

Model UdG XXI

Girona, juny del 2023

La societat en què vivim està canviant i ho està fent a passes gegantines. És una societat que ha vist com la crisi econòmica de la dècada passada i les retallades consegüents han deixat en una precarietat preocupant els serveis socials, educatius i de salut. Ha vist també com, recentment, una crisi sanitària ens ha fet adonar de la nostra fragilitat i ens ha empès a marxes forçades a usos de la tecnologia de forma generalitzada mai vistos, amb conseqüències importants (algunes encara desconegudes) en les nostres formes de relació i en els mercats i el treball. I ara mateix, també veu a prop una guerra a Europa que, a banda que ignorem com acabarà, ja sabem segur que comportarà encara més problemes econòmics, més pobresa i inequitat i menys inversió per part dels estats en educació, salut i serveis socials els propers anys, en benefici dels pressupostos militars.

És una societat líquida, cada cop més polaritzada i menys equitativa, amb un món laboral també líquid, en què els oficis tradicionals es van desdibuixant i l'estabilitat professional, que cada cop és més exigua, requerirà nous aprenentatges i actualitzacions per part de les persones. És també un món cada cop més complex i incert, amb problemes també complexos i que, per tant, necessiten ser analitzats tenint present aquesta complexitat, amb enfocaments multiaxials, transdisciplinaris, sistèmics. És un món que genera un volum de dades ingent, informació que necessitarà noves competències i instruments per ser gestionada i convertida en coneixement que, per altra banda, ja no és patrimoni exclusiu de la universitat o els centres educatius sinó que són arreu, a la xarxa.

És una societat global i local alhora, en la qual gran part dels desafiaments globals que avui en dia té la humanitat passen per l'elaboració de polítiques locals i de transformació des del territori, on la necessitat de transitar cap a models productius diferents, més justos i sostenibles, economies verdes, polítiques feministes, societats més cohesionades i inclusives exigeix treballar des del mirador del territori, escenari on vivim i ens relacionem les persones. Unes persones que, fruit de la inequitat de la qual parlem, no transitem pels nous escenaris d'aprenentatge amb igualtat d'oportunitats, sinó més aviat al contrari, amb motxilles de les quals no ens podem desprendre i que condicionen l'accés a nivells de desenvolupament personal superiors.

Tot i que l'escenari que hem dibuixat fins ara és manifestament complex i l'acompanyen moltes ombres, encara ens falta incorporar un element que pot ser transcendent en qualsevol diagnòstic de la nostra realitat i que depèn de com s'enfoqui pot esdevenir una amenaça o una gran oportunitat: la demografia. En els propers anys, especialment aquí, a Europa, esdevindrem una societat envellida, amb índexs de natalitat baixos i una esperança de vida alta. En el millor dels casos, aquesta situació comporta ampliar el ventall de persones que poden accedir a l'educació superior però, això també és segur, es tradueix en una diversitat important d'interessos i motivacions amb la qual la universitat ha de saber empatitzar. Resumint, la universitat es trobarà amb estudiantat jove amb coneixements molt diversos que hi accedeix per primera vegada, estudiantat adult que necessitarà formació continuada i actualització dels seus coneixements al llarg de la vida i, finalment, com a conseqüència precisament d'una major longevitat, hi haurà estudiantat sènior amb interessos i motivacions probablement més lligats a l'oci i la

cultura i, en molts casos, lluny de necessitats professionals, que tenen altres perfils. No cal dir que aquest fet comporta repensar de nou l'oferta de graus i postgraus de la nostra universitat però, a més, convé assenyalar que no és un fenomen previsible per d'aquí a 10 anys, sinó que s'esdevindrà d'aquí a 4 cursos, i convindrà estar preparats.

Òbviament, aquest món que descrivim també és un món en què la mobilitat ha crescut exponencialment. Els fluxos migratoris deguts a situacions insostenibles (conflictes bèl·lics, conflictes ocasionats per la crisi climàtica, etc.), així com la necessitat que tenim els éssers humans de cercar una estabilitat i una seguretat que ens permetin desenvolupar els nostres projectes de vida, són elements que segur que modularan les necessitats i l'oferta formativa de la universitat.

El repte que tenim les universitats els propers anys és encertar en la suma d'intel·ligències, a trobar la fórmula que ens ajudi a posar-nos al capdavant del nostre territori i donar resposta a les seves necessitats i als seus reptes. Tot plegat ens porta a fer una proposta decidida per la confluència de disciplines, d'àmbits de coneixement i, en certa manera, també entre l'humanisme i la tecnologia, entre l'humanisme i la ciència. Com a institució d'educació superior, el nostre objectiu principal no és formar especialistes o professionals: ens mou sobretot la formació integral de les persones. Així ho han entès institucions com ara el Tecnológico de Monterrey (TEC21), les universitats de Stanford (Stanford2025) i Harvard (Project Zero) o, per posar un exemple més proper, la Universitat Pompeu Fabra (EDvolució). Però també trobem exemples d'aquests nous escenaris d'aprenentatge i propostes singulars en la Xarxa de Competències Bàsiques (XCB), l'Escolanova21, Educació 360, el Model Educatiu de Jesuïtes Educació (MEJE), el projecte SUMMEM de l'Escola Pia, etc. Potser és una obvietat, però l'educació, l'educació superior i l'educació llarg de la vida són ara més importants que mai. Aquest document pretén iniciar una reflexió profunda que susciti un debat sobre els principals reptes amb què s'enfrontarà l'educació superior en general, i la UdG en particular, en les properes dècades.

El debat sobre els nous models i contextos d'aprenentatge, juntament amb la manca de confiança en els models educatius tradicionals, sacseja des de fa temps la nostra societat. Siguin o no reals aquestes percepcions, no hi ha dubte que sovint actuen com a veritats establertes i dificulten una reflexió pausada i sense apriorismes. En qualsevol cas, en aquests moments, més que mai, és del tot indispensable definir un model propi (en un sentit identitari, però també en el sentit de fer-lo nostre, d'apropiar-nos-en), sòlid, innovador, que miri al futur, que orienti la formació de l'estudiantat en relació amb les necessitats reals de la societat i que personalitzi la proposta formativa de la UdG sobre la base d'un aprenentatge caracteritzat per la seva flexibilitat, el plantejament de nous reptes, el compromís i la responsabilitat social, la resolució de problemes i les aproximacions multidisciplinàries, però capaç també de projectar i construir coneixement valuós, veraç i de qualitat.

La incertesa i el desconcert amb què la crisi sanitària de la covid-19 i la crisi econòmica i social que se'n deriva ha colpejat la nostra societat afegeix dificultats —i potser urgència— a la presa de decisions, però ens enganyaríem si penséssim que els reptes que tenim plantejats són d'ara. Per això mateix el repte és doble: d'una banda, la

universitat ha d'encertar sense gaire marge de maniobra què ha de fer per adaptar la seva organització i el seu funcionament a aquest context de crisi planetària sense renunciar a les seves missions i, de l'altra, com podem contribuir des del coneixement i la innovació perquè la societat en general i els agents territorials més propers interpretin la realitat i encarin la nova situació amb més solidesa. El moment que vivim no fa sinó reblar la necessitat que la universitat desenvolupi mecanismes adaptatius al nou context mundial i local que s'està conformant. Com a institució necessitem reinventar-nos però, sobretot, implicar-nos i assumir el lideratge que s'espera de nosaltres.

Genís Roca diu que la Universitat es pot reinventar, però també que ho ha de voler. En paraules seves, "necessitem valentia intel·lectual per poder pensar, per dissenyar com serem d'aquí a setanta anys. La universitat del futur ha de ser prou flexible per canviar tantes vegades com faci falta de plans i ensenyar a pensar abans que desenvolupar una feina". Ara bé, potser no cal reinventar-se, sinó recuperar la solidesa del pensament, constituir-se, en paraules d'Edgar Morin, en "una illa de certesa" davant del desconcert. En la societat líquida, en la societat del moviment continu, la universitat pot optar per ser un valor de solidesa i no de moviment continuat. El canvi l'entendríem, d'aquesta manera, com la conseqüència d'un procés de presa de consciència i de reflexió sobre els dubtes i els riscos i, en paraules del mateix Morin, de l'adopció d'un plantejament estratègic guiat pel coneixement, que fa d'oracle en aquest oceà d'incerteses.

Redefinir les missions tradicionals de la universitat suposa iniciar un procés de transformació de la nostra organització acadèmica i administrativa sota el "llibre d'estil" del nostre pla estratègic, la suma d'intel·ligències. Convé, però, deixar clar que no es tracta d'una operació superficial. Es tracta de començar a desplegar un conjunt de polítiques i d'accions, diverses en la seva tipologia (definició de la política de qualitat, innovació docent, inversió en espais i mobiliari, actuacions als campus, impuls de polítiques d'excel·lència, polítiques de formació i desenvolupament personal per al PAS i el PDI, redefinició del mapa de titulacions, impuls per a la programació de màsters d'excel·lència, exploració de les possibilitats que ens ofereixen les noves modalitats com ara la formació dual i la semipresencialitat, adequació de les normatives als nous temps i obligacions, sostenibilitat energètica, etc.), que ens han de dur a una transformació radical i essencial de la nostra universitat. Sens dubte, la política de qualitat de la universitat hi té molt a dir, però tampoc es tracta d'això exactament, perquè el que plantejem aquí no és només com establim i fem el seguiment dels nostres objectius i plans de millora, sinó de quina manera ens dotem d'eines que ens situïn en un context diferent, preparats per disputar el reconeixement entre les millors institucions d'educació superior del món. No es tracta d'anar una mica més enllà, sinó de fer un salt endavant, de canviar de registre, amb noves eines, amb nous pensaments.

Territori

Tradicionalment, quan es parla de les missions de la universitat, atorguem un pes molt important de la seva raó de ser a la docència i a la recerca. Ambdues missions avui ja no s'entenen sense la necessitat de trobar mecanismes eficaços de transferència de la tecnologia i del coneixement als sectors productius, socials i culturals (tercera missió) i,

fins i tot, sense la seva implicació activa en el desenvolupament socioeconòmic del territori de referència, on la seva influència pot ser màxima (quarta missió). Amb aquesta finalitat, d'uns anys ençà la UdG està desplegant el Programa de Campus Sectorials, que compta amb finançament europeu, i que darrerament impulsa el projecte "Girona, Regió del Coneixement", amb la reconversió de la Fundació Girona, Universitat i Futur. Ambdues iniciatives responen a la voluntat de facilitar la transferència de coneixement per part dels agents actius de la universitat i enfortir la relació entre els agents innovadors territorials. Però al mateix temps tenen també l'objectiu de promoure que la UdG, en tant que principal entitat del coneixement de la demarcació, assumeixi un lideratge actiu a facilitar el progrés social i el creixement econòmic de la demarcació a partir del coneixement i la innovació. Certament, la nostra raó de ser no consisteix a convèncer el conjunt de la societat que la inversió en innovació i en la universitat és un deure sense més, sinó que, més aviat, tot plegat pren sentit en un marc en el qual s'expressa clarament el compromís públic de la universitat envers el creixement social i el desenvolupament del conjunt del territori.

Òbviament això no implica que, en el necessari retiment de comptes, l'única anàlisi possible de la relació entre la universitat i la societat sigui en termes econòmics i funcionals. Un dels valors que més diferencia la universitat d'altres institucions formatives i de recerca és el fet que es dedica a algunes coses sobre les quals no es poden retre comptes, ni immediatament ni potser mai. I és bo que així sigui.

El 14 de març del 2019 el Claustre de la Universitat de Girona va aprovar el pla estratègic "UdG2030 Suma d'Intel·ligències". El document determina que la Universitat de Girona aposta per fixar un pla estratègic que la singularitzi davant de la societat i de les altres universitats i, en aquest sentit, "ha de ser capaç de cercar una estratègia pròpia que orienti una part de la recerca, del model docent, dels continguts i de la mateixa estructura universitària en una direcció conseqüent amb el nou context". I continua: "La suma d'intel·ligències vol ser una aposta decidida per una forma d'aprendre allunyada de l'obsolescència programada de la formació. La Universitat de Girona vol esdevenir la universitat de la suma d'intel·ligències, i desplegar un model d'aprenentatge, de recerca i transferència de coneixement i de compromís social sobre aquesta base i sobre els valors tradicionals de proximitat i de pont entre l'humanisme, la ciència i la tecnologia." En altres paraules, del que es tracta en realitat és de saber si volem avançar-nos i, més enllà de les modes, fixar un horitzó singular i honest que ens permeti pensar sense limitacions, lliurement. Quan pensem en la UdG (i quan decidim què volem que sigui), ¿prenem les decisions pensant en una universitat que busca permanentment ser una "illa de certesa", propositiva, honesta, rigorosa i compromesa amb la construcció de coneixement, o bé en una universitat la característica principal de la qual és la seva capacitat d'adaptació, la seva capacitat de reaccionar ràpid i apuntar-se als corrents del moment? És obvi que ambdues perspectives ens porten a respondre diferentment els grans interrogants que formula aquest document. Els processos adaptatius permeten sobreviure, però en realitat deixen la institució a expenses del context on ha de sobreviure. Per contra, prendre la iniciativa, tenir clars els objectius i definir una estratègia adequada és el que ens hauria de permetre provocar transformacions substancials en el context.

Model docent

No és cap novetat que la universitat s'ha de plantejar quina funció social tindrà en el futur en societats com la nostra. La crisi global que ha representat la pandèmia de covid-19 ha accelerat la urgència de trobar-hi respostes, però també ha introduït canvis inesperats i nous interrogants. Certament, la resposta a la pandèmia ha posat de manifest, d'una banda, la importància de la recerca universitària i la funció social de la universitat en la transferència dels resultats d'aquesta recerca per a contribuir a la solució del problema. De l'altra, tot i que la universitat no ha suspès la seva activitat docent en cap moment, ha quedat palès que, en el seu conjunt, no està preparada del tot per mantenir la seva activitat en línia, malgrat que ha estat capaç de proposar alternatives a la presencialitat. Són dos fets constatables: la importància del reforçament del paper que han de tenir en el futur la recerca, la ciència i la tecnologia, i la percepció que es necessita un canvi en la manera com la docència pot ser entesa. És un discurs ambivalent i perillós perquè en aquest moment sembla que estem en un impàs, en terreny no definit, fent tasts del que se suposa que són diferents maneres de concebre nous formats de docència, fins i tot sovint de manera poc reflexiva. De la mateixa manera que desconeixem quins efectes tindran els canvis produïts per la pandèmia en l'aspecte social, desconeixem també l'efecte d'aquestes noves formes d'entendre la docència, els canvis estructurals que impliquen a la universitat, les noves formes de reconèixer la dedicació del professorat i, potser un dels aspectes més importants, els canvis implícits en la relació que s'estableix entre docent i aprenent. En un futur immediat haurem de ser capaços d'analitzar les diferents accions que hem desplegat en l'organització de la docència, distingir el que han estat estratègies de supervivència d'aquelles que responen a una planificació fonamentada.

L'educació està canviant de paradigma. Conviuen models tradicionals, basats en la transmissió de continguts, amb d'altres fonamentats en el desenvolupament de competències; models pensats per a la transmissió de paquets de coneixement tancats i adreçats a col·lectius estàndard amb d'altres que parteixen d'un reconeixement explícit de la singularitat de les persones i advoquen decididament per la personalització de l'aprenentatge. Com diu Marina Garcés (2020), hi ha moments de la història en què l'educació esdevé un tema central. En paraules seves, "són aquells moments en què la manera com una societat estava sent educada deixa de ser evident i entra en crisi. No són crisis pedagògiques. O ho són en la mesura que tota pedagogia no és només una recepta metodològica sinó una visió del món". La universitat, l'educació superior, no solament no pot viure aliena a aquest repte sinó que ha de contribuir a desenvolupar-lo i, alhora, arriscar-se a innovar i esdevenir un laboratori d'idees capaç d'aportar iniciatives i solucions als reptes que avui té plantejats la nostra societat i anticipar-se als que tindrà demà. No es tracta d'una revolució metodològica, ni tan sols tecnològica (tot i que ambdós aspectes necessàriament han de formar part de la resposta), sinó d'un canvi ideològic que comporta irremeiablement un canvi de paradigma. El món ha canviat: el context, les visions i concepcions de la societat sobre les formes de relacionar-nos amb el medi ambient i amb les altres espècies amb les quals el compartim, el concepte de sostenibilitat i d'emergència climàtica i el pas endavant de les polítiques feministes en la presa de consciència de la necessitat d'introduir la perspectiva de gènere en tots els àmbits de la nostra vida, en són només uns exemples.

Els canvis de què estem parlant són disruptius. Pretendre que el nostre estudiantat desenvolupi capacitats com la diagnosi i la resolució de problemes complexos, la capacitat de raonament crític i que sigui creatiu i emprenedor en la recerca de solucions viables i compromeses socialment i èticament significa necessàriament haver-los ofert la possibilitat de poder-les desenvolupar abans en espais i situacions concretes al llarg del seu pas per la universitat. L'experiència ens ha demostrat fins ara que la universitat canvia molt lentament, que té un perfil més aviat conservador, i no sempre prou capacitat de reacció per entomar els canvis amb l'agilitat necessària. L'estructuració i la governança de la universitat tradicional afavoreixen una visió excessivament compartimentada i hiperespecialitzada de la realitat mentre que la societat formula preguntes i planteja problemes complexos i globals. Però també convé no ser ingenus, no hem de caure en el parany d'abordar els problemes complexos des d'enfocaments globals en què la justificació és possible només en la mesura que l'abordatge és superficial, poc rigorós o amb massa concessions metodològiques.

Com serà el món que es trobarà en un futur proper el nostre estudiantat? A quin tipus de problemes s'haurà d'enfrontar? Quines competències seran rellevants per poder desenvolupar-se en aquest nou context? Podem treballar amb la idea que tot estudiant que s'hagi graduat a la UdG comparteix unes competències bàsiques, transversals, de caire general? O hem de continuar el camí de l'especialització com el nostre projecte singular? Són clarament dues maneres de definir els escenaris en què haurem de projectar la nostra oferta d'estudis. Podem partir del fet que estem davant d'una realitat i un món laboral esmicolat en múltiples parcel·les que requerirà persones treballadores altament especialitzades formades per la universitat (o potser, com ja passa ara, per les mateixes empreses) o bé, tot i coincidint en la mateixa diagnosi, adoptar una perspectiva radicalment diferent i dedicar el nostre esforç a definir i implementar de forma efectiva en els diferents plans d'estudis un conjunt de competències bàsiques singular, el que decidim, el de la UdG, que evidencii la polivalència, flexibilitat, compromís social i preparació per aprendre al llarg de la vida com a qualitats amb què es graduï el nostre estudiantat.

La complexitat no té altra manera de ser abordada que des de models que tinguin present de forma intrínseca aquesta complexitat, per la qual cosa la nostra oferta d'estudis i les metodologies docents en aquest nou escenari haurien de ser objecte d'una profunda transformació. Ajustar la docència a aquest nou context suposa plantejar-se dos grans reptes. El primer suposa sortir de la nostra àrea de confort, fer més desdibuixades i transparents les parets de la universitat i, començant per nosaltres mateixos, establir continuïtats estables amb els agents socials i els sectors productius del territori. El segon implica abordar les transformacions estructurals, i també de governança, necessàries per tal d'afavorir que els i les nostres estudiants puguin personalitzar el seu aprenentatge a partir de la nostra proposta formativa que, clarament, haurà de ser més flexible i anar acompanyada d'un guiatge tutorial conseqüent que exigirà, alhora del professorat i de l'estudiantat, molt més esforç, implicació i dedicació.

Personalització de l'aprenentatge i l'avaluació

L'educació actual demana (deixem-ho així de moment) metodologies actives i participatives que situïn l'estudiant al centre del procés d'ensenyament-aprenentatge i l'ajudin a desenvolupar-se com a ciutadà reflexiu, crític, emprenedor i socialment compromès. La personalització de l'aprenentatge (no la individualització) implica un salt qualitatiu en les pedagogies centrades en l'estudiant, atès que no només es tenen en compte les característiques personals, socials i culturals de l'aprenent, per adequar-hi l'ajuda pedagògica, sinó també els seus interessos, els seus objectius i les seves opcions i preferències sobre el seu propi procés d'aprenentatge. Suposa, en definitiva, facilitar-li la possibilitat que pugui atribuir sentit a allò que fa. Reconèixer i acceptar la capacitat de l'estudiant per prendre decisions sobre el seu procés d'aprenentatge implica que ho faci sobre els continguts que ha d'aprendre, les activitats i els materials de suport amb què comptarà.

La personalització de l'aprenentatge no significa que el paper del professorat tingui menys importància, o es redueixi al mer paper d'acompanyant. Significa un canvi en el rol que pren en el procés compartit d'ensenyament i aprenentatge: minva el seu paper com a transmissor de coneixements però es reforça el seu paper com a guia, orientador i facilitador d'estratègies i recursos. Aquesta redefinició de papers en el procés d'ensenyament i aprenentatge no és quelcom que passi només al professorat, sinó que també implica noves responsabilitats per a l'estudiantat i té conseqüències notables pel que fa al procés d'aprenentatge i a l'avaluació.

Assumir aquesta visió, canviar la relació entre l'estudiant i el professorat, canviar les prioritats, comporta que esdevé més important ajudar a desenvolupar habilitats i estratègies cognitives, posar en joc la suma d'intel·ligències, atrevir-se a pensar plegats, que no pas transmetre paquets de coneixement tancats i seqüenciats per a un estudiant i un context estàndard. Els docents, doncs, han de replantejar-se en part la seva tasca, la metodologia docent, el nivell de dedicació i els sistemes d'avaluació. Assumir-ho passa per actualitzar-se en la seva disciplina i també per millorar la qualitat de les seves classes expositives i pràctiques i formar-se i actualitzar-se en les noves metodologies docents i tipologies d'avaluació (classe inversa, aprenentatge servei, aprenentatge basat en problemes, aprenentatge basat en reptes, ludificació, etc.), aprendre noves maneres de treballar amb companys i companyes (treball cooperatiu, treball col·laboratiu, etc.) i implicar-se en iniciatives de millora del seguiment i acompanyament de l'estudiantat (plans d'acció tutorial, plans de mentoratge, orientació, etc.). Redefinir el paper que el professor ha d'exercir dins i fora de l'aula i equilibrar el grau de dedicació que ha d'invertir en docència, recerca, transferència i gestió són dos grans debats que necessitem presentar en els propers mesos al conjunt de la comunitat universitària quan abordem el pla de dedicació acadèmica de la UdG.

També canvia el paper de l'estudiant i el de la universitat. Flexibilitzar les estructures de la universitat, flexibilitzar els itineraris curriculars només serà possible si els estudiants assumeixen que el seu paper ha de ser molt més actiu i implicat en el propi aprenentatge. Prendre un paper actiu en aquest procés implica acceptar que la responsabilitat última del procés d'aprenentatge i de construcció personal és d'un mateix.

De fet, és impossible que es doni una forma de relació diferent entre professorat i estudiantat si no es defineixen unes noves regles de joc, si no s'accepta i es comparteix que la construcció de les noves zones potencials d'aprenentatge són responsabilitat de totes dues parts, els uns amb la responsabilitat d'ensenyar i els altres amb la responsabilitat d'aprendre honestament. La cessió del control i les decisions sobre l'aprenentatge pel que fa al professor han d'anar de la mà de l'acceptació d'una major responsabilitat de l'estudiant sobre el seu aprenentatge. L'estudiant, en aquest nou context, per poder prendre decisions sobre el seu propi aprenentatge, ha de ser conscient del coneixement que té i del que li cal saber per resoldre els reptes que es planteja. És un procés íntim, personal, honest, ningú més no el pot fer per ell. En el si del que hem anomenat perspectiva constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge, l'avaluació esdevé una eina útil per a millorar, un instrument que estableix una dialèctica entre el professor i l'estudiant, que regula el procés mateix d'aprenentatge. L'avaluació contínua comprèn aquesta funció reguladora.

El pla de Bolonya va suposar un canvi metodològic docent sense precedents en l'educació superior. Entre els objectius principals d'aquest canvi destacava el focus en el desenvolupament de competències més que no pas en l'adquisició de coneixements i constatava que això havia d'implicar formes diferents d'avaluació dels estudiants. El consens assolit en el marc dels acords de Bolonya entorn de l'avaluació contínua i l'avaluació de competències va fer que les universitats signants despleguessin normatives i reglamentacions en què deixaven manifesta la preferència per l'avaluació contínua. Malgrat tot, el canvi precipitat, possiblement acompanyat d'una insuficient preparació del professorat, i les condicions en què s'han desenvolupant els nous plans en el nostre context, entre d'altres causes, ha fet que, anys després, estiguem parlant probablement més aviat d'un canvi cosmètic, superficial, que no pas profund i de transformació, com es pretenia. I probablement, també, aquests motius siguin la clau per interpretar els principals debats conceptuals que tenim plantejats sobre l'avaluació i els processos d'ensenyament i aprenentatge.

El llenguatge serveix per definir els conceptes sobre els quals parlem, ens serveix per establir límits, per determinar el que és i el que no és quelcom. Estem definint de fet la funció reguladora de l'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge. En el marc del que hem anomenat enfocament constructivista de l'ensenyament i aprenentatge, l'avaluació esdevé una eina útil per a millorar, un instrument que estableix una dialèctica entre el professor i l'estudiant, que regula el procés mateix d'aprenentatge. L'avaluació serveix per fer saber a l'un i a l'altre on som i què ens falta. L'avaluació contínua comprèn aquesta funció reguladora i no té res a veure amb fer més proves avaluatives durant el curs sinó que forma part de la mateixa seqüència d'ensenyament i aprenentatge i implica un treball continuat i costós de millora al llarg del temps.

Aquest pas, aquest canvi de xip, però, no l'hem fet, si més no de forma generalitzada. No ens allunyàrem gaire de la veritat si, de forma general, diem que el que trobem en el disseny de les assignatures dels nostres plans d'estudis, més que avaluació contínua, és una avaluació fragmentada o concatenada. Certament la crisi econòmica primer, i la crisi sanitària després, per diferents motius, han anat obrint escletxes cada cop més

grans en els sistemes d'avaluació. La crisi econòmica i les posteriors retallades en el sistema universitari van fer que moltes persones tinguessin dificultats serioses per a continuar o iniciar estudis universitaris. Encara avui tenim un important nombre d'estudiants que necessiten treballar per poder, a més de seguir uns estudis, viure dignament. Les universitats, conscients d'aquesta situació, hem desplegat accions de caire econòmic –com ara les beques salari i de contingència, etc.– i acadèmic –com ara canvis en les normes de permanència, per permetre el progrés en els estudis a diferents velocitats, o l'avaluació única.

La lectura que es desprèn de tot plegat és que actualment l'avaluació única és vista com un dret fonamental de l'estudiantat però, com és fàcil constatar, per la seva naturalesa, no deixa de ser conceptualment una esmena a la totalitat. Esmena a la totalitat que la modificació dels sistemes d'avaluació previstos en els dissenys de les assignatures en aquests dos cursos excepcionals com a conseqüència de la pandèmia (la presencialitat o no en les proves d'avaluació, les decisions entorn dels sistemes de vigilància i certificació que qui realitza les proves és qui diu ser, les aplicacions, els enregistraments, etc.) no han fet més que contribuir encara més al desconcert. Hi ha diferents camins per arribar a l'aprenentatge significatiu? Aquest enfocament més profund sobre l'aprenentatge, es pot assolir amb l'avaluació única? Mantenir ambdós sistemes comporta problemes d'inequitat envers l'estudiantat? Si aquest és el cas, és un mal col·lateral assumible pels beneficis que comporta?

A l'aula, però, no som tots iguals, professorat i estudiantat tenim responsabilitats diferents. El canvi de rol del professorat en les activitats d'ensenyament i aprenentatge no significa que sigui ni que es comporti com un més en el grup. Les “noves metodologies” i la reivindicació d'un paper més actiu per part de l'estudiantat no són una finalitat en elles mateixes. Un docent s'ha de formar en noves metodologies, s'ha d'actualitzar en estratègies docents de la mateixa manera que s'actualitza en els coneixements de la seva disciplina, però el fet d'emprar-les o no, el fet de proposar canvis, té sentit si les que empra no permeten que els estudiants aprenguin. Innovar és positiu (independentment del resultat final) si un no està satisfet i assumeix que necessita fer canvis per millorar.

Les “noves metodologies” coincideixen totes, d'una banda, en la reivindicació d'un paper més actiu per part de l'estudiantat i, de l'altra, en la definició del paper del professorat més com a guia i conductor del processos d'ensenyament i aprenentatge que com a garant del coneixement. La interpretació senzilla d'aquesta afirmació és que el professorat perd pes en el grup, que ja no és la única font de coneixement i que en el centre del grup s'hi ha instal·lat l'estudiant. La versió més complexa és interpretar aquest nou escenari, aquesta nova relació entre els agents implicats, amb tota la seva potencialitat, amb l'atreviment i l'energia del qui aprèn, de qui s'acosta al coneixement sense apriorismes, amb la solidesa i l'expertesa del qui ensenya. Tots dos aprenents, tots dos atrevint-se a pensar junts, entregats i, en el centre de tot, el coneixement. Això és també la suma d'intel·ligències, l'oferiment obert a pensar plegats.

L'educació del present i del futur demana que les metodologies docents, siguin quines siguin, “noves” o “velles”, estiguin al servei d'una pràctica educativa de màxima qualitat

i rigor. Però això no serà possible si en el centre de l'aprenentatge no hi posem el coneixement i les formes d'acostar-s'hi per part del professorat i dels estudiants.

Convé insistir-hi, paper actiu i responsabilitats diferents, però responsabilitats al cap i a la fi, condicions totes dues necessàries però no suficients per a l'aprenentatge. Paraules buides si no se centren de forma rigorosa en la construcció de coneixement i no en el mètode. Aprendre és quelcom més que una metodologia, és un acte que requereix esforç i energia, i moltes vegades no ha de ser necessàriament agradable o lúdic. Aprendre no és fàcil, moltes vegades, ni tampoc s'aprèn només el que és fàcil. Aprendre necessita un temps vital que no es pot escurçar.

Competències

Com ja s'ha dit, el pla de Bolonya, posant el focus en el desenvolupament de competències més que no pas en l'adquisició de coneixements, va suposar un canvi sense precedents en l'educació superior. La pressa o la superficialitat amb què de vegades es prenen aquestes propostes ha fet que sovint s'hagi caigut en l'error de plantejar aquesta relació entre competències i coneixements de forma excloent, sense discutir què vol dir i què representa això per a l'aprenent quan, en realitat, les competències reposen sobre els coneixements. Ara estem certificant competències sobre les quals solem tenir molt poques evidències que s'hagin desenvolupat. En els propers anys haurem de recuperar aquest debat.

Ens hem preguntat anteriorment quines competències seran rellevants que assoleixi el nostre estudiantat per poder desenvolupar-se en un futur proper. Podem treballar amb la idea que tot estudiant que s'hagi graduat a la UdG comparteixi unes competències bàsiques, transversals, de caire general? Que qualsevol graduat i graduada de la UdG en acabar hagi assolit un conjunt de competències bàsiques no vol dir que hagin estudiat el mateix o que hagin viscut les mateixes experiències. Podem afavorir que cada estudiant pugui anar personalitzant el seu aprenentatge i, alhora, que al final d'aquest procés convergeixi amb els seus companys i companyes pel que fa a les competències transversals assolides?

Quines són les competències amb què volem que surtin els i les nostres estudiants després del seu pas per la UdG? Quin seria aquest "paquet" de competències, singular, propi i signe d'identitat de la UdG? Segurament molts de nosaltres coincidim en la valoració que el temps que hem passat a la universitat és dels millors de la nostra vida i, per això mateix, volem que el pas per la UdG dels i de les nostres estudiants esdevingui memorable en tots els sentits, un record dels millors anys de la seva vida i un referent per a les necessitats formatives futures que segur que tindrem. Però el nostre projecte per a l'estudiantat i les seves famílies va més enllà, perquè sabem que som i ens fa millors col·laborar a l'hora d'assolir objectius ambiciosos, perquè pretenem així que aprenguin a treballar també en equip, que esdevinguin persones altament competents, implicades, responsables, d'acord amb uns principis ètics i morals sòlids i compromesos amb els objectius de desenvolupament sostenible.

És un projecte ambiciós, pel seu abast i perquè pretenem fer una declaració dels nostres principis, de la nostra voluntat d'ajudar a transformar el món, formant i creant una comunitat cada cop més gran, integrada per persones que comparteixen una manera d'aprendre, de viure, de ser al món, i de compartir-ho. La nostra universitat ja fa anys que ha fet passos importants en aquest sentit, i ha esdevingut una de les universitats més compromeses, solidàries i inclusives de l'Estat espanyol. Això ha estat possible perquè el govern de la universitat ha estat clar des de fa anys en la voluntat d'afavorir que qualsevol estudiant de la UdG pugui participar en projectes de voluntariat. Continuem pensant el mateix? Aquesta determinació en els beneficis que aporten les accions solidàries en el creixement personal dels i de les nostres estudiants es pot estendre a d'altres àmbits com ara la promoció d'estades de pràctiques a les empreses o la necessitat d'impulsar polítiques que fomentin un intercanvi més gran (amb mobilitat o no) de l'estudiantat, per augmentar la possibilitat de viure més experiències internacionals.

El Consell de Govern, en la sessió 5/08, de 5 de juny, va definir que les competències transversals de la UdG fossin les següents: utilitzar la llengua anglesa; recollir i seleccionar informació de manera eficaç; utilitzar tecnologies de la informació i la comunicació; treballar en equip; comunicar-se oralment i per escrit; avaluar la sostenibilitat de les pròpies propostes i actuacions; analitzar les implicacions ètiques de les actuacions professionals, i dissenyar propostes creatives. Per tot el que hem dit fins ara, proposem provisionalment, pendent del debat que ha de generar aquest mateix document en el si de la nostra comunitat universitària, una actualització de les competències transversals, més en sintonia amb els objectius del pla estratègic i els reptes que avui en dia té plantejats la nostra societat.

1. Saber comunicar-se oralment i per escrit en català, castellà i anglès i tenir una bona competència digital i tecnològica;
2. Ser capaç de treballar en equip i d'analitzar situacions complexes; cercar, seleccionar i gestionar la informació i dissenyar solucions;
3. Desenvolupar la capacitat d'avaluar les desigualtats per raó de sexe i gènere, per dissenyar solucions;
4. Ser capaç d'analitzar la sostenibilitat de les pròpies propostes i actuacions des del punt de vista ecològic, econòmic i social, així com les seves implicacions ètiques (ODS);
5. Ser capaç d'incorporar la intel·ligència artificial i el tractament de grans volums de dades a l'anàlisi de problemes, i aplicar la intel·ligència col·lectiva tot cercant solucions des de diverses visions disciplinàries i ideològiques.

El debat sobre les competències transversals queda llunyà en el temps i, fins i tot, desdibuixat. Eren els moments de la definició de l'espai europeu d'educació superior i tot plegat anava acompanyat de la suposició que hi hauria recursos suficients per plantejar plans d'estudis amb objectius competencials. Amb el temps s'ha vist que potser no estàvem preparats per fer aquest pas. Òbviament, els recursos formen part de l'equació, però ens enganyem si pensem que en són l'element fonamental. Conceptualment, encara ara tenim problemes per definir què vol dir treballar competencialment a la universitat. Una lectura ràpida del disseny de les assignatures i les tasques d'avaluació ho fan palès; ja en parlarem més endavant, en aquest mateix

document. El que és rellevant és que 12 anys després a penes es parla de competències transversals ni queden reflectides en les memòries verificades ni en el disseny de les assignatures, tret de comptades excepcions. En altres paraules, el que hauria de ser compartit per tot estudiantat de la nostra universitat, el que hauria d'haver assolit qualsevol dels nostres estudiants, sigui quina sigui la titulació que segueixi, l'ADN de la Universitat de Girona, no es veu per enlloc o és un pur formalisme.

La constatació d'aquest fet no ens hauria de deixar indiferents. És el moll de l'os del projecte que volem construir. No és un formalisme, és una afirmació, una declaració d'intencions. ¿Estem d'acord que, més enllà de les competències específiques de cada titulació, les competències transversals, les que acordem, són les que necessitarà el nostre estudiantat per desenvolupar-se com a ciutadà? Si la resposta és afirmativa, un cop haguem aclarit quines són, haurem de desplaçar el centre de les nostres accions a fer possible, d'una banda, la seva adaptació a cada titulació i, de l'altra, a desenvolupar plans tutorials que permetin fer-ne el seguiment. Necessitarem conèixer els i les nostres estudiants, saber com els va, quines dificultats troben, avaluar conjuntament el grau d'assoliment de les competències transversals i ajudar a fer-los conscients del que encara els manca. I ho haurem de fer d'una manera que sigui sostenible. Per a aquest seguiment (que no deixa de ser una mostra del concepte de proximitat, que fem nostre com a universitat i volem transmetre) caldrà una plataforma que en faciliti la gestió des de l'inici del primer curs fins a la graduació i, segurament el més important, caldrà prendre consciència que estem parlant d'un projecte col·lectiu, l'efectivitat del qual dependrà de cadascú de nosaltres. La implicació del professorat s'haurà de reflectir en el seu pla de dedicació acadèmica, com a part consubstancial de la seva tasca.

Modalitats docents

L'excepcionalitat dels cursos 2020-2021 i 2021-2022 ha incidit de forma rellevant, entre d'altres, en dos aspectes clau: en primer lloc, en la modalitat en què s'han fet les classes, és a dir, el percentatge de presencialitat i la manera d'organitzar i impartir la docència i, en segon lloc, en l'avaluació de l'estudiantat. Tant l'un com l'altre tenen importants derivades, fins al punt de situar-nos en un escenari incert i clarament diferent del que hem viscut fins ara. La posada en marxa de models híbrids per part de les universitats ha significat, i així ha estat reconegut pel professorat i l'estudiantat, un volum més gran de feina, per als uns i per als altres. El crèdit ECTS, que suposa entre 25 i 30 hores de treball per a l'estudiantat, ha deixat de ser un referent real i tenim més dificultats que mai per calcular l'encàrrec docent. De fet, abans de la pandèmia ja hi havia diferències notables, entre centres docents, en la interpretació d'aquest bloc d'hores presencials per crèdit, així com interpretacions diverses pel que fa al treball dirigit. Per no dir que, en general, resulta poc creïble que l'estudiantat dediqui la resta d'hores fins a exhaurir el total d'hores previstes a estudiar pel seu compte. Ara, la virtualització de la docència, la presencialitat, síncrona o no, les metodologies coherents amb aquests escenaris, fan encara més difícil realitzar aquest càlcul.

La Universitat de Girona no és una universitat a distància. Durant aquests darrers cursos, igual que altres universitats, hem après a desenvolupar estratègies d'emergència per tal d'assegurar el final del curs acadèmic. Tot i que professorat i estudiantat no coincidien

en un mateix espai físic, de cap manera se'n pot dir d'això educació a distància, tal com l'hem entès fins ara. Una universitat a distància està lluny de les estratègies d'emergència. Els seus estudis neixen pensats per ser ensenyats en línia, les seves activitats formatives i d'avaluació, els recursos d'aprenentatge complementaris, la plataforma tecnològica i els protocols d'interacció amb l'estudiantat, l'estructura de la seva plantilla de professorat i la seva formació, tot està planificat des de l'inici per a l'ensenyament amb aquesta modalitat.

Estem davant d'una gran il·lusió. Hem sabut reaccionar adequadament però potser sense haver comprès, sense haver reflexionat prou sobre el que estem fent, sobre com canviarà la nostra perspectiva. De fet, durant aquest curs passat, tot i una major planificació, fruit de l'experiència, continuem desenvolupant estratègies d'emergència. La universitat ha estat capaç de virtualitzar activitats formatives teòriques i pràctiques que mai no hauríem imaginat. Hem substituït pràctiques de laboratori per pràctiques simulades, hem convertit les aules d'informàtica en aules remotes i fins i tot hem trobat fórmules "acceptables" d'adaptar pràctiques clíniques i educatives per pràctiques equivalents o complementàries.

Estem treballant de la mateixa manera, això sí, hem canviat els documents analògics i les trobades físiques per arxius digitalitzats i trobades virtuals i hem après a dominar diferents recursos informàtics per fer la docència en línia. No ha canviat res més. Hem acceptat que la nostra feina augmenti en hores de dedicació i que l'estudiantat també hi dediqui més hores de les que habitualment hi dedicava. Han canviat els paràmetres a partir dels quals planificàvem la nostra dedicació i ho hem acceptat sense més. Continuem pensant en el temps que falta per tornar a la normalitat, però no ens dediquem a imaginar-nos com serà aquesta nova normalitat. No s'ha produït cap canvi substantiu, no hi ha consciència del canvi de perspectiva. El que sí sabem, però, és que ningú no n'està satisfet.

Certament, hem multiplicat per molt la nostra experiència digital i l'hem aplicat a la gestió del temps, hem hagut de reflexionar sobre la docència tal com l'hem definit fins ara, sobre la presencialitat, la docència síncrona i asíncrona, el paper de la tecnologia en el procés d'ensenyament i aprenentatge, l'elaboració de nous materials i recursos d'aprenentatge. També hem pogut evidenciar el paper crucial de la universitat en la formació de professionals i en la recerca i constatar que no ens podem permetre el luxe de mantenir-nos al marge dels problemes reals de la nostra societat. La ciència, la tecnologia, l'humanisme, l'economia, el dret, són algunes de les perspectives necessàries en l'abordatge de la crisi global provocada per la covid-19. El món serà diferent i també ho serà la universitat.

La crisi ha servit per evidenciar la necessitat de repensar aspectes rellevants relacionats amb la docència a la universitat que ja estaven presents en els àmbits i fòrums sobre qualitat docent i ha accelerat la urgència dels canvis necessaris per fer front als principals reptes. Un dels debats té a veure amb la presencialitat. Sabem que la modalitat semipresencial (entenent-la dins d'un contínuum que va des de la virtualitat a la presencialitat síncrona màxima amb l'estudiantat) serà una demanda que creixerà en el futur proper, i per això ja fa uns quants anys que ens hem començat a preparar. La

Universitat de Girona va iniciar fa tres cursos un grau (Arquitectura Tècnica i Edificació) i dos màsters (Economia de l'Empresa i Psicologia General Sanitària) en modalitat semipresencial. En paral·lel, es va elaborar una primera guia per a la planificació dels estudis semipresencials a la UdG, que caldrà actualitzar amb els aprenentatges que hem tingut i amb la visió actual. La guia representa un marc de referència per dissenyar, planificar, orientar i impartir docència semipresencial a la UdG. És també un document que representa una oportunitat per revisar com estem fent la docència en l'actualitat, quines metodologies docents són les més adients. Finalment, també suposa un compromís important i una definició necessària pel que fa a les eines, la formació i la tecnologia que haurà de desenvolupar la UdG en els propers anys per fer realitat els objectius que es proposa.

La semipresencialitat és una modalitat d'aprenentatge que combina els avantatges de la presencialitat i els de la virtualitat. La clau de l'èxit rau a trobar la combinació justa entre un format i l'altre, que reculli les virtuts de cadascun. La part presencial permet al professorat estar en contacte directe amb els alumnes, facilita una interacció més propera i les activitats de treball en equip, de debat i col·laboratives. La part virtual aporta més flexibilitat als estudiants per realitzar les activitats d'aprenentatge perquè no han de dependre d'un espai físic ni d'un lapse temporal concret. És, en definitiva, un sistema de formació flexible que, lluny d'oposar-se a les activitats formatives tradicionals, les millora incorporant-hi noves prestacions i possibilitats, i comporta l'ús de pedagogies actives i de metodologies d'aprenentatge que propicien una major personalització de l'aprenentatge.

La introducció de la semipresencialitat l'entendem com una oportunitat d'innovació docent i de millora de la qualitat dels ensenyaments universitaris per fer-los més atractius i dinàmics en el context actual, amb unes possibilitats tecnològiques que anys enrere no existien, i també com l'oportunitat que pot generar d'ajustar-se millor a les necessitats de determinats col·lectius i necessitats socials, a nous perfils d'estudiantat, etc.

Amb tota seguretat els estudis de grau i de màster de la nostra universitat continuaran essent presencials en un futur proper. El valor afegit que representa per a la nostra universitat la proximitat i el seguiment de l'estudiantat és cabdal, però això no significa que, quan s'esdevinguin determinades circumstàncies, un estudi de grau o de màster no pugui plantejar-se en modalitat semipresencial, en lloc de presencial.

Una de les idees clau que es desprenen d'aquest debat és que la introducció de la semipresencialitat serveix també per plantejar el sentit del que fem presencialment; posa en relleu més que cap altra cosa la importància de la presencialitat i la necessitat, en definitiva, de tractar-la com es mereix. Què té d'innegociable, de valor afegit, d'idiosincràtic, d'imprescindible la sincronia entre professorat i estudiantat? Què té sentit i què els proposem de fer als i a les nostres estudiants que faci imprescindible un escenari físic compartit i socialment regulat? Per què és important que nosaltres hi siguem? Què té la presencialitat física que no tingui la presencialitat virtual? Som capaços de definir-ho? Quina potencialitat ens dona a l'hora de plantejar diferents formats interactius i simultanis, més enllà de la unidireccionalitat entre professorat i estudiantat?

Potser el primer que hem de fer és canviar la perspectiva amb què abordem aquesta qüestió. En lloc de començar per dir què no és la Universitat de Girona hauríem de dir el que és: una universitat presencial. No és un joc de paraules. El que som i com ens definim és el punt de partida per analitzar i intentar contestar les preguntes anteriors. La semipresencialitat entesa com un continuïum entre dos extrems, la presencialitat i la virtualitat, serveix per definir un constructe, el que aquí anomenem la modalitat docent. Aquests darrers cursos els hem plantejat inicialment amb el que hem anomenat model híbrid, el qual, responenent als diferents moments i intensitats de la pandèmia, ha anat variant en percentatge de presencialitat, en xifres generals i en continguts específics. No s'ha parlat de semipresencialitat: s'ha parlat del percentatge màxim de presencialitat que es podia permetre cada centre docent respectant les mesures de seguretat en funció de les característiques dels seus espais i de la tipologia d'activitat docent que s'hi fa. De fet, aquí hi trobem dos embolics notables. D'una banda, la confusió en l'ús indistint de la presencialitat com a modalitat amb l'assistència física al centre i, de l'altra, la relació entre teoria i pràctica en l'organització de la docència.

En relació amb la primera, el Reial decret 822/2021 i AQU Catalunya, en l'àmbit de la Comissió de Programació i Ordenació Acadèmica del Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC), tot i proposar intervals diferents, ja han definit què s'entén per ensenyament virtual, semipresencial i presencial en funció del nombre d'hores presencials síncrones en un mateix espai físic. La complexitat d'aquest dos cursos ha donat marge a les universitats per organitzar la docència en un context incert, però es té clar que s'haurà de fer un esforç per definir com serà d'ara endavant la proposta genèrica, què recuperem, què proposem de mantenir, quins canvis pensem consolidar. A partir d'aquí, les decisions es produeixen en cadena: quines metodologies docents són les més adients, quina tecnologia i quin equipament caldran per dur-les a terme amb garanties, com calcularem la feina i la dedicació del professorat i de l'estudiantat. Afegim-hi que la universitat és per definició diversa i, en aquest sentit, les tradicions dels seus estudis i centres docents, alhora que l'enriqueixen, també fan més complexa la fórmula final.

La segona confusió s'ha fet evident (tot i que no és cap novetat) aquests darrers mesos quan el PROCICAT dictava amb rotunditat que les classes de teoria havien de ser fetes en línia però no així les classes de pràctica. Aquesta divisió formalment encara queda establerta en els estudis tècnics i de ciències experimentals i de la salut, potser perquè una part important de les seves activitats docents es porta a terme en laboratoris o aules d'informàtica, però no així en les ciències socials i tampoc en bona part dels estudis abans esmentats, en els quals les activitats programades són teoricopràctiques i, per les característiques del contingut concret que s'hi tracta, tenen uns requisits formals d'espai, i fins i tot temporals, determinats. És sens dubte un altre dels reptes que té plantejats la universitat, quin tipus d'activitats és imprescindible plantejar-lo de forma presencial per al seu estudiantat, quines han de ser les metodologies més coherents amb el objectius fixats i en quins espais físics o virtuals s'han d'organitzar. Probablement, com a conseqüència del que estem dient, veurem en els propers anys una transformació important dels espais i dels campus de la universitat, espais que trencaran el concepte d'aula tal com l'hem entès fins ara, espais més polivalents, més atractius, transmèdia, col·laboratius, etc.

La semipresencialitat (potser millor seria deixar de dir-ho així, entre altres coses perquè la variabilitat entre propostes amb la mateixa etiqueta les fa difícilment comparables) serà cada cop més present i valuosa en els propers anys. El que és molt probable que passi d'ara endavant, però, és que la modalitat presencial per si mateixa no tingui valor si no va acompanyada d'una docència de qualitat (i aquí, més que mai, convé no confondre-la amb innovació). La qualitat ha de venir fonamentalment de la mà de la qualitat del professorat i del valor afegit que suposi l'oportunitat d'interactuar de forma síncrona en un mateix espai físic compartit.

Metodologies docents, qualitat de la docència i innovació docent

La diversificació dels contextos en què les persones aprenem avui dia i els instruments mitjançant els quals ho fem no paren d'augmentar, i alhora també creix el convenciment que institucions com l'escola i la universitat ja no es poden considerar els únics contextos on es produeix coneixement. Ho estem veient amb l'activitat a les xarxes socials, l'ús d'internet, l'aparició de nous recursos digitals. Però tampoc aquest fenomen és exclusiu de les noves tecnologies. Sabem que la major part del nostre estudiantat transita de forma significativa per contextos d'aprenentatge diversos en els quals s'aprèn, es construeix coneixement i es desenvolupen capacitats que incorporaran en el seu repertori i en la seva identitat d'aprenent. Són en molts casos situacions i contextos socials altament valorats i reconeguts pels nostres estudiants com les veritables fonts d'on s'aprenen les coses importants de la vida (i fins i tot d'una professió). Aquests contextos, alguns físics i d'altres virtuals, o totes dues coses alhora, són el que coneixem com la nova ecologia de l'aprenentatge.

La Universitat de Girona tornarà a ser com abans de la pandèmia? Podrem afirmar que som per sobre de tot una universitat presencial i de proximitat? En el context actual, ¿les universitats a distància ho tenen millor per desenvolupar-se que les universitats presencials, o és a l'inrevés? Com d'altres universitats, la Universitat de Girona es troba davant d'una gran oportunitat, però cal acabar amb la percepció d'incertesa i de provisionalitat en què estem instal·lats i prendre decisions sobre el model docent que volem. Tenim una oportunitat magnífica per millorar la qualitat de la nostra docència i per fer de la innovació, amb propostes atrevides i creatives, la columna vertebral d'una universitat nova.

Tot això serà possible si som capaços d'actuar amb celeritat i preparar-nos per a treballar i desenvolupar un sistema híbrid propi en què sapiguem aprofitar el millor que ens ofereixen la presencialitat i la virtualitat. El que proposem no és una suma sinó l'inici d'una transformació que ens ha de catapultar a una nova manera de treballar, organitzar la docència i estendre les nostres xarxes al conjunt de les institucions i organitzacions del territori. Es tracta d'eliminar les fronteres entre la formació presencial i virtual i treballar en una proposta única i singular en què el professorat i els i les estudiants s'impliquin a partir d'un model on es combinin activitats que es fan síncronament i asíncronament, tant si estem en un escenari presencial com en un de virtual, i en el qual són presents una gran diversitat de llenguatges multimèdia. En aquest sentit, hem d'avançar cap a un model en el qual progressivament siguem menys dependents de les

aules i de les assignatures, fins i tot dels agrupaments i els cursos, i puguem organitzar cada vegada més experiències formatives lligades a projectes col·laboratius, el màxim de propers o vinculats a la realitat i a l'entorn.

Hem donat per fet que l'educació està canviant de paradigma. També hem comentat que, sigui una realitat o només una percepció, l'estudiantat i les seves famílies tenen una idea del que esperen i volen trobar-se a la universitat. Les noves tecnologies, les noves metodologies, els nous espais polivalents, enlluernen i no deixen veure res més enllà. Davant de moments d'incertesa com els actuals sembla que apostar per la modernitat ho resol tot, o si més no, sembla que no és contradictori amb el que hem fet fins ara.

En part, aquesta actitud té l'origen en el fet que molts estudiants ja han pogut treballar i aprendre, a l'educació secundària, en entorns més vivencials, però en realitat el que s'està plantejant és quelcom més important, un aspecte crucial en tot aprenentatge: la necessitat de trobar sentit a allò que es fa; saber, en definitiva, per a què aprenem i, consegüentment, la voluntat de prendre part activament en les decisions en relació amb el propi aprenentatge. En altres paraules, significa que l'aprenentatge ha de tenir sentit en si mateix i per un mateix en relació amb el que s'està fent. S'aprèn mentre s'actua intentant resoldre un problema, un repte, no acumulant coneixement per si un cas el necessitem més endavant. Però s'aprèn també d'altres maneres, gaudint del fet de conèixer, exercitant la memòria, escoltant les paraules d'un expert; s'aprèn confrontant opinions, tractant d'explicar a un altre un concepte determinat, o el que un creu haver entès. No hi ha res de nou en aquestes afirmacions, però tampoc res d'obsolet. El coneixement es construeix, i el construïm tots i entre tots.

Els qui plantegen aquesta qüestió únicament en termes metodològics i procedimentals fan un mal favor perquè ho redueixen tot a una confrontació entre una pràctica antiga, associada a la zona més obscura del coneixement que deté el poder, i les noves metodologies, més modernes i democràtiques d'accedir-hi. I el fan perquè es deixen enlluernar fins al punt que no qüestionen la major. La tecnologia, els nous espais d'aprenentatge, les "noves" metodologies docents, enlluernen fins al punt que només hi ha la possibilitat d'anar endavant amb el risc de perdre completament la perspectiva. S'ha d'estar al dia, potser sense saber ben bé per què, però és el que toca. És, a petita escala, el mateix dualisme de si la universitat del futur ens l'hem d'imaginar com un far, aquella "illa de certesa davant d'un món canviant", o bé com una institució amb la qualitat d'adaptar-se a aquestes noves realitats amb rapidesa i eficiència. Ara, però, es tracta d'aprofundir en la relació que s'estableix entre el docent i l'aprenent; probablement d'aquesta forma tindrem una manera de descobrir què ho fa que la presencialitat sigui tan valuosa per a nosaltres.

Aprendre és un acte vital que necessita temps per madurar i relació amb els altres, i això ens permet introduir els matisos que ajuden a transformar la informació en coneixement. L'un i l'altre són imprescindibles. A ningú se li acut assistir a un concert de música, veure un espectacle de dansa o anar a l'estrena d'una pel·lícula i demanar que es faci doblant la velocitat perquè no tenim temps. Tampoc demanem que ens estalviïn un acte o una escena. Aprendre és igual, necessita el seu temps, és el temps vital que no

podem estalviar. El creixement personal, el desenvolupament moral demana un temps que no podem de cap manera escurçar. I necessita els altres perquè, tot i ser un acte íntim, no es produeix sense l'ajut dels altres.

Estem donant per bo tot el que envolta el significat d'eficiència, modernitat, tecnologia, innovació. Llegim a capítols, articles, un rere l'altre, mirem tutorials al Youtube i conferències al doble de velocitat, esmicolem la globalitat i no ens adonem que l'arbre no ens deixa veure el bosc. Quant fa que no fem que els nostres estudiants llegeixin un llibre?

Cal recuperar el temps que es dedica i que necessita l'aprenentatge. Hem de deixar que passi l'estona necessària perquè els nostres estudiants tinguin, en temps real, l'oportunitat d'aprendre, i això no ho aconseguim programant activitats concatenades per tal que no sentin que perden el temps. Aprendre no consisteix a estar al dia, a estar connectat permanentment i saber com accedir a molta informació. Consisteix a triangular aquesta informació, contrastar-la amb els altres, escoltar, reflexionar; només així aconseguim transformar-la en coneixement, introduint-hi matisos, valorant diferents perspectives, donant rellevància al context com a escenari necessari de la pròpia interpretació de la realitat.

Pel que fa a la universitat, això s'hauria de traduir en planificacions a llarg termini, per elaborar plans d'estudis estructurats de tal manera que facin possibles els intercanvis, la transversalitat i la interdisciplinarietat, facilitant a l'estudiantat itineraris curriculars personalitzats i afavorint metodologies i escenaris d'aprenentatge que permetin dur-ho a terme.

La universitat ha d'assumir també que té una enorme responsabilitat a l'hora d'elaborar els criteris que han de facilitar la programació del pla docent i com els departaments assignen la docència. El temps de què estem parlant necessita que el professorat tingui la tranquil·litat de centrar-se en una docència preferent cada curs i potser en uns estudis, no amb la docència repartida en múltiples assignatures. I necessita també que l'estudiantat no tingui quatre professors o més per assignatura, com passa ara en alguns casos.

La universitat, a banda d'oferir l'oportunitat d'adquirir continguts i habilitats, ha de donar l'oportunitat de créixer en humanitat, en saviesa. I la saviesa té un temps vital, un temps humà. La seva adquisició no es pot accelerar ni fer telemàticament. El temps humà requereix presencialitat, experiència compartida, experiència interpretada, suma de perspectives.

El pla estratègic de la UdG, la suma d'intel·ligències, clava les seves arrels justament en aquesta proposta. Planteja fer de la docència una invitació a pensar plegats, docents i estudiants, a fer de les aules espais connectats amb el món i amb tot tipus de bases de dades però, sobretot, oberts a l'exercici honest de pensar junts, determinats a confrontar coneixements, interpretacions i opinions en un entorn regulat socialment.

Mapa de titulacions (visió 2030)

El 2021, el grup de treball sobre l'estratègia "Catalunya 2022" dedicat a analitzar els escenaris de després de la covid-19 i els projectes de futur, afirmava en el seu informe: "Durant els darrers temps Catalunya s'ha mogut poc, però l'ordre global ha evolucionat considerablement alhora que no s'han revertit les crisis climàtiques i han seguit consolidant-se com la principal amenaça per al futur de la humanitat (....) L'actual pandèmia ha accelerat el desplaçament de l'hegemonia mundial de l'Atlàntic al Pacífic i ha trastocat el lideratge inqüestionable que les democràcies occidentals s'havien atorgat fins ara. Els nous moviments geoestratègics i les tensions entre les grans potències, que alenteixen el ritme de la globalització de matriu financera i incorporen d'altres variables (com ara la productiva i la tecnològica), estan obligant tothom a replantejar quin pot ser el seu lloc al món. Ha estat durant aquest període de guaret quan, amb major intensitat, hem constatat que el nostre present és una etapa de transició. En el desenvolupament de la globalització, la covid-19 ha escrit un punt i a part i amb la pàgina següent comença una nova era. Vivim en una hora de frontera que obliga a imaginar el camp pel qual voldrem transitar durant els propers lustres". I continuava així: "Enfront del perill de perdre el tren del món de demà, que és molt més a prop del que pensàvem abans de la pandèmia, som conscients que Catalunya només tindrà un futur que valgui la pena si s'empelta del nou paradigma europeu en construcció per tal que pugui jugar un paper al món d'una globalització territorialitzada i així fer que el seu estat del benestar sigui més robust (...) Quin és aquest paradigma europeu? Per garantir la seva missió de ser referent universal dels drets i llibertats, la Unió Europea ha assumit el repte de transformar algunes de les principals indústries del continent amb el New Green Deal com a pilar, postulant una transició justa i amb la digitalització com a l'instrument que ha de possibilitar modernitzar les institucions i millorar la vida dels ciutadans (...) Per tornar a començar, Catalunya necessita aquesta mena de política i hi ha institucions públiques que han de ser reformades perquè puguin donar serveis de millor qualitat i major equitat. D'aquestes institucions, la més important és la que té a veure amb l'aprenentatge."

El que s'ha dit fins ara deixa entreveure també un horitzó diferent pel que fa a l'oferta de titulacions de la nostra universitat. Però, ¿com serà o s'intueix que pot ser aquest context de canvi? ¿La Universitat de Girona tindrà la mateixa oferta formativa el 2030? ¿Veiem els nostres graus, tal com són ara, d'aquí a 10 anys? ¿Té sentit construir un discurs sobre la complexitat, la digitalització, la transversalitat, la interdisciplinarietat, la personalització de l'aprenentatge, els nous perfils d'estudiantat, els reptes globals que té plantejats la nostra societat, i mantenir l'oferta actual? ¿Hauríem de fomentar les dobles titulacions com la millor manera d'afavorir formacions interdisciplinàries als i les nostres estudiants o fomentar noves titulacions que responguin a necessitats socials (i de mercat) emergents i especialitzacions concretes? ¿Volem tenir en el futur estudis clarament professionalitzadors, plantejats en modalitat dual? ¿Podem modificar les memòries de les titulacions que tenen cicles formatius de referència, de manera que fem molt més fàcil la mobilitat de l'estudiantat en les dues direccions? ¿Poden els graus oberts constituir una oferta interessant a la nostra universitat per a aquell estudiantat que no té clar del tot què vol estudiar? ¿Poden ser els graus oberts el plantejament global i eclèctic que faciliti una formació sòlida, holística i multidisciplinària que prepari les persones per a afrontar

situacions professionals encara no determinades? ¿La relació de graus i màsters manté una oferta coherent en relació amb la lògica de coneixements generalistes i especialització? ¿La proporció de crèdits que en el seu conjunt dedica la universitat a graus i màsters és l'adequada? ¿I per àmbits i centres docents? ¿L'oferta d'estudis respon a la necessitat de formació al llarg de la vida que actualment es demana?

El que es desprèn de tot plegat és que en els propers anys s'han de prendre decisions importants en relació amb la sostenibilitat del sistema i, conseqüentment, també respecte al mapa de titulacions de la nostra universitat. El mapa actual de titulacions de grau i de màster de la UdG és el resultat de 30 anys d'història i ha permès identificar la nostra com una de les millors universitats en docència en el context universitari català i estatal. Com és lògic, és un mapa dinàmic que s'ha anat actualitzant en el decurs dels anys i millorant amb la incorporació de nous ensenyaments que ha respost des de l'inici a la voluntat d'oferir al territori un ventall ampli de titulacions dels àmbits tecnològic, científic, social i humanístic. Tot plegat, però, respon a un altre moment, a una altra època que forma part del passat.

El curs 2019-2020 va ser el primer que es va programar a partir del "Model de distribució de recursos docents" aprovat pel Consell de Govern de la UdG en la sessió 1/2019, de 7 de febrer. El model va néixer amb l'encàrrec de desplegar aspectes importants: el més destacat era l'associat al que s'ha anomenat *coeficient Q*, lligat a indicadors de qualitat dels estudis, juntament amb d'altres com el coeficient de departament, que havia de permetre tenir en compte les característiques singulars d'un departament en relació amb els altres, pel que fa al grau de professionalització dels estudis en els quals imparteix majoritàriament la docència. Aquestes accions tenien com a objectiu principal afavorir la millora del mapa de titulacions de la Universitat i la qualitat de la docència, i equiparar, encara que modulades pel coeficient d'experimentalitat, les condicions d'aprenentatge de l'estudiantat i les condicions laborals del professorat.

Quatre cursos s'han programat des d'aleshores. La Universitat de Girona ha passat de programar 17.319 crèdits el curs 2017-2018 (15.477 en graus i 1.841 en màsters) a programar-ne 19.566 el curs 2022-2023 (17.341 en graus i 2.225 en màsters). És a dir, per al curs vinent estem programant 2.247 crèdits més que el curs 2017-2018. I el nostre mapa de titulacions no ha canviat tan substancialment. En aquest període no s'ha iniciat cap estudi de grau nou en els centres propis, per bé que s'han programat màsters nous i se n'han desprogramat uns altres. Del conjunt de crèdits programats, el percentatge corresponent a màsters ha passat d'un 10 % a un 12 %. Així mateix, en aquests quatre cursos s'ha produït un augment important d'estudiants equivalents a temps complet, de 9.479 a 10.720, que ha impactat fonamentalment els estudis de l'Escola Politècnica Superior i de la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresarials.

És evident que el fet que cada cop hi hagi més centres que emplenin les places que ofereixen posa més pressió al sistema, atès que s'afegeixen als centres docents que ja fa anys que estan al nivell màxim d'ocupació, de manera estable. Certament, seguint la lògica distributiva del model, en la mesura que altres centres recuperen estudiants, els corresponen menys crèdits per organitzar els mateixos estudis. Són evidents les importants conseqüències (i tensions) que això comporta en relació amb la planificació

de cada curs acadèmic, i no hi ha dubte que és un contrasentit que un centre docent, en cursos diferents però amb un nombre igual o fins i tot superior d'estudiants, tingui assignats menys crèdits per planificar els mateixos estudis. La clau per entendre-ho (o si més no, acceptar-ho) és la solidaritat, entendre que formem part d'una comunitat. És a dir, en un context de recursos limitats, amb un infrafinançament crònic de la universitat i una progressiva disminució de la capacitat docent (per l'augment de trams de recerca, per fer justament la feina ben feta), el model distribueix els recursos equiparant les necessitats que poden tenir professorat i estudiantat en un estudi tipus amb la mateixa estructura acadèmica. Així, un centre docent no perd ni guanya, sinó que rep el que li correspon segons la mitjana mòbil dels últims 3 anys en funció del nombre de crèdits que es poden destinar a docència en aquell curs concret i tenint en compte també que cada estudi disposi del mínim necessari.

Aquesta és la mateixa raó de per què quan parlem de mapa de titulacions ho fem en un sentit global i unitari, és el mapa de la Universitat de Girona, no de cap centre docent concret. Òbviament, els centres docents hi tenen molt a dir atès que, de fet, són els responsables de la qualitat dels estudis i de proposar-ne la creació o extinció, però fins i tot en una universitat descentralitzada com la nostra, els estudis de grau i de màster són de la Universitat de Girona i, conseqüentment, les decisions entorn de l'oferta, estan en mans del conjunt de la comunitat universitària, mitjançant els seus òrgans de govern. En altres paraules, els uns depenem dels altres o, si es vol, som interdependents en un projecte que és de tots.

Sigui com sigui, però, no podem continuar creixent així. Les raons són múltiples i de diferent naturalesa. En primer lloc, perquè amb l'actual finançament de la universitat és insostenible continuar creixent com fins ara; no podem anar incrementant fins a l'infinit el nombre de crèdits que dediquem a la docència. I menys encara per fer el mateix. En segon lloc, perquè continuar amb aquest model de creixement només ens porta a una plantilla de professorat inestable, contractada en precari i de menys qualitat, amb conseqüències importants en l'elaboració del pla docent de cada estudi i en la gestió de les assignatures. En tercer lloc, perquè l'esgotament del model ens duu a una situació d'immobilitat absoluta. És a dir, l'actual oferta d'estudis, tal com la planifiquem, exhaureix del tot els recursos disponibles, no deixa res per innovar, no hi ha marge per fer noves propostes i, a tot estirar, un nou estudi neix per substituir-ne un altre (només en el cas dels màsters). I una paradoxa: només poden oferir noves titulacions els centres docents que, com a conseqüència d'una baixa demanda (per raons diverses), proven de reinventar-se. Finalment, en quart lloc, però igualment transcendental, siguin quines siguin les decisions que es prenguin finalment en relació amb el model docent UdG XXI, hem de tenir clar que el context en què vivim està canviant de manera accelerada i el nostre futur estudiantat tindrà característiques i necessitats formatives molt més variades. Aquest fet ens aboca a una situació de risc, atès que ens deixa, com a institució, sense instruments ni musculatura suficient per a abordar els canvis que ja s'endevinen necessaris per afrontar els reptes dels propers anys.

La sostenibilitat del mapa de titulacions només serà possible depenent de dues circumstàncies: d'una banda, d'un augment del finançament que rebem de la Generalitat de Catalunya, i de la capacitat que tinguem de captar inversions del sector

privat o bé d'una aportació econòmica més elevada fruit d'una major participació nostra en projectes de recerca i transferència europeus i, de l'altra, del desplegament complet del model de distribució de recursos docents i de l'elaboració d'un pla de dedicació docent (PDA), que ara no tenim. Com que ambdues circumstàncies es poden donar alhora, és evident que, ara per ara, en la mesura que només depèn de nosaltres, resulta més factible concentrar els esforços en la segona.

¿Podrem programar els mateixos estudis que oferim actualment, en les mateixes condicions, curs rere curs? ¿La UdG ha arribat al seu sostre? ¿Podran els centres docents créixer i programar noves titulacions? ¿Dependrà aquesta qüestió d'un increment en el finançament de la Universitat? ¿I, si aquest increment no es dona, d'una reconversió de l'oferta del mateix centre? ¿O del conjunt de titulacions de la universitat? I encara una altra pregunta, ¿és raonable pensar que si més endavant podem comptar amb un increment de finançament, aquest serveixi per gestionar el mateix que estem fent ara?

No sembla raonable que la UdG, en la propera dècada, sigui com la d'ara, ni en l'oferta d'estudis, ni gestionant els mateixos recursos docents. Tampoc és raonable ni desitjable que la situació laboral i la qualitat de la plantilla de professorat sigui la mateixa d'ara. Però la mirada estrictament economicista, tot i ser legítima, no ens ajudarà a subsistir en les properes dècades com a institució rellevant per al territori. No es tracta només de fer net i millorar la nostra eficiència, es tracta de recuperar el control, tenir clares les nostres possibilitats, determinar on som i on volem ser, determinar amb què comptem per a assolir-ho i, el més difícil de tot, trencar amb la lògica de sempre i repensar-nos d'una altra manera. I aquí probablement haurem de demanar ajuda a fora.

El nombre i la qualitat dels estudiants de nou accés és un dels elements importants a tenir en compte a l'hora de programar un nou estudi o de reprogramar-ne un d'existent. Per bé que el nombre d'estudiants no és l'únic criteri a considerar, ni tampoc ha de ser el més important, hem de tenir present que aquest determina el criteri d'eficiència que la política de la Generalitat ha posat de manifest amb tant d'èmfasi: 40 estudiants en els estudis de grau i 20 en els estudis de màster. A la Universitat de Girona ho tindrem molt en compte, però sempre de manera complementària a d'altres criteris, com les necessitats de l'entorn social, cultural i econòmic (a les quals hem de donar resposta com a principal entitat de coneixement de la demarcació) o la correspondència amb les experteses del nostre personal docent i investigador. Amb tot, però, ¿què hem de fer amb aquelles titulacions que de manera reiterada en els darrers cursos, i pels motius que sigui, no s'omplen i resten per sota dels criteris que esgrimeix la Direcció General d'Universitats? ¿Té sentit mantenir-los? ¿Només si es troben fórmules de compartició amb d'altres estudis afins? ¿O bé dintre d'una proposta d'accés comú? Les previsions demogràfiques, que situen un augment d'estudiants que accediran a la universitat en els propers 4 anys però una caiguda en picat passat aquest període, ¿ens ajuden a prendre decisions? ¿Ens les complica? ¿Un plantejament interuniversitari del grau podria ser una solució? ¿Pensar en una oferta combinada de grau i màster pot tenir interès en determinats sectors o àmbits?

La UdG pot estar globalment satisfeta de la qualitat de les titulacions de grau i de màster que programa, i molt especialment de les que han assolit un nivell d'excel·lència

reconegut, ja sigui internacionalment (els màsters Erasmus Mundus, per exemple) com en l'àmbit nacional (els màsters amb acreditació d'excel·lència per part d'AQU). Tanmateix, tenim graus i màsters que, per diversos motius, no semblen tenir una demanda suficient (tot i que alguns responen a necessitats del nostre entorn social, cultural i econòmic, o formen part dels nostres punts forts d'expertesa) ni la tindran probablement en el futur. Bona part d'aquests tampoc la tenen en el conjunt del sistema universitari català. Renunciar a impartir aquestes titulacions, que mantenim ni que sigui per raons estratègiques o històriques, pot ser una opció, però això no vol dir que no hàgim de buscar alternatives que ens permetin fer-les més atractives. Potenciar els plans de millora dels centres docents i desplegar programes d'innovació docent i de millora de la qualitat de la docència són estratègies al nostre abast, però caldrà estar alerta també de la generació de noves demandes de la societat, dels nous àmbits i avenços de la ciència i la tecnologia i de la identificació d'àmbits professionals emergents.

Després d'haver completat amb èxit el cicle d'acreditacions de graus i màsters, d'haver completat, per tant, els procediments que determina el marc VSMA (verificació, seguiment, modificació i acreditació dels estudis), estem avançant en el camí de certificar els sistemes d'assegurament de la qualitat dels centres docents per tal de poder optar, al més aviat possible, a l'acreditació dels centres mateixos. Per tot plegat, tenim un coneixement prou sòlid de la qualitat dels nostres estudis i dels punts forts i febles de cadascun. La voluntat explícita dels centres docents de millorar la qualitat dels seus estudis amb el pla de millora del centre com a eina central és una garantia de millora contínua que ha de continuar trobant suport tant en les polítiques pròpies com en aquelles altres, de caràcter general, que afecten el conjunt de la institució. En el si de la Universitat cal continuar avançant en aquest model que situa l'estratègia de cada centre docent, en coherència amb la visió global del conjunt de la Universitat, al centre de les decisions en matèria de programació universitària.

Els darrers anys s'han caracteritzat per un estancament de l'oferta de màsters, i també del nombre de preinscripcions i matrícules. La crisi econòmica i els preus poden explicar en part aquest fenomen, però no del tot, i la prova és que amb la pandèmia ha augmentat lleugerament la matrícula, senyal evident que, davant les incerteses, el conjunt de la societat continua pensant que la formació és important, continua funcionant com a recurs en la promoció de les persones. Tampoc el període pandèmic ajuda a fer una anàlisi ajustada. En relació amb la demanda, presenten estabilitat i un bon rendiment els màsters professionalitzadors, i certament una relació extraordinària entre el nombre de places ofertes i el nombre de sol·licituds per cursar els màsters que han obtingut la certificació europea Erasmus Mundus.

Transversalitat, interdisciplinarietat i ordenació acadèmica

Fins aquí hem parlat de competències transversals, de personalització de l'aprenentatge, d'avaluació, de metodologies innovadores i abordatges interdisciplinaris, d'un mapa de titulacions més flexible, de les possibilitats d'explorar altres modalitats de docència, de graus oberts, etc. Però, ¿com ho fem?

La transversalitat en el model UdGXXI pot ser entesa amb intensitats propositives diferents. La primera és preveure, en les memòries dels plans d'estudi, la possibilitat que cada estudiant pugui personalitzar els seus estudis i cursar un determinat nombre d'assignatures de diferents graus de la UdG. La pregunta, doncs, és la següent: ¿volem que els estudis de la UdG estiguin pensats de manera que s'afavoreixi al màxim que els i les estudiants puguin personalitzar fins a un cert punt els seus estudis? Si la resposta és afirmativa, hem de començar a definir les polítiques que ho facin possible. Això inclou repensar i prendre decisions sobre l'arquitectura dels estudis (acordar la mètrica de les assignatures obligatòries i optatives, pràctiques i TFG i TFM, reconeixement acadèmic, etc.), adaptar les normatives a aquest nou context (normativa de reconeixement acadèmic, normativa de permanència, normativa de matriculació, etc.). Caldrà també dibuixar un horitzó amb criteris comuns en relació amb els paràmetres que defineixen un pla d'estudis UdGXXI (catàleg UdG de competències, metodologies docents, activitats formatives i activitats d'avaluació) de manera que qualsevol iniciativa (ja sigui nova o fruit de la modificació d'un estudi ja existent) hi convergeixi, acordar concrecions de caire més general, però fonamentals, com ara la compartició de les mateixes franges horàries i criteris en la gestió dels espais i, finalment, com es va veure durant els mesos de confinament, dotar-nos de plataformes virtuals i eines per treballar en aquest entorn, que ens permetin configurar noves extensions d'una veritable comunitat universitària, més enllà del campus analògic i físic on ens hem mogut fins ara.

La transversalitat, però, també pot ser entesa amb un compromís més gran per part de la Universitat en l'assoliment d'un grau de coherència més elevat en relació amb el coneixement. En aquest cas, la Universitat hauria de promoure en les memòries l'oferta d'assignatures concebudes com a espais híbrids, interdisciplinaris, col·laboratius, que fomentin i ajudin a desenvolupar les competències transversals que haurem definit. I encara una tercera manera d'impulsar la transversalitat podria ser elaborar una llista d'assignatures comunes o compartides de la Universitat que es caracteritzessin per proposar, des d'àmbits de coneixement diferents, plantejaments trencadors pensats expressament per a cada grau o àmbit des de disciplines allunyades (per exemple, ètica i intel·ligència artificial, ciència i comunicació, tecnologia i educació social, salut i turisme, emprendoria i educació, etc.).

L'objectiu d'augmentar la transversalitat estructural dels graus, juntament amb la voluntat expressa de fer més flexibles els plans d'estudis, parteix de la constatació que el món cada cop és més complex i més divers i, conseqüentment, respondre als grans interrogants que té la humanitat, així com a molts dels problemes que tenim com a societat, necessita abordatges complexos i interdisciplinaris.

Un pas endavant

La universitat està canviant, com ho ha fet en altres ocasions. Ara, però, més que mai, en la mesura que pensem que representa un espai de confluència entre l'humanisme, la tecnologia i la ciència, transcendental per a la nostra societat, transcendental per a la humanitat, no pot ser un espai exclusiu d'unes quantes persones o col·lectius. El futur de societats com la nostra, com s'està veient, passa per la capacitat que tinguem d'avançar en els camps tecnològic i científic i de construir el coneixement que ens ha

d'ajudar a superar les dificultats que trobarem. Però això no ho podrem fer si no entenem que els uns depenem dels altres, que la possibilitat d'introduir canvis en els models de convivència o els mateixos models productius no serà possible sense una presa de consciència col·lectiva que els canvis depenen de la capacitat que tinguem de cooperar entre nosaltres. Per això és imprescindible que ningú no es quedi enrere. És una gran oportunitat per tal de sumar, per tal que nous col·lectius puguin accedir i tenir una experiència universitària plena. Aquest paper sí que li pot correspondre a la universitat del futur, el d'esdevenir un referent, una "illa de certesa", un connector de totes les realitats socials, inclusiva i validadora del coneixement científic de la humanitat.

La Universitat de Girona, en la propera dècada, haurà de ser molt més flexible i inclusiva, haurà d'avançar en la personalització de l'aprenentatge i en el desenvolupament competencial de l'estudiantat, en el desplegament de plataformes que permetin el treball col·laboratiu entre professorat i estudiantat en diferents graus de presencialitat. Els estudis probablement tindran fronteres cada cop més difuses, més permeables a la interdisciplinarietat; haurem de transformar les classes i innovar en metodologies docents, canviarà també la nostra dedicació i haurem d'aprendre a moure'ns en una línia molt fina entre la nostra formació inicial i els aprenentatges que haurem de fer al llarg de la vida, i canviaran probablement també el pes dels diferents serveis i els models de governança.

Segons Xavier Marcet, les universitats com la nostra únicament es mantindran com a centres d'educació superior si són capaces de convertir-se en espais de concentració on la recerca i l'estudi es donin amb un nivell de profunditat diferencial, espais on la suma de coneixement, competències i sociabilitat generi un valor diferencial, capaços d'integrar el millor de l'ensenyament presencial i el millor de l'ensenyament virtual. Però, ¿quin és o pot arribar a ser el nostre valor diferencial? ¿En què ens podem orientar per esdevenir excel·lents i que alhora ens permeti diferenciar-nos de la resta d'universitats?

Deia Ricard Torrents, exrector de la UVIC, en el seu discurs de recepció com a membre de la secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans, el 1999, que "s'acosten moments apassionants per a la docència universitària... perquè les qüestions que es dirimiran a la universitat del futur no seran sobre presencialitat, professionalitat o virtualitat, sinó sobre educació". I aquí creiem que hi ha una de les claus del debat que volem iniciar.