si lo anterior es razonable, ¿por qué la universidad sigue siendo una excepción? ¿Es que la profesión docente es un quehacer inexistente, despreciable? ¿Qué sentido tienen los parches de ‘formación continua’ o los proyectos de innovación docente sin formación didáctica que los sustente y dé un mayor sentido educativo? ¿En cuántas profesiones ocurre este sinsentido objetivo?

La docencia universitaria es la única profesión para la que no se recibe formación sistemática específica, ni se precisa una titulación, en este caso, pedagógica. Se entiende que basta con proceder por ‘tanteo y ensayo’ o por ‘ensayo y (supuesto) acierto’, acumular conocimiento de este modo y llamar a lo que se realiza ‘docencia’. Para cuestiones de enseñanza y educación, al creer conocer se llama ‘saber’, de modo que se equipara práctica con ‘buena práctica’ y se admite que el conocimiento necesario es irrelevante. Si queriendo sanar una herida organizamos un estropicio, ¿llamaríamos a eso ‘curar’? ¿Este proceder es propio de científicos? Que ocurra esto precisamente en la universidad, la casa del conocimiento, es tan llamativo como irresponsable. Lo que justifica la distancia entre la Pedagogía y la universidad tiene la misma causa que lo que mantiene inédita la Pedagogía Familiar para los padres y las madres, que a su vez comparte razones con que no se exijan conocimientos viales a los conductores de ciclomotor o se piense que no sirve para nada la Educación Vial para peatones. ¿Cómo puede ser que esta clase de ausencia (ni siquiera retraso) se dé de este modo, precisamente, en la casa del conocimiento, y anide precisamente en científicos, cuya antesala profesional parecen ser la duda, la pregunta y el deseo de saber? Con todo, los pedagogos más conscientes saben que la Educación Ciudadana Vial se comienza a trabajar desde que el niño se desplaza, ya desde el año de edad, y ni mucho menos sólo para prevenir accidentes, aunque además lo haga.

Pero la ‘competencia’ está, desde luego. De hecho, si por algo se define un buen científico es por su capacidad de autocrítica aplicada a su ámbito de investigación. Sin embargo, pareciera como si existiese un bloqueo o al menos una gran dificultad generalizada para autoobservar (versión básica) y de autocrítica (versión madura) la enseñanza como campo profesional propio susceptible de cuestionamiento y de investigación científica. Es posible que las razones causantes sean de variada etiología, resumibles no obstante en dos: inercial y de conocimiento. La primera está condicionada por razones personales (interés y voluntad) e históricas y tradicionales consensuadas. La segunda es identificable al conocimiento pedagógico aplicado, tanto relativo a los fundamentos como a la metodología científica (cuantitativa y cualitativa) aplicada.

La formación didáctica del profesorado es para la enseñanza universitaria como las vitaminas y demás oligoelementos para la salud: aun en pequeñas cantidades, son fundamentales y su carencia a medio y largo plazo puede ser significativa. No obstante, el peor efecto secundario de la anemia pedagógica de los docentes universitarios es que incide en el aprendizaje y la formación de los alumnos y en el proyecto educativo institucional desarrollado. E incide no sólo por lo que hace, sino por lo que deja de hacer. Pero no hay inquietud hacia este tema: al ser tan general y tan constante, pasa desapercibido. Sin embargo, conviene recordar que una persona exteriormente lozana puede estar desnutrida.

**Se identifica experiencia con formación. En consecuencia, se piensa que son los profesores noveles los sujetos de formación pedagógica.**

Una prueba de la identificación entre experiencia y formación es que la formación de los profesores universitarios experimentados se denomine ‘formación continua’ -¡sin formación pedagógica inicial!-. En efecto, lo normal en la universidad española es que se descarte a priori la necesidad de formación didáctica del personal docente e investigador permanente. Es como si formarse fuera sobre todo una incomodidad o algo que es preciso evitar incluso con creatividad. Un modo de llevarlo a cabo sin que los catedráticos o titulares pasen por ello es aplicándolo a los no permanentes y de un modo muy particular a los noveles.

Esto es absurdo, por varias razones. La primera es que la mayor parte del personal docente e investigador nunca tuvo una formación inicial de carácter pedagógico. La segunda es que la experiencia puede ser positiva o no. La tercera y más importante es que todo docente, por el hecho de serlo, la precisa. Imaginemos que los médicos experimentados se dejasen de formar por el hecho de serlo. Justo al contrario: los seniors pueden enseñar con el ejemplo a los noveles un saludable y profesional interés y ocupación en su mejora.

**Se asocia formación didáctica con ‘Proceso de Bolonia’ y sus necesidades defensivas y funcionales (profesionales, institucionales, nacionales, etc.).**

Formación asociada al Proceso de Bolonia –en la Europa firmante- y formación pedagógica son dos procesos de naturaleza e intencionalidad distinta, pero susceptibles de convergencia dialéctica. Así, la formación pedagógica del profesorado debe incorporar el Proceso de Bolonia –o cualquier otro *proceso-tsunami de reforma de la enseñanza* coyuntural- como un estímulo, pero no limitarse a responder a sus demandas. Resulta ineficaz la atención asistemática que ha traído el Proceso de Bolonia, a saber: elaboración de guías docentes, desarrollo de ECTS, ‘nuevas metodologías’, TIC, tutoría, creatividad, competencias, etc. Siendo mejor que nada, tiene tan poco sentido como cavilar sobre la pintura de la fachada o el tipo de tejas de una casa en la que fallan los cimientos.

Una actitud defensiva hacia la planificación y desarrollo de las enseñanzas para adecuarse al nuevo escenario educativo es un reto necesario pero muy insuficiente. No se trata sólo de aprender a flotar, sino de nadar para avanzar. El objetivo no puede ser superficial (respuesta o práctica docente) sino favorecer una formación didáctica estable. Por tanto, proponemos transcurrir el camino del proceso defensivo de Bolonia a



un desarrollo profesional y personal basado en la Pedagogía Universitaria, obviamente para ‘después de Bolonia’ (A. de la Herrán, 2009).

En la formación, comprendida, como la definía Freinet, como “desarrollo profundo de la personalidad”, convergen profesores y alumnos. En la formación se encuentran ambos, aunque en esa convergencia se perciba una diferencia formal básica: el docente suele ser más consciente que los alumnos. ¿Qué significa esto? Que ve más porque conoce más. Ahora bien, la visión dialéctica no se rodea, no hace *bypass* consigo mismo para centrarse sólo en los objetos (número de alumnos, planificación de las titulaciones, guías docentes, desarrollo de los ECTS, nuevas (por inéditas) técnicas de enseñanza presenciales y no presenciales, empleo de las TIC como recurso didáctico, evaluación didáctica, tutoría universitaria, etc.). Al contrario, una conciencia madura comienza a trabajar por uno mismo, en la medida en que sabe que ‘enseñar’ es sobre todo ‘enseñarse’, ‘mostrarse’, y que el principal contenido de enseñanza es el propio docente y su ‘ruido’ personal. De aquí que la tríada: ‘conocimiento-ejemplaridad-coherencia’ cobre altísima relevancia. Pero sin formación no hay conocimiento, como no hay aprendizaje sin enseñanza. Y puesto que la formación o es autoformación y transformación evolutiva o no hay formación, un camino congruente es el estudio personal para construirse un conocimiento didáctico fundamentado y aplicado motivado por imperativo profesional.

En esta coyuntura, la demandada ‘renovación metodológica incluidas las TIC’ asociada al Proceso de Bolonia para desarrollar una ‘enseñanza activa y creativa’ es poco más que una escasa intención didáctica (A. de la Herrán, 2009, pp. 366, 367). En el contexto actual de una universidad pedagógicamente malversada, la formación en ‘nuevas metodologías’ es parcial, aparente, casi un parche mal puesto, una semilla sin humus. Un ejemplo de propuesta incompleta puede ser “*Refocusing the Bologna Process Midway to 2010*”, que apunta al redoble de esfuerzos para introducir métodos de enseñanza innovadores que permitan reorientar los currícula en diálogo con los desafíos del mercado laboral y social, y responder a los retos académicos, educativos y de formación permanente de cada una de sus titulaciones. Pero esa mera intención así formulada denota una escasa comprensión de lo que para ello se requiere, entendiendo bien antes que la metodología didáctica –como el resto de los temas pedagógicos aplicados a la enseñanza- es una rama de un árbol mayor que no se adquiere sólo queriendo cambiar. Por eso nos parece más cabal la propuesta incluida en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, del 9 de octubre de 1998, en la que también se expresa la intención de enseñar mejor desde algunas variables llamativas o visibles, pero condicionando su desarrollo al previo conocimiento y formación pedagógica y didáctica. Dice:

*Se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia (UNESCO, 1998).*

**El cambio de la enseñanza a partir de propuestas y desarrollos de ‘proyectos de innovación docente’ es poco probable.**

Como corolario de lo anterior se desprende esto. “Se atribuye a la universidad la función de investigación, pero menos la de innovación o de creación” (V. Ortega, 2001,



p. 2). Pero el medio barato de definir proyectos de innovación sobre lo que se sabe que ha de cambiar sin una preparación pedagógica suficiente tiene poco sentido. El mismo que en cualquier otra profesión. Pero comencemos por algo anterior: es difícil que un equipo de profesores colabore en un proyecto de innovación didáctica, si apenas se conoce al compañero del despacho de al lado. ¿Cómo colaborar, si los profesores normalmente no nos conocemos profesionalmente? En ocasiones, un largo viaje a un congreso en un país lejano puede permitir ese conocimiento mutuo ausente en la propia casa. Con el tiempo, tenderán a cerrarse los caminos, si el colega pertenece a otra tribu académica.

Respecto a la participación en proyectos de innovación didáctica, destacamos estos problemas básicos entre otros:

- 1) Normalmente no hay formación pedagógica que la fundamente y optimice.
- 2) Tiene poco sentido cooperativo articularlos, si en las facultades no hay ni se pretende que haya proyectos institucionales de carácter pedagógico.
- 3) Parece habitual la tendencia a participar sólo en los proyectos ideados por uno mismo o por afines, y a declinar otras invitaciones.
- 4) La organización universitaria tribal, con cuarteados intereses particulares, no invita a la cooperación centrada en el conocimiento.
- 5) La formación basada en proyectos de innovación favorece sólo a los profesores con un buen grado de desarrollo profesional, que son quienes los aprovechan como motores de cambio.
- 6) La permanencia de las innovaciones o la diseminación de la innovación en el centro tiende a no ocurrir: lo habitual es que el proyecto se diseñe, se realice, se evalúe y se extinga.

Por todo ello, desde nuestro punto de vista la orientación al enriquecimiento didáctico es limitada, ineficiente. Sin embargo, la evaluación final de estos proyectos suele ser de 'excelente' para arriba. Pudiera ser otro indicador de la ligereza con que se comprende realmente la posible evolución didáctica de nuestra universidad.

### **Los especialistas en Didáctica Universitaria no se consideran necesarios.**

Hace muchos años, F. Giner de los Ríos se preguntaba: “¿Cuándo se darán cuenta los catedráticos de la Universidad que la Pedagogía tiene algo que ver con ellos?”. En general y casi siempre sin saberlo, la enseñanza universitaria es una profesión degradada por los propios profesores. Algunos siguen pensando que la Pedagogía, y más concretamente la Didáctica –que estudia la práctica de la comunicación educativa para la formación y la mejora social- no tiene que ver con su trabajo. ¿Cuántos médicos sostendrían que la salud es ajena a su profesión?

Casi ningún docente sabe que existe un ámbito científico llamado 'Pedagogía' o 'Didáctica Universitaria' y unos profesionales e investigadores especializados que podrían contribuir como coordinadores técnicos o asesores a la mejora de la calidad de la enseñanza, porque esa enseñanza es su objeto de estudio. Esto no pasa en otros campos: Sobre un problema económico, sobre un asunto de salud, ¿en quién confiaríamos? Como estos científicos de la educación no están bien definidos en la conciencia de profesores, políticos y gestores universitarios, son ninguneados y a veces se confunden con otros, cuyos objetos de estudio son otros: sociólogos, psicólogos,

filósofos, etc. Y sin embargo, ¿quién equipararía a un farmacéutico con un químico, a un ingeniero con un arquitecto? Es la inopia lo que los identifica. Otros, *prekantianos* e irresponsables, aunque lo sepan, prefieren exhibir indiferencia. Pocos son los profesores universitarios que están abiertos al conocimiento pedagógico, como parte del conocimiento científico general. Suelen coincidir con quienes disponen de una cota mayor de madurez profesional.

No se puede considerar o valorar lo que se desconoce. Por esto ni la Pedagogía ni los pedagogos especializados se consideran necesarios. Aunque nos parezca increíble, la Pedagogía es el campo científico de referencia de cualquier docente, la Pedagogía universitaria lo es de los universitarios, y los pedagogos especializados en Didáctica Universitaria son los profesionales que más saben de enseñanza universitaria orientada al aprendizaje formativo.

**La Pedagogía Universitaria está prejuizada (Sin embargo, gusta si consigue atravesar la costra del prejuicio y se conoce)**

Nuestra experiencia indica que cuando un docente normalmente motivado por su profesión didáctica conecta con los fundamentos y métodos de la Pedagogía Universitaria, le gusta, le interesa y sobre todo le enriquece extraordinariamente de cara a la formación de sus alumnos y a su propia formación. El interés serio por la Pedagogía tiene mucho que ver con el acceso a ella a través de los canales que conducen a la Pedagogía con mayúscula. Los factores (submúltiplos, canales o vías) de la Pedagogía con mayúscula son la coherencia, la complejidad, la innovación, la apertura, al duda y la formación de todos para la mejora social. La sensibilidad y por tanto el desarrollo pedagógico español es inferior al de muchas universidades latinoamericanas y europeas que no nos suelen servir de referencia, porque nuestra referencia no es el conocimiento didáctico, sino la investigación no pedagógica, el impacto científico y el prestigio de las ciencias experimentales y de la salud, y las directrices epistemológicas, de contenido y metodológicas que nos dicta el influyente ámbito anglosajón. Así pues, ni nos queremos ni nuestra capacidad está bien encauzada, ni en cuanto a receptividad, ni en cuanto a utilidad y eficiencia. Por eso, casi todo lo mejor que en Pedagogía se produce, se pierde. ¡Qué poco consultadas son las tesis doctorales pedagógicas, con independencia de su calidad!

#### **IV DISPARATES RELACIONADOS CON TRADICIÓN-COTIDIANIDAD**

**La relación entre profesor y alumnos esta cosificada.**

Desde la perspectiva de un docente, hay dos formas básicas de considerar a los alumnos y de condicionar la relación didáctica:

- 1) *Como objetos, receptores, material de trabajo o clientes*: Desde esta concepción, el alumno es 'el ser del otro lado'. En consecuencia, la relación es dual, porque gravita en torno al docente, su institución y sus 'egos'. Desde esta vivencia, surge espontánea una comunicación de arriba a abajo, de fuera a dentro, del saber a la ignorancia, de la competencia a la incompetencia, etc. Los alumnos son 'material de trabajo' asociado a la 'carga docente'; o sea, individuos que han pagado una matrícula, protoplasma. Quien dispone de esta creencia no pasa de enseñante

vinculado contractualmente con su institución y al que sus alumnos le importan periféricamente. Es raro que los profesores universitarios conozcan el nombre de más de la cuarta parte de sus alumnos. Al contar tan poco el factor 'persona' y al verificarse con frecuencia el fenómeno del 'abandono pedagógico', lo que se logra tiene más que ver con las características a priori de los alumnos que con la actuación didáctica. Todo ello, pese a que alguien demuestre con cifras que este profesor pueda ser 'eficaz'.

- 2) *Como participantes, personas o proyectos de vida*: Desde este sentir, el alumno es un ser en formación que también va a propiciar que el docente se forme. La relación es dialéctica, da vida a la síntesis entre profesor y alumnos –en otro lugar llamamos a esta síntesis 'tercer elemento' o 'elemento n+1', a saber: clima de aula, conocimiento, comunicación, diálogo, proyecto conjunto, cooperación, conciencia conjunta, etc.-. Pretende construirse más allá del 'ego' con aceptación de la singularidad (características y creatividad), respeto didáctico, humildad científica, renuncia a ser el centro y a adoctrinar (científicamente o de otro modo), entrega y búsqueda compartida de conocimiento, evolución de la conciencia didáctica. Profesor y alumnos desarrollan funciones y tareas complementarias. Se encuentran en el intercambio de enseñanzas y aprendizajes, que convergen en la responsabilidad, la madurez personal y la formación conjunta o de todos y entre todos, como retos compartidos. La intención educativa fundamental es la mayor soberanía personal del otro desde la reflexión, la indagación y la educación de la razón. La relación puede estructurarse desde una enorme diversidad de técnicas de enseñanza: expositivas e interactivas, presenciales y no presenciales. Desde su distanciamiento empático, el docente se hace una figura cercana. Domina en la comunicación educativa una actitud dialógica socrática.

Un ideal de este nivel es el que M. Buber define con la imagen de "dos personas que se comunican a la misma altura de los ojos". Aplicado a la educación, sería discutible o incompleto por varias razones: a) Una persona sentada puede estar a mayor altura que quien está de pie. b) Los ojos no implican vista, ni la misma mirada, ni convergencia. c) Con frecuencia un distanciamiento proporciona mejor visión. En otras ocasiones, la evaluación, un cambio o el conocimiento comparativo de otros sistemas semejantes lo hacen. d) Una comunicación a la misma altura de ojos puede producir miopía o enanismo intelectual. e) ¿Ver es mirar? A veces no se mira porque el compromiso profesional no es veraz o porque se temen sus efectos.

**Se desarrolla una enseñanza basada en objetos perimétricos (currículum-planes de estudios, competencias, contenidos, excelencia, etc.) pero no en la formación del alumno desde su conocimiento.**

Normalmente, en las reformas educativas hay muchas referencias al currículum, al aprendizaje, a las competencias, a los contenidos, pero pocas al conocimiento, la educación de la conciencia, la formación o la educación de la razón. Y si la enseñanza no es para la formación (obviamente integral) no tendrá sentido. Los contenidos se tienen, pero los conocimientos se son. Y, como decía Ortega y Gasset, siempre irán por delante de la acción, como la pezuña del buey antecede a la rueda de la carreta. En cuanto a la universidad, su escasez pedagógica generalizada lleva a basar la enseñanza en lo que es más asequible a la comprensión, o sea, lo periférico. Pero cuando el medio se toma por fin, la trayectoria se pierde.

El mayor error de planteamiento es una consideración de la enseñanza lineal, carente de complejidad. Insistimos en el vector de este cambio radical: no se trata de ir ‘hacia la competencia’, sino ‘desde la competencia’ a la formación de la persona completa; o sea, a la educación de la razón y de la conciencia a través del conocimiento en acción. De otro modo, la madurez personal, la ausencia de egocentrismo aplicado, el autoconocimiento, la educación para el descondicionamiento, el pensamiento totalizado (S. García Bermejo, 2003), la educación de la conciencia, la interiorización de la muerte en la propia vida, la ética, etc. no se integrarán en los procesos didácticos universitarios, y si esto ocurre se desatenderán cuestiones básicas que, aunque no se demanden socialmente en primer plano, tienen todo que ver con la formación de los profesionales e investigadores.

## **PARA UNA SOLUCIÓN POSIBLE**

Retomando la ‘Figura 1’ y atendiendo al vértice superior del tetraedro (“¿Conciencia?”), proponemos las siguientes claves para articular soluciones:

**El punto de apoyo del cambio es el reconocimiento del propio tradicionalismo y el trabajo personal para el ‘descondicionamiento’ y la autoformación.**

Casi nadie se reconoce como tradicional en la práctica de su enseñanza. Pero hay muchos tipos de tradiciones: estáticas, dinámicas, académicas, metodológicas, políticas, religiosas, arbitrarias o inventadas por uno mismo. La cuestión no es tanto que haya personas más tradicionales que otras: “es que nuestras mentes viven en la tradición” (J. Krishnamurti, 2008). Incluso lo hacen las personas y profesionales más innovadores y creativos en una segunda fase convergente. Siendo así, distinguiremos entre tradicionales de primer orden, que siguen los dictados de otros, y los tradicionales de segundo orden, que siguen los propios. En cualquier caso, cuando la ruta está creada y se sigue la propia tradición, se es tradicional. Entonces nos identificamos, no la cuestionamos y lo que es peor, no nos cuestionamos. La cota reflexiva baja y se indaga menos, porque es la tradición externa o interna la que, como programa mental, personal o compartido, nos piensa, y como nos exige de pensar, inhibe la razón.

La tendencia de la tradición es a aceptar, a obedecer, a rechazar la autocrítica, al miedo al cambio, a la rectificación, a la duda, al apego a la comodidad, etc. Cuanto más antigua, poderosa o afianzada, tanto más atada está la mente al pasado en el presente o a su reconocida solera. En él cada docente puede vivir ratificado y feliz. Pero la cuestión formativa no es superar esta o aquella tradición, porque los esquemas identificativos son predominantes a su contenido: “A la ruptura de una tradición le seguirá inevitablemente la implantación de otra” (J. Krishnamurti, 2008, p. 34). De lo que se trata es de ‘descondicionarse’ de ese mecanismo, de liberarse de su necesidad y de que la formación prevalezca: “La tradición en todas sus formas, desde la religiosa a la académica, debe forzosamente negar la inteligencia. La inteligencia es infinita. El conocimiento [acumulativo], por vasto que sea, es finito, como es la tradición” (J. Krishnamurti, 2008, p. 34).

Como la dinámica viene acicateada por políticas incontrolables, ¿cómo y por dónde empezar? J. Krishnamurti dijo, de modo acorde con las teorías de la Relatividad o de la Mecánica Cuántica que: “Con frecuencia queremos cambiar el exterior sin cambiar el interior, y eso no es posible”. Por tanto y en consonancia con las contribuciones de las

pedagogías clásicas más avanzadas –Confucio, Protágoras, Buda, Sócrates, Quintiliano, etc.- empecemos por nosotros mismos desde la duda, la coherencia y la ejemplaridad. Por ejemplo, ¿de qué vale requerir a unos alumnos competencias que no practicamos? ¿‘Saber de’ algo es conocerlo? No hay que olvidar que en la comunicación didáctica nos enseñamos, nos mostramos, de modo que a veces lo menos presente es el contenido de una asignatura. Es más: “Somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos” (F.E. González Jiménez, 2008). Por eso la formación didáctica del profesor universitario se ha de centrar y estar orientada al conocimiento –que incluye el sentimiento, el afecto, las habilidades y todas las competencias que se quieran considerar-, o sea, a la educación de su razón. Esta lectura es acorde, en principio, con un perfil de profesor con un “pensamiento de *acción reflexiva*”, que fue definido por J. Dewey (1989), como el que se caracteriza por la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia, a la luz de los fundamentos en los que se apoya y de las consecuencias a las que conduce. Ésta es la vía productiva propia del hombre libre, en contraposición a las verdades establecidas (*truth* versus *inquiry*). En el nivel propiamente “reflexivo” el profesor reunía los siguientes requisitos para la “acción reflexiva” (J. Dewey, 1989):

- *Imparcialidad*, entendida como: Amplitud de mente y flexibilidad; deseo sincero y activo de escuchar a más de una parte, sea quien sea, venga de donde venga; detenerse en los hechos; creer en la posibilidad de error, aun de aquello que tenemos por más cierto y querido.
- *Responsabilidad*, entendida como examen de las posibles consecuencias a que puede llevar una acción, y buen hacer en las circunstancias actuales.
- *Entrega*, entendida como *generosidad profesional*, en clave de *amplitud* y de *responsabilidad*.
- *Desarrollo de destrezas para la investigación sobre su enseñanza*, entendida como transcurso a lo largo de una serie de “fases de la actividad reflexiva”.

J. Dewey opuso el “pensamiento de acción reflexiva” al “pensamiento de acción rutinaria”, entendiéndolo por tal el que se orienta sobre todo por la costumbre, la autoridad externa y las circunstancias. Sin embargo, no nos parece muy adecuado el adjetivo ‘rutinario’ para referirnos a lo que este autor al parecer pretendía explicar. En efecto, la ‘rutina’, sobre todo si es voluntaria, puede formar parte de procesos creativos y resultar un factor orientador de primer orden. En cambio, la propuesta de racionalidad de J. Dewey sí podría responder a lo que apoyándonos en las tesis de J. Krishnamurti (2008) podríamos considerar ‘pensamiento de acción condicionada’ o ‘identificada’. Por ejemplo, un pensamiento tradicional (rancio, rígido, cerrado, etc.) puede ser un producto de la razón identificada. Esta identificación puede tener lugar tanto con un condicionamiento externo como con la propia tradición. En cualquiera de los dos casos, el proceso creativo formativo transcurre a lo largo de las mismas fases que conducen a la desembocadura de una razón más consciente: a) *Fase de identificación* con la propia tradición o con una tradición ajena. b) *Fase de desidentificación* de la propia tradición o con una tradición ajena, y c) *Fase de reidentificación dialéctica* en una opción más compleja y más consciente.

Los conocimientos generados en la tercera fase del proceso dialéctico son más complejos que sus componentes, luego incluyen hacia ellos una conciencia relativa. Este proceso básico sintetiza o condensa en unicidad el conocimiento, la creatividad, la autoformación y la conciencia.

## **Hacia una Pedagogía o Didáctica Universitaria con base en la Complejidad y en la Evolución.**

Las cuestiones relativas a la enseñanza universitaria –como cualquier otro tema- pueden plantearse de un modo lineal-dual o complejo-orientado. Se plantea de forma lineal, por ejemplo, cuando se asimila al profesor o a la universidad. Y se enfoca con lectura superficial cuando se ignoran las cuestiones radicales, que por estar enterradas se piensa que no forman parte de la figura ni del fondo. Por otro lado, la referencia al docente se hace más compleja cuando se valora al estudiante, no tanto desde la perspectiva del aprendizaje significativo-relevante, sino desde la formación. Y por lo que respecta al profesor, cuando la formación se relaciona con la autoformación, y ese proceder se comprende como norte dinámico y convergente entre el profesor y los alumnos.

La ciencia mejor dispuesta para el desarrollo de un enfoque complejo de investigación y conocimiento sobre la enseñanza universitaria es aquella que la tiene como objeto de estudio. Esta ciencia es la Didáctica Universitaria, dentro del ámbito más amplio de la Pedagogía aplicada a la enseñanza.

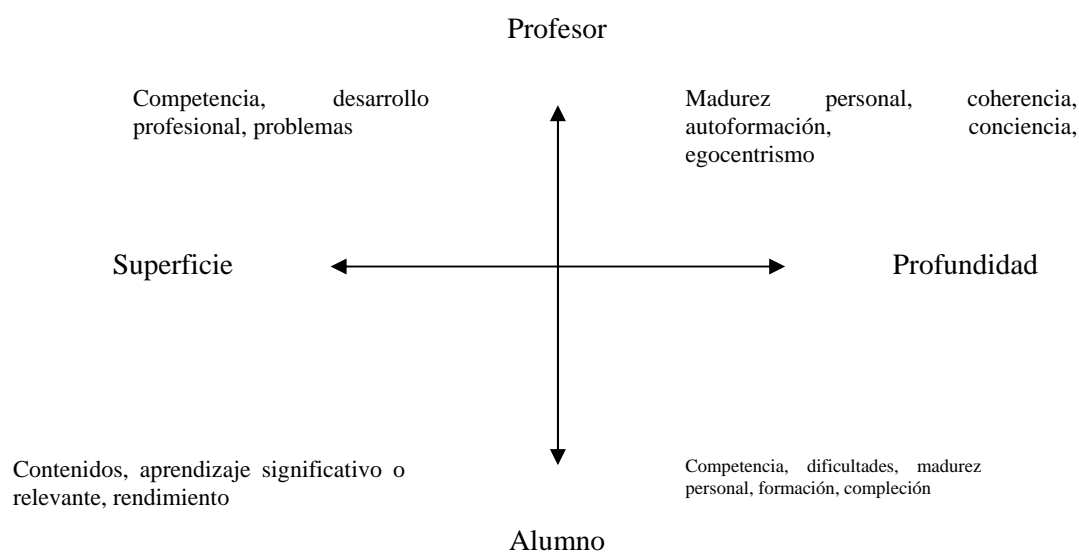


Figura 2: Coordenadas para una Didáctica Universitaria abierta a la complejidad

Un docente con un buen nivel de desarrollo profesional y personal pretenderá contemplar “el fenómeno, pero todo el fenómeno” (P. Teilhard de Chardin), que aplicado a la enseñanza puede relacionarse con lo exterior, lo interior y su sentido:

- a) **El sector externo, visible o aparente** es lo investigado de forma recurrente por pedagogos especializados o reflexionado por otros profesionales e investigadores. Se relaciona globalmente con la Didáctica de lo visible o lo aparente: Suele polarizar los estudios e investigaciones, así como los procesos formativos de orden profesional. ¿A qué equivale? A los tópicos de la literatura científica: los enfoques epistemológicos, los contextos, la organización educativa, el currículo y la planificación de estudios, el profesor, el alumno, la tutoría, la motivación didáctica, la creatividad, los procesos comunicativos y los productos formativos, las características de la práctica, las técnicas, la evaluación, la formación y el desarrollo profesional del docente, etc. Para casi todos los observadores, estos contenidos no sólo son una parte importante del árbol: son el árbol. Pero en rigor y tratados como la totalidad de la enseñanza, sólo definen la parte del árbol que emerge sobre el suelo o son un tronco vacío. Siendo así, una comprensión que les tome como el todo (‘pars pro toto’) será, como su objeto de estudio, superficial, perimétrico, parcial, dual. Ahora bien, esta valoración se deduce sólo desde un enfoque pedagógico enriquecido por la complejidad que proponemos, o sea, desde una perspectiva epistemológica no convencional a la vista de la literatura científica que compone la ciencia pedagógica normal. A partir de aquí, ¿qué utilidad puede tener un planteamiento de estudio asimilable? Podremos analizar numerosos contenidos, pero su conocimiento, la fuente de ese conocimiento y la base de su redefinición evolutiva quizá se nos escapen. Pudiendo ser así, ¿por qué ocurre esto? Probablemente porque tenemos un hábito adquirido, por una inercia cognoscitiva, por una expectativa recurrente, porque queremos avanzar mucho y rápido cuestionándonos poco, porque no estamos aún en un nivel de formación maduro,



aunque estemos convencidos de ello –por nuestros cinco, diez, veinte o treinta años de dedicación o de experiencia, porque quizá en el fondo no deseamos reconocer lo que ignoramos y lo mucho que nos queda por saber, etc. Pero la geometría de la evolución del conocimiento no es periferia, porque de periferia no está constituida ni la Pedagogía ni su objeto de estudio, la educación. Pero tampoco es estrictamente centro o radios. Ni siquiera es una elipse con dos centros. Más bien es una espiral plectonémica. Y su toma de conciencia evolutiva es uno de los descubrimientos más fértiles que se puedan hacer y experimentar para avanzar en conciencia aplicada.

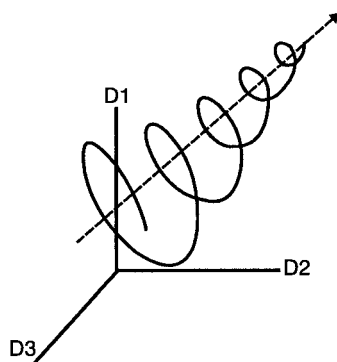


Figura 3: Coordenadas para la definición de objetos de estudio de una Didáctica Universitaria abierta a la complejidad.

Una detención en este sector trae un efecto secundario contextual de carácter principal: limita el desarrollo de la Didáctica como ciencia. Así, ésta no podrá elevarse mucho, porque sólo cuando las raíces son largas y fuertes el árbol puede ser alto.

- b) **El sector oculto, interno o condicionante**, pese a estar muy presente, suele rodearse, no considerarse o no apercibirse. Pero como la raíz, que casi siempre permanece invisible a los ojos, es la parte crucial: aquella que, estando en todo, lo nutre y estructura. La relacionamos con el enfoque epistémico de cada docente, o sea, con su racionalidad o mentalidad didáctica, interpretable como conciencia aplicada por cada profesor a su enseñanza (A. de la Herrán, 2008). Tiene que ver con la relatividad desde la que la didáctica se realiza y todo lo relacionado con ello.
- c) **El factor orientador, la conciencia de sentido** o el anhelo de transformación contextual, tal y como lo propondremos, así mismo se ignora. Se corresponde con la razón de ser de la enseñanza, con su desembocadura, su finalidad o su anhelo. Más específicamente se corresponde con el compromiso de la formación. Puede ser: 1º) *Puntual, efectista o para el logro de aprendizajes significativos o funcionales.* 2º) *Sistémica, rentabilista o para el interés de algún sistema:* el alumno, el profesor, un aula, un centro, una localidad, una Comunidad Autónoma, un Estado, una unión internacional, etc. 3º) *Global, evolutiva o para la humanidad en evolución,* orientada al cambio evolutivo (formativo) de los contextos, personas y procesos parciales.

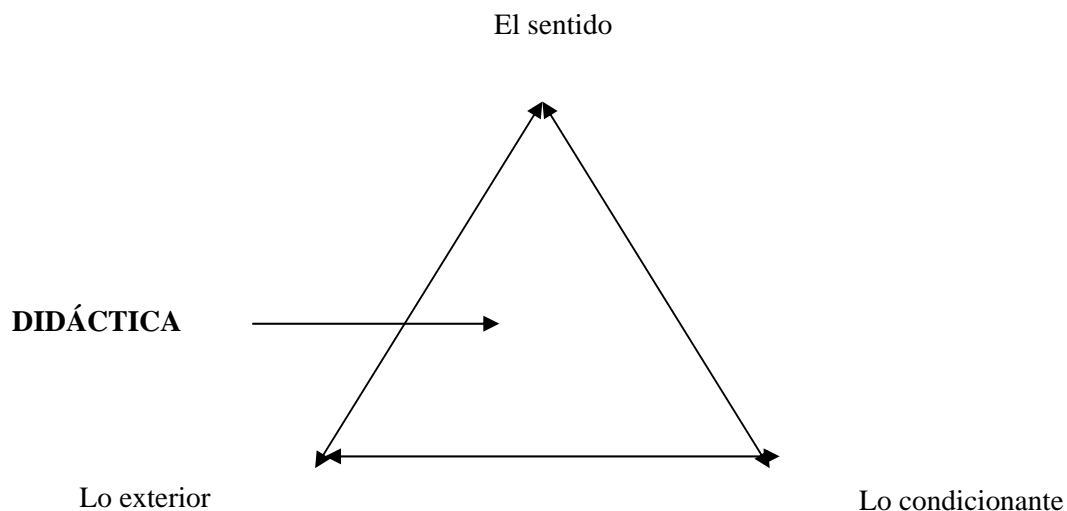


Figura 4: Ámbitos de estudio de una Didáctica Universitaria abierta a una complejidad evolutiva

Las tres referencias constituyen el área básica de una Didáctica Universitaria abierta a la complejidad, dentro de cuya área cabría definirse sus objetos de estudio. La figura es semejable al analógico de un árbol, con su porte, sus raíces y su dirección, como módulos elementales, si bien la imagen del árbol que proponemos como metáfora es susceptible de mayor concreción y análisis -altura, grosor, edad, longitud de las raíces, relación con el ecosistema, etc.

## CONCLUSIÓN

Respecto a la formación pedagógica, la universidad no está orientada al conocimiento, sino al quietismo. Y la educación no es, por naturaleza, quietista. Desde un punto de vista didáctico, la universidad es la institución de la ignorancia. El panorama conjunto y su reaccionario contexto, exterior e interior, hacen difícil la evolución de la enseñanza universitaria a una calidad real. Su pronóstico es de 'anticrisis', a todas luces contradictoria con su razón de ser. La intervención debe centrarse en todos y cada uno de los absurdos anteriores comprendidos como proyectos posibles. Esa centración sólo puede realizarse desde la (auto)formación y la reorientación de los entornos docentes al conocimiento y a la innovación de su enseñanza basada en el conocimiento.

En conclusión, nos parece imprescindible un abordaje en tres planos convergentes:

- a) **Plano de la formación:** En dos niveles: 1) *De profesores:* A falta de estudios oficiales, lo idóneo es una formación inicial y continua, sistemática, coordinada con proyectos de innovación planificados y situada en cada contexto. 2) *De directivos (decanos y rectores):* Para facilitar una actuación pedagógicamente motivada que sepa cómo favorecer el desarrollo profesional y personal de los docentes. Para la actuación en este plano nos parece fundamental el apoyo de especialistas en

Pedagogía Universitaria. No sólo con ellos, pero no sin ellos, porque son quienes tienen como objeto de estudio e investigación la enseñanza para la formación y el desarrollo profesional y personal de los docentes.

- b) **Plano de la autoformación:** Paralelamente a la formación con agentes especializados, es imprescindible el trabajo y estudio personal -atendiendo a una responsabilidad y madurez profesional centradas en el conocimiento- e interpersonal -desde la colaboración e innovación con otros compañeros, de dentro y de fuera de los cotos de pertenencia. El método por excelencia es la lectura de textos e investigaciones pedagógicas profesionalizadoras y, en un segundo momento, la colaboración productiva en grupos de trabajo de intereses afines.
- c) **Plano de los contextos y la innovación:** Sin contextos favorables, la propia intención innovadora navega a contracorriente. De este plano destacamos, como se ha mencionado, la importancia de proyectos de innovación colectiva planificados y coordinados con una formación que los dé sentido, con pretensión de estabilidad y para contribuir a un emergente proyecto pedagógico institucional que potencie una calidad nacida de las mejores acciones.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica. Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Herrán, A. de la (2007). Después de Bolonia. *Educación y Futuro* (16), 179-224.