

LAS MATERIAS HISTÓRICO-EDUCATIVAS EN LAS NUEVAS TITULACIONES EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Cuadernos de Historia de la Educación nº 3

**LAS MATERIAS HISTÓRICO-EDUCATIVAS
EN LAS NUEVAS TITULACIONES
EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Sociedad Española de Historia de la Educación

1ª Edición, 2006

Reservados todos los derechos. De acuerdo con la legislación vigente, y bajo las sanciones en ella previstas, queda totalmente prohibida la reproducción y/o transmisión parcial o total de este libro, por procedimientos mecánicos o electrónicos, incluyendo fotocopia, grabación magnética, óptica o cualesquiera otros procedimientos que la técnica permita o pueda permitir en el futuro, sin la expresa autorización por escrito de los propietarios del copyright.

© Sociedad Española de Historia de la Educación, 2006

© Ilustración portada: Mapa de las universidades en el año 1500 (Rábade Obradó, M^a del Pilar: *Las universidades en la Edad Media*, Madrid, Arco Libros, 1996, p. 55)

ISBN: 84-690-2441-8

Depósito Legal: MU-2039-2006

Impreso en España - Printed in Spain

Imprime: F.G. GRAF S.L.

fggraf@gmail.com

ÍNDICE

Introducción	7
María Nieves Gómez García	
El proceso de renovación de los Títulos de Educación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Una crónica a 16 de Julio de 2006	11
Felipe Trillo Alonso	
Iniciativas y acciones en torno al proceso de convergencia europea en las Universidades Españolas	63
Guadalupe Trigueros Gordillo	
La Historia de la Educación en los estudios de Educación en Europa: una visión comparada	87
Antonio Luzón, Diego Sevilla y Mónica Torres	
Reflexiones generales sobre la justificación y pertinencia profesional de la Historia de la Educación en la formación de maestros, profesores, pedagogos y educadores sociales	121
Antonio Viñao	
Las materias histórico-educativas en las nuevas titulaciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior	139
Carmen Benso Calvo, Alejandro Mayordomo Pérez, Pedro L. Moreno Martínez y Aida Terrón Bañuelos	

INTRODUCCIÓN

No es una novedad que, en los últimos años, la Universidad española esté siendo objeto de una serie de cambios, que van a afectar profundamente no sólo su estructura sino su propia vida académica. Consecuencia muchos de ellos de la política con la que la Unión Europea quiere unificar los estudios universitarios, otros están siendo promovidos por los diferentes gobiernos, populares o socialistas, que desde su responsabilidad en el poder han hecho o han pretendido hacer de la Universidad un referente de su política educativa, que en ningún momento quieren que se muestre anacrónica. Y por una u otra vía, los personajes que intervienen en la escena universitaria: profesores/as, alumnos/as, gestores y personal de administración y servicios, se ven inmersos en una especie de vorágine en que la antigua universidad parece en vías de extinción, y las nuevas titulaciones, los créditos europeos, las materias compartidas, la metodología virtual, y toda una suerte de variaciones que afectan a su vida laboral y profesional, les exige una mentalidad nueva acorde con la universidad que parece demandar la sociedad globalizada.

Conscientes de tal situación y aprovechando el momento en que se está decidiendo por las instancias correspondientes, en primer lugar, qué nuevas titulaciones y de qué clase van a desarrollarse en las distintas universidades, y, en segundo lugar, qué facultades van a ser las que se responsabilicen de las mismas, la Junta Directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación, consideró que era necesario debatir cual debería ser la situación de la Historia de la Educación, como materia a impartir tanto en los títulos de Pedagogía, Educación Social y Magisterio, como en los que habiliten pedagógicamente a los futuros profesores de educación secundaria. Por tal motivo, celebró un seminario para tratar del tema en marzo de 2006, al que acudieron profesores uni-

versitarios de esa asignatura, representando a una gran mayoría de Departamentos responsables de la misma. En dicho seminario, cuyo título «Las materias histórico-educativas en las nuevas titulaciones en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior», indicaba claramente la finalidad propuesta, intervinieron como ponentes los socios y socias que pensábamos que tenían cierta experiencia en las cuestiones a debatir, con un invitado especial: el Presidente de la Conferencia de Decanos de Ciencias de la Educación, Felipe Trillo, cuya contribución considerábamos decisiva, pues nos podía servir, como así fue, de mediador entre los que con sus ponencias intentaban responder teóricamente a la importancia de la materia, Historia de la Educación, y la realidad política posible para el cumplimiento de sus intenciones. Con un análisis previo de la respuesta dada por las distintas universidades a los nuevos modos de entender la enseñanza universitaria, y que nos informaría del estado de la cuestión.

Celebrado el seminario, creo que con bastante aprovechamiento, decidimos publicar los trabajos presentados, con el fin de darles mayor difusión. Pero una serie de acontecimientos posteriores aconsejaron retrasar dicha publicación, pues entendíamos que la aportación de Felipe Trillo sería aún más interesante si recogía los cambios ocurridos en la política universitaria como consecuencia de los relevos habidos en el Ministerio de Educación: nueva Ministra, nuevo Secretario General de Universidades, etc.. Y no nos equivocamos, pues la ponencia que hoy presentamos y que encabeza nuestro Cuaderno nº 3 de Historia de la Educación, «El proceso de renovación de los Títulos de Educación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Una crónica a 16 de julio de 2006», a más de ser eso, una crónica comentada, es un análisis lleno de interés, y de ingenio crítico, del proceso seguido tanto por las decisiones ministeriales que están configurando el nuevo entramado de nuestras universidades, como por las respuestas e intervenciones de los máximos responsables de cada una de esas universidades. Y sobre todo por la Conferencias de Decanos de las Facultades de Ciencias de la Educación. Es cierto que las conclusiones del escrito nos producen una cierta desesperanza, aunque, como bien dice Trillo, «ojalá me equivoque». Y yo añado, ojalá aprovechemos todas las posibilidades.

Nuestro Cuaderno continúa con las ponencias presentadas por profesores de Historia de la Educación, individualmente o en equipo, representando los Departamentos responsables de esa asignatura, de las Universidades de Sevilla, Málaga, Murcia, Orense, Valencia y Oviedo. Y creo que todas y cada una de ellas son de un gran valor, no sólo por el debate que promovieron al ser expuestas, sino porque su conocimiento por parte de los responsables, tanto ministeriales como de las propias universidades, con más poder que el que tene-

mos como Sociedad, bien pudieran conseguir que no se tomen decisiones que nos afecten negativamente, sin antes haber reflexionado sobre la importancia de los Títulos de Educación. Y, desde luego, sobre el papel que la Historia de la Educación ha de tener en esos títulos.

Mi agradecimiento a todos los ponentes, en especial a Felipe Trillo, que con tanta generosidad ha colaborado con nosotros. Y, sobre todo, quiero expresar mis deseos de que la Universidad que se consiga sea mejor que la que tenemos. Pero recordando un dicho: lo mejor es siempre lo posible.

Cañamero, 5 de agosto de 2006

María Nieves Gómez García

Presidenta de la Sociedad Española de Historia de la Educación

EL PROCESO DE RENOVACIÓN DE LOS TÍTULOS DE EDUCACIÓN EN EL MARCO DEL ES- PACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA CRÓNICA A 16 DE JULIO DE 2006

Felipe Trillo Alonso
Universidad de Santiago de Compostela

Es muy difícil dar cuenta de todo cuanto nos evoca el título de este trabajo. Sin embargo es lo que debería hacer. Por supuesto asumo el riesgo de no conseguirlo, pero después de varios meses participando en diversos foros por razón de mi cargo, puestos a escribir al respecto mejor intentar eso que conformarme de partida con una visión limitada y parcial.

Me anima a ello especialmente que este trabajo se publique en *Cuadernos de Historia de la Educación*. De hecho, la Sociedad Española de Historia de la Educación responsable de su edición es también la culpable de que lo intente. En su día, 30 de marzo, me invitaron a dar una charla («impartir una conferencia» sería excesivo) en el marco de un Seminario sobre «Las materias histórico-educativas en las nuevas titulaciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior». No debí hacerlo muy mal porque a continuación me invitaron amablemente primero y hasta me animaron insistentemente después a que se la enviara escrita. A día de hoy agradezco su deferencia pues me sirvió como refuerzo motivacional para vencer mi reticencia a poner por escrito lo que he venido diciendo últimamente.

Entiéndase por favor que esa resistencia mía se debía (y debe), además de a la pereza (todo hay que decirlo) y a que apenas tengo tiempo, a que mantengo

muchas dudas sobre la relevancia de lo que puedo aportar. Con todo pensé que, puesto que los historiadores son los llamados a preservar nuestra memoria, tal vez cuando todo esto de la renovación de los títulos en el EEES se sosiegue, puede hasta resultar interesante recordar como lo vivimos y de ahí esta crónica. Quien sabe, de ser merecedora de un análisis, incluso quepa extraer de la misma alguna lección para el futuro.

Y ahora debo hacer un inciso. Quiero advertir que ha habido tantos cambios respecto al asunto sobre el que escribo, especialmente desde que la Pfra. Cabrera sustituyó a la Pfra. Sansegundo al frente del MEC, que buena parte de cuanto reclamó mi atención a la hora de escribir este artículo se ha convertido en agua de borrajas. Siendo así, se me planteó el problema de tirar todo eso por la borda o bien dejarlo para que se pudiera apreciar mejor la intensidad de esos cambios. Debo añadir que desde una cierta sensación de vergüenza, la que experimenta todo aquel que se reconoce engañado (no equivocado), opté por dejar el texto casi como lo tenía escrito a 4 de julio. De ese modo, pensé, se podrá valorar mejor el modo cómo nos habíamos entregado a trabajar en una dirección que más tarde nos cambiaron.

Retomo pues el hilo del discurso para decir que le he llamado crónica porque ese es el estilo de este trabajo: un relato de los acontecimientos a los que el cronista añade su propia interpretación. Aún así, no hay apenas categorías. Y todo el análisis, muy centrado en la actualidad resulta también muy efímero, debido sobretodo al modo tan precipitado como se suceden las cosas. De hecho, a día de hoy, 16 de Julio de 2006, buena parte de cuanto sigue se lo habrá llevado el viento; véase si no el Epílogo.

Tal estilo se explica también porque aunque profesor universitario que algo podría saber del tema, no he sido invitado como especialista (que los habría mejores, por ejemplo en sociología de las reformas educativas), sino sólo por mi condición de Presidente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación. No tengo otro mérito. En consecuencia, lo que cabe esperar de mi aportación es una visión desde la política académica y no desde la investigación y la teoría, pero que representa, eso sí, un conocimiento de primera mano sobre lo que está ocurriendo en torno al proceso de renovación de los títulos de educación en el marco del EEES.

A partir de aquí, dos matizaciones al menos se imponen a esta condición de partida del cronista. Por una parte, que inmerso como estoy en la vorágine de los acontecimientos preservo –o eso creo– mi capacidad de observarlos y poderlos interpretar, si bien debo reconocer que hago eso sin toda la distancia y serenidad que serían aconsejables. Sirva como metáfora que a veces me veo

como a un surfista en la cresta de la ola, supuestamente nadie como él para narrar de modo más directo la experiencia, pero lo cierto es que mientras dura debe concentrarse tanto en mantener el equilibrio que es difícil que tenga la mejor visión de conjunto. Incluso alguien que observa la escena indolentemente (sic) desde la playa puede presumir de tener una visión más global.

Por otra parte, quisiera añadir que una visión política académica no tiene porque resultar inevitablemente distorsionada y perversa. Sirva en mi descargo que alguien en algún momento y lugar debe ocuparse también de hacer política académica (distinta de la educativa), tanto más estimable cuanto se trate de promover la toma de decisiones colegiada y la puesta en marcha de acciones colaborativas de mejora. No obstante, no hay porque negar que posiblemente a muchos de los decanos y directores de centros que integramos la Conferencia, especialmente a los que ya lo éramos antes de comenzar, ni se nos había pasado por la cabeza tener el protagonismo que hemos alcanzado en este asunto de la renovación de las titulaciones. Lo que es seguro es que no sabíamos que las cosas iban a discurrir como lo están haciendo. Siendo así, es más que probable que cuando nos eligieron nadie pensara en confiarnos su representación para este menester en concreto y de ahí no pocas reticencias sobre nuestra capacidad y sobre nuestros supuestos (no probados) intereses y complacencias, pero los acontecimientos –ya lo he dicho– se precipitaron y, guste o no, en eso estamos los que estamos, con mayor o menor acierto. En cualquier caso, quede claro que lo que escribo lo hago desde una postura radicalmente personal.

Más allá de esto que atañe a quien suscribe, resulta obvio también que desde la Conferencia de Decanos y Directores hemos tenido que asumir demasiadas condiciones y reglas de juego impuestas por el MEC principalmente pero, a cambio, hemos tenido la oportunidad de intentar incidir (sólo eso) hasta el momento en la redefinición de las denominadas Fichas Técnicas de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria y en la del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Asimismo hemos querido anticiparnos a la elaboración de las fichas de los Grados de Pedagogía y de Educación Social, mantenemos la necesaria tensión sobre el Postgrado de Psicopedagogía y, en breve, abordaremos también el catálogo de los demás postgrados.

Por último, en esta introducción que consideré necesaria conviene saber que buena parte de cuanto aquí digo se corresponde con algunas intervenciones más en diversos foros: la ya citada ante la Sociedad Española de Historia de la Educación el 30 de marzo de 2006 en la UNED, la presentada ante la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social el 16 de septiembre de 2005 también en la

UNED, y la llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo el 19 de mayo de 2006. Dos de ellas incluso ya se pudieron conocer a través de Internet, pero he incorporado parte de su contenido porque, la verdad, también me tentó la idea de verlas en letra impresa.

1. ¿DE DÓNDE VENIMOS Y ARRANCA TODO?

Hay tres asuntos que considero necesario exponer aquí: el primero se refiere al EEES y sus dilemas, el segundo a los Libros Blancos y sus incertidumbres y el tercero a la génesis y consolidación de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación y sus afanes.

1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior y sus dilemas

En efecto, la creación del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el punto de partida.

Europa es un valor hegemónico, de esos que pronto se asumirán sin pensar. Pero mientras no ocurra, algunos sabemos que hay más de una Europa posible. Hasta ahora se ha impuesto la del mercado común, con el euro como tótem. Desarrollándose pues tantas iniciativas legislativas para armonizar tantos asuntos complejos que hagan posible ese mercado como son el comercio, la moneda, las fronteras, la seguridad, la defensa, las relaciones exteriores, etc., no es de extrañar que le llegue el turno a la cultura y a la educación y dentro de esta a la universidad. Europa en fin es el objetivo general que ya casi nadie cuestiona y en ese marco debemos entender el objetivo más específico del EEES.

Objetivo atractivo sin duda, pero que, como casi todo lo que concierne a Europa, todavía resulta ser más el fruto de la voluntad política de nuestros legítimos representantes que de la vocación de sus representados. Las declaraciones de La Sorbona (1998), de Bolonia (1999), de Salamanca (2001), de Praga (2001) y de Berlín (2003) son declaraciones de los Ministros que además se presentan como incuestionables y posiblemente lo son pero, en mi opinión, incluso hoy en día (Julio del 2006) falta todavía el necesario debate al respecto en el seno de cada universidad.

De hecho, recuerdo que en marzo de 2005 escribí:

«Para mi hay una absoluta falta de debate horizontal. Primero porque los ninguneados eran los rectores por la ANECA durante el gobierno del Partido Popular, pero ahora porque son los rectores (o buena

parte de ellos) los que hurtan información a sus respectivas comunidades universitarias. Sea por temor a abrir la Caja de Pandora, sea porque racionalizan que es preferible debatir sobre propuestas concretas del MEC ignorando que la elaboración de las propuestas exige por sí mismo un debate, lo cierto es que la comunidad universitaria vive todo esto desde una mezcla de apatía y de recelo. Tal falta de compromiso y de confianza hacen peligrar, a mi juicio, el éxito de toda esta operación que de lograrse quizás lo sea sólo por Decreto y, en consecuencia, asumida de manera burocrática».

En cualquier caso, es necesario saber que todo eso del EEES se concreta en diversas propuestas de actuación que lejos de resolver los viejos problemas nos agobian con nuevos dilemas; veamos cuales son, pues aunque a alguno le sorprenda todavía son legión los que lo ignoran prácticamente todo de este proceso en el que estamos inmersos.

1.1.1. La reordenación de los grados

En esencia, esta propuesta –la de mayor impacto sin duda de cuantas se nos plantean–, viene a superar la actual distinción entre licenciados y diplomados buscando una nueva figura –la del graduado– que resultaría de la identificación de un supuesto común denominador europeo. Esta propuesta, que no impone o al menos no por el momento ningún modelo previo (que resulta que no había en Europa, o al menos no en nuestros estudios de magisterio y educación), provoca un auténtico revuelo en la estructura jerárquica de los estudios universitarios a la que estábamos acostumbrados: ¿enfermeros igual que médicos?, ¿aparejadores y peritos (términos que no cayeron en desuso) igual que arquitectos e ingenieros?, ¿maestros igual que licenciados?

Conste que a mi me parece bien, pero todos conocemos mucha gente no conforme (ciertos colegios profesionales especialmente). Siendo así, es cierto que al respecto ya ha habido mucho más ruido que en el momento actual pero eso, precisamente, no me tranquiliza. Recuérdese que algunas moquetas pueden amortiguar ciertos pasos. De este modo, sépase o no, el caso es que hasta el 5 de julio pasado, hace de esto once días, todavía no se había determinado la duración de los estudios de Grado; así, algunas de las preguntas que nos inquietaron durante cerca de dos años fueron: ¿tendrán todos la misma duración o caben diferencias en virtud de la singularidad de cada uno, que no se interpreten necesariamente como agravios comparativos? ¿tendrán 180 ECTS, 240

o 180+60 (que al parecer es otra cosa)? A día de hoy– escribía esto hace doce días– sabemos lo que dicen las Fichas Técnicas del MEC y lo que nosotros recomendamos para los títulos de educación pero, ¿será eso? Nadie ha dicho todavía la última palabra. Nadie la había dicho hasta –insisto– el 5 de julio pasado.

Por otra parte, no hay que olvidar que esta dinámica nos conducirá más pronto que tarde a una nueva redefinición de los currículum; por tanto, habrá que empezar de nuevo con los planes de estudio y ya veremos (ya lo estamos viendo) como se comportan las áreas de conocimiento y los departamentos: si altruistas en beneficio primero del interés social –lo que puede cuestionar la continuidad misma de una titulación– y sólo del título que se mantenga en segundo lugar, o interesados en su propio fortalecimiento como oferta formativa (interese o no) y como grupo de presión. Después volveremos sobre esto, pero el deseo expresado por la mayoría de que sea el MEC quien adscriba a las áreas la responsabilidad de las materias dice muy poco sobre la confianza que tenemos los profesores de universidad de llegar a acuerdos razonables en un clima de cordial colaboración.

Esto, por supuesto, también se ha despejado desde el 5 de julio, en la dirección que destaco en el Epílogo.

Con todo, lo más importante en mi opinión sobre esta cuestión de los nuevos grados universitarios tiene que ver con su pretendido carácter profesionalizador. Es muy discutible al menos que eso sea lo que debemos priorizar. Esta perspectiva, con su discurso sobre perfiles y competencias profesionales, es probable que nos centre en la realidad y nos aleje de la pendiente de una formación meramente especulativa (sin praxis) –a la que por otra parte estamos tan acostumbrados–, pero ello no nos exime de considerar que, tal vez, *entender la adaptación de la universidad a la sociedad como una mera coordinación de sus salidas con entradas en empleos bien definidos* lo que puede que ponga realmente de manifiesto es que *«las universidades han dejado de interesarse por la educación de sus estudiantes; que lo que importa es la tecnología, no la conciencia crítica; la preparación para un oficio, no el rigor científico; la competencia tecnológica, no el talante intelectual. En definitiva, que el papel de la universidad como centro de una elevada educación y de una ética humanística está en franca quiebra»* (Cfr.: García Gual, 1990: Sobre la degradación de la educación universitaria. En, *Claves de Razón Práctica*, 2, 52-56). O dicho de manera menos solemne, simplemente sobra entreguismo al Sistema. La posibilidad de que la profesionalización derive en empleabilidad, sin duda subordina groseramente los fines de la Universidad a los intereses del Mercado.

1.1.2. La adopción del denominado crédito europeo

Esquemáticamente esta propuesta contabiliza no sólo el tiempo del profesor en el aula sino el tiempo «teóricamente» necesario (no el real ni efectivo) de trabajo del alumno, algo que facilitará la movilidad de los estudiantes por el reconocimiento académico entre universidades del trabajo realizado por cada uno.

Naturalmente se ha llegado a esto, una vez comprobado que los profesores no admitían ser equiparados; ni siquiera a través de los programas de las disciplinas que imparten y que, según parece, son de su propiedad.

Evidentemente esta es una concreción aparentemente técnica pero que, como a nadie se le escapa, provoca un gran impacto en la organización interna de los centros académicos. El número de materias debería disminuir, los tiempos lectivos deben cambiar radicalmente, los espacios deberán reestructurarse para acomodarse a esta nueva forma de vivir en la universidad distinta de la a un mismo tiempo solitaria y gregaria toma de apuntes durante cinco o más horas seguidas, etc.

Claro que también puede suceder que lo acometamos de la misma manera frívola como resolvimos en su día el paso a nuestro actual sistema de créditos: una opción que desdeñé desde un principio y que me mantiene añorando las cinco o seis materias anuales de mi licenciatura con tal vez alguna optativa cuatrimestral. Pero, en fin, esta es otra guerra.

El caso es que el dilema aquí se concreta en preguntarnos si ese es el camino a seguir y, sólo en el supuesto de que admitiéramos que sí lo es –y por cierto, a mi no me disgusta–, qué otras cosas deberían estar haciendo ya las universidades a nivel de centros, además de animar a los profesores a que aprendan a programar conforme el denominado crédito europeo elaborando sus Guías Docentes.

Y pongo un ejemplo muy concreto: ¿Disponemos o tenemos previsto espacios y recursos (simplemente de mobiliario), para que los estudiantes puedan hacer la parte del trabajo que les corresponde al margen del profesor y del aula? Creo que no

1.1.3. La promoción de la autonomía en el aprendizaje

Sin duda esta es la más trascendente consecuencia pedagógica de la decisión anterior pero que, por ahora, no ha sido nada o escasamente entendida. Y conste que lo lamento bien porque si fuera de verdad asumida representaría la innovación educativa más relevante de todas estas iniciativas: la de cambiar el

estudiar para el examen y el trabajar para la nota por la motivación intrínseca, el afán por comprender y el compromiso con la tarea de reconstrucción crítica del conocimiento del que cabe emerja un pensamiento divergente (lo que no quiere decir acertado).

Ahora bien, suponiendo que estuviéramos de acuerdo con esta idea –lo que ya es mucho suponer–, no hay duda respecto a que su desarrollo conlleva una profunda revisión de la metodología de enseñanza al uso y que exige de los profesores un esfuerzo encomiable por actualizarse en sus competencias docentes; siendo así, y al margen de que proliferen cursos por doquier más o menos sensatos u oportunistas, realmente el dilema es si los profesores conocen, entienden y asumen esta propuesta o si la desconocen y rechazan. ¿Cuántos hay de cada grupo? No lo se. Que cada uno eche sus cuentas.

Pero a tenor del eco que han logrado algunas iniciativas de protesta contra esta reforma que dicen está inspirada por pedagogos (no se quienes), a los que nos atribuyen la paternidad de lo que consideran un desatino, a mi me parece que la vocación pedagógica está muy relajada y que el compromiso de la mayoría del profesorado no está por la promoción del aprendizaje autónomo salvo que se entienda éste como un: «ahora márchese y no vuelva hasta que lo sepa».

En cualquier caso, justo es reconocer el encomiable empeño que ha representado hasta la fecha los encuentros de profesores (rectores, vicerrectores, decanos, responsables de calidad y expertos varios) en Madrid bajo el lema de la «Reforma de las Metodologías en la Universidad», coordinados por el Profesor Michavila y auspiciados por la Secretaría de Estado de Universidades, al menos mientras fue su titular D. Salvador Ordóñez, en colaboración con el Consejo de Coordinación Universitaria. Del mismo, estamos aguardando un Informe que promete ser muy interesante.

1.1.4. El Suplemento Europeo al Título

En esencia, es como el certificado académico de siempre sólo que ahora con un impuesto sistema «uniformizador» de las calificaciones. Este certificado además recoge la diversidad de itinerarios posibles seguidos por el alumno para concluir sus estudios como consecuencia de poder cursar diferentes optativas, materias de libre configuración o estudiar incluso algún curso en otra universidad europea. Y siendo así, francamente, no está mal desde la perspectiva estrictamente informativa.

Con todo, cabe cuestionarse si ante una «universidad supermercado» como esa que se nos avecina no resultará de hecho prácticamente imposible garanti-

zar la fidelidad a los principios sustantivos del conocimiento científico y profesional, de tal manera que, ante esa supuesta dejación de responsabilidad ocurrirá, al modo yanqui, que las universidades proporcionarán la formación (polivalente o dispersa), pero que serán otras agencias externas (los colegios profesionales por ejemplo, aunque no sólo) las que acreditarán y legitimarán el acceso al mercado de trabajo. De hecho, como se sabe, ya hay iniciativas en ese sentido.

Siendo así, el dilema es si debemos admitir que nuestra función de evaluación se limite a informar sobre el rendimiento académico (lo que legitimaría de por vida lo que ya venimos haciendo, o mejor, lo otro que venimos dejando de hacer) o si, por el contrario, debemos asumir la responsabilidad educativa propia de una evaluación formativa, formadora y ética.

En definitiva, la familia de dilemas que se generan en torno a todo esto se refieren a si este cambio orientado por el EEES es necesario o no. Si no lo es, será porque lo que tenemos es suficientemente bueno o incluso excelente: lo que es posible, pero no muy probable en la mayoría de los casos. Y si lo es, será porque tenemos la evidencia y a partir de ahí la convicción de que para mejorar –objetivo irrenunciable– es preciso cambiar algo (todo o parte); si bien en ese caso conviene saber en qué dirección hacerlo.

La dirección establecida, o si se prefiere impuesta –como dije–, es la del espacio europeo de educación superior. Espacio al que inicialmente debíamos converger, pero que al comprobar (desde la ignorancia) que no pre-existía un modelo al que acomodar nuestras estructuras, después resolvimos que lo que correspondía era adecuarnos –término *light* donde los haya–, como paso previo, tal vez y es de esperar, al de la necesaria creación de ese espacio europeo. Hoy en día, para mí, algo meramente adjetivo, esto es, todavía no sustantivo.

Y a ver si me explico: Dicho lo dicho por ministros y presidentes en los documentos citados, la pregunta es: ¿qué es lo que ha dicho la Universidad como comunidad de profesores y de estudiantes? En mi opinión no nos hemos pronunciado todavía. Así, ante esta pregunta: ¿hay unanimidad y si se me apura hasta entusiasmo respecto al desafío del espacio europeo, o por el contrario, lo que prima es el desconocimiento, el desconcierto o la discrepancia, junto a la indiferencia o incluso el rechazo frente a todo ese asunto? La respuesta es que no lo sabemos –sobre todo si nos salimos de lo que es políticamente correcto decir–, y por eso es un dilema.

1.2. Los Libros Blancos y sus incertidumbres

En efecto, los Libros Blancos son la madre de todo el movimiento «vecinal» que estamos viviendo, y discúlpe-se la maldad. Pero, al margen de otras utilidades que sin duda tienen, no es menos cierto ni relevante que sirvieron para convocar a los centros y, sobre todo, para que sus representantes nos conociéramos y compartiéramos nuestras inquietudes. Curiosamente y como consecuencia de ese trabajo juntos ocurre que, precisamente en tiempos donde se acrecienta cierta desregulación del sistema educativo superior público, más deseos tenemos de encontrarnos y apoyarnos y de buscar soluciones comunes.

Siendo así puede interesar saber algo más sobre los Libros Blancos y su elaboración. Más aún teniendo en cuenta que sobre esto es también muy grande la ignorancia. Considérese por ejemplo cuántos que los comentan, no importa que sea a favor o en contra, no los han leído. Y conste que aún están a tiempo pues si no los encontraran en la Biblioteca de su centro (lo que es probable) pueden consultarlos en <http://www.uned.es/decanoseduccion>.

Pero vayamos por orden. Sobre este asunto de los Libros Blancos –en los que se ha consumido, por cierto, mucho tiempo y esfuerzo de no poca gente y en los que se ha gastado una notable cantidad de dinero público–, hay tres niveles de incertidumbre: el primero se refiere a si era aquello lo que teníamos que hacer, el segundo a si lo hicimos bien y el tercero al caso que cabe esperar que nos hagan. Por supuesto hablo en primera del plural porque yo estaba en la cocina. Veamos:

1.2.1. ¿Hicimos lo que teníamos que hacer?

Para contestar a esta pregunta me voy a centrar en el diseño del trabajo. Así, diré que las Redes creadas *ad hoc* para la elaboración de los Libros Blancos de los títulos de grado en Magisterio y en Pedagogía y Educación Social, desarrollaron un trabajo que, utilizando la clásica terminología de McDonald para clasificar la evaluación, no es ni democrático (con el acuerdo de la comunidad implicada) ni autocrático (según criterio del investigador), sino netamente burocrático: Una Agencia contrata con las Universidades el desarrollo de un estudio de acuerdo con un protocolo que esa misma Agencia establece.

Sumarse y permanecer supone aceptar, por supuesto, ciertas reglas de juego o condiciones.

Si bien, no deja de resultar interesante el preguntarse si alguna universidad podía substraerse a la demanda de la ANECA, cuando esta es la misma Agencia que se encargaba entonces de su acreditación ...

Tres eran las condiciones establecidas:

La más importante tiene que ver con asumir el protocolo de investigación, el denominado *tuning* –que traducido significa algo así como sintonización, armonización, tal vez mejor integración– que orientó o, si se prefiere, dirigió nuestra mirada hacia ciertos asuntos, obviando otros; tales asuntos son:

La estructura de los estudios en Europa y en España,
La demanda de la titulación y la inserción laboral, y
La identificación y valoración de los perfiles y las competencias profesionales.

Cabe añadir, además, que el protocolo exigía un pronunciamiento en relación a determinadas cuestiones:

Qué titulaciones

Con qué duración (¿180 o 240 créditos ECTS?)

Con qué estructura de plan de estudios. Y aquí hay dos sub-preguntas: ¿Cuál ha de ser el porcentaje de troncalidad y optatividad de acuerdo con los límites establecidos? Y, ¿cuáles son los grandes bloques de contenidos –no materias– que cabe establecer en función de las competencias identificadas?

Había además otros asuntos como:

Criterios para la evaluación de la calidad

Y la coordinación entre las Redes de Magisterio y de Pedagogía y Educación Social

La segunda condición es la celeridad con que todo debe realizarse, y que precipita la elaboración de conclusiones obligando incluso a adoptar algunas por votación.

La tercera condición, por último, la configuran ciertas orientaciones generales trasladadas por la ANECA para que, en la medida de lo posible:

–la duración de los estudios se acorte (se acomode al módulo de 180 créditos) –lo que no se hizo–,
–el número de títulos se reduzca –que sí se hizo en Magisterio, además de que la red de Educación postergase Psicopedagogía porque en aquel momento se nos dijo que sería un postgrado (por cierto que el Profesor Gaspar Roselló en la Conferencia de Decanos celebrada en Santiago en octubre de 2004 pretendió hacernos creer que el no haberlo considerado como grado fue una decisión nuestra, pero le hicimos rectificar al señalarlo como el más directo trasmisor de esa información, por su condición de asesor de la ANECA en aquel momento)–,
–y que la troncalidad común en cambio se amplíe –criterio que se respetó: 60% en Educación, y 70-75% en Magisterio–.

Específicamente para la Red de Magisterio se insiste además –directamente desde el MECD, y en función de cuanto dijo acerca de los problemas de rendimiento académico–, en que se preste una especial atención a la formación para ejercer de tutores y para enseñar las materias comunes (Lengua, Matemáticas, Ciencias, Geografía, Historia, etc.), en la línea de preparar a un profesor especialista y generalista al mismo tiempo.

Naturalmente, sabido esto, se puede participar o no en un proyecto así, pero el caso es que lo hicimos. Un proyecto que inicialmente se presentó como una investigación y que, finalmente, se quedó en mero informe técnico.

1.2.2. ¿Lo hicimos bien?

Aquí hay tres aspectos a destacar:

El primero se refiere a los participantes en las Redes.

No es un asunto irrelevante. Tanto en mi universidad como en otras se han dicho e incluso escrito muchas cosas acerca de quienes eran «esos» que estaban ahí decidiendo no se sabía qué en nombre de nadie.

Naturalmente soy uno de los destinatarios de esas consideraciones (que, rozaron el insulto) y en este sentido soy arte y parte.

Pues bien, conviene saber que los que asistimos allí, la mayoría (pero no todos), éramos Decanos y Directores (o bien miembros de los respectivos equipos decanales o de dirección); conviene saber, asimismo, que por el procedimiento de adhesión al proyecto de las respectivas universidades, los miembros de ambas redes estábamos allí por delegación de los respectivos Rectores y, se

supone, en virtud de la confianza que éstos depositaron en nuestra capacidad de discernimiento (que es, por cierto, todo lo contrario de la mera arbitrariedad).

Debo concretar aún más: no estábamos allí en representación de nuestras Facultades en el sentido literal de ser la voz de éstas en la Red. Ahora bien, es de suponer que somos conocedores de y sensibles a la realidad de nuestros centros. Además, como ya tuve ocasión de decir, con el debido respeto a quienes son fácilmente reconocibles como *primus inter pares* (que no lo son por cierto todos los que creen serlo), los Decanos y Directores es posible que no seamos más listos que nadie pero tampoco necesariamente más tontos.

En cualquier caso siempre nos quedará la duda de si otros deberían haber hecho nuestro trabajo.

El segundo aspecto a destacar tiene que ver con el rigor en el cumplimiento de los objetivos del Informe: quince en total que, tal vez, conviene recordar.

- Objetivo 1: Análisis de la situación de los estudios en Europa.
- Objetivo 2: Modelo de estudios europeos seleccionado y ...
- Objetivo 3: Número de plazas ofertadas
- Objetivo nº 4: Estudios de Inserción Laboral de los Titulados durante el último quinquenio.
- Objetivo nº 5: Enumerar los principales perfiles profesionales de los titulados en estos estudios.
- Objetivo nº 6: Valorar la importancia de cada una de las competencias transversales (genéricas)
- Objetivo nº 7: Enumerar las competencias específicas.
- Objetivo nº 8: Clasificar las competencias por perfiles.
- Objetivo nº 9: Documentar, apropiadamente, mediante informes, encuestas o cualquier otro medio, la valoración de las competencias señaladas por parte del colegio profesional, asociación y otro tipo de institución.
- Objetivo nº 10: Constatar ... dichas competencias con la experiencia profesional de los titulados
- Objetivo nº 11: Sobre los informes aportados por los datos obtenidos anteriormente, Definir los objetivos del Título.
- Objetivos nº 12 y 13: Estructura General del Título, y Distribución en horas de trabajo del estudiante de los diferentes contenidos del apartado anterior y asignación de créditos europeos.

- Objetivo 14: Indicadores del proceso de evaluación de la calidad
- Objetivo 15: Coordinación con la Red de Educación.

En fin, siempre resulta odioso hacer comparaciones pero, por ser crítico aunque críptico, yo creo que el cumplimiento de los objetivos se merece un 8'5 o 9 en el caso de Magisterio y un 6'5 o 7 en el caso de Pedagogía y Educación Social. Y la razón fundamental para establecer esa diferencia es que en el primer caso fuimos escrupulosos en la recogida de información de los profesionales y académicos que fundamentaron todas las decisiones, mientras que en el segundo debo reconocer que fuimos algo más laxos de tal suerte que, en alguna medida, la información que manejamos era más el producto de nuestras deliberaciones de gabinete.

Y siendo así, la Red de Magisterio mereció comentarios elogiosos por parte de la Comisión que juzgó el informe, mientras que la otra Red fue requerida para que completara sus tareas; lo que por cierto hicimos.

En cualquier caso y por resumir, cabe decir que en uno y otro caso hicimos el trabajo bien y bastante bien, lo que no es poco.

El tercer aspecto, por último, se refiere al apoyo a los Informes.

También es necesario explicar esto, especialmente por la polémica surgida en la Red de Magisterio.

Polémica que, como seguramente se recuerda, tiene que ver con el rechazo frontal por algunas áreas de conocimiento (o personas aisladas que con mayor o menor acierto se arrogaban su representación), a lo que yo diría que es sólo parte de las propuestas de ese Informe de Magisterio y no a todo el Informe, si bien por elevación (no exenta de pasión) se ha rechazado todo.

En efecto las áreas de Lenguas Extranjeras, Educación Física, y Educación Musical protestaron fuertemente en aquel momento porque veían primero como las especialidades se diluían en itinerarios, y después, como se aminoraba su presencia en la formación de maestros al situar su aportación en la opcionalidad y al reducir (por comparación) su carga lectiva en número de créditos.

Ahora bien, no hay duda respecto a que esa opción que se protestó era y es también la expresión de otras áreas que, a su vez, han entendido que la formación en las materias comunes debía priorizarse.

La cuestión, claro, es si era eso lo que se debía hacer, y una vez asumido si se ha acertado en la distribución.

En cualquier caso, lo que más interesa destacar, es lo siguiente:

Que en un primer momento el apoyo de los miembros de las redes a los Informes no es un apoyo incondicional a sus conclusiones sino un refrendo de que lo dicho en los mismos es fiel reflejo de lo tratado y acordado (aunque fuera por votación) en las diversas sesiones de ambas Redes. Y esto es muy importante que quede claro porque lamentablemente hubo acusaciones sobre su manipulación manifiestamente erradas.

Pero es que además, en un segundo momento, la Conferencia de Decanos y Directores ratificó el Informe y mostró su apoyo a las conclusiones del mismo, si bien de manera tácita en una de las sesiones de la II Conferencia celebrada en Santiago de Compostela en octubre de 2004.

1.3. La génesis y consolidación de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación y sus afanes

Dice de «afán» el María Moliner, que es «Actitud de alguien que se entrega a una actividad con todas sus energías e interés. Anhelos que impulsa a obrar». Y está bien, porque así es como estamos realmente en la Conferencia.

Por supuesto, soy consciente –como ya dije– de los recelos (cada vez menos) de los que es objeto la Conferencia dado su protagonismo en el asunto que nos ocupa. Pero buena parte de ellos si no todos (¿qué voy a decir yo?), son fruto del desconocimiento que también existe sobre este modo de organizarse ínter universitariamente los centros que comparten alguna titulación; que eso y no otra cosa es la Conferencia.

Conviene pues salir al paso de muchas dudas y explicar algunas cosas. Intentaré hacerlo presentando ordenadamente bajo dos epígrafes lo que más interesa saber al respecto: uno remite a la página Web de la Conferencia como fuente de información y el otro se refiere específicamente a su génesis y consolidación, en definitiva a su reciente historia tan breve como intensa.

1.3.1. La página web de la Conferencia (www.uned.es/decanoseducación)

Quizás, una buena parte de las dudas a la que me refería se pueden resolver consultando sin más nuestra página Web. En la misma uno puede encontrar información (bastante actualizada) sobre quienes la integramos: todos los centros que imparten nuestras titulaciones (94 centros de 41 universidades públicas y 12 privadas). Uno puede comprobar también por los listados de asistencia a las dos últimas asambleas, que el nivel de participación en la Conferencia se sitúa por encima del 90%. Por cierto que relacionado con esto, alguno ha

aventurado otras cifras de interés: aproximadamente nueve mil profesores y ciento veinte mil estudiantes. En la Web se pueden conocer los estatutos y la composición de la Comisión Permanente. Se puede rastrear asimismo nuestra breve historia a través de diversos documentos, entre ellos las actas de las tres Conferencias anuales que hemos celebrado. Y además de muchas otras informaciones y enlaces de interés, todos nuestros trabajos y en especial nuestras declaraciones y conclusiones están ahí también expuestas: específicamente las alegaciones que presentamos a las Fichas Técnicas de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria y a la del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, así como la relación casi completa de las observaciones de todo tipo que a su vez nos fueron remitidas desde los centros, los departamentos, las áreas y sociedades científicas y asociaciones varias (por cierto que si no está completa es porque alguna no la recibimos por la red y su transcripción resultaba excesivo).

En definitiva y como conclusión, quienes no pudiendo cuestionar la representatividad de cargos electos atribuyen maliciosamente a la Conferencia un carácter secreto al modo –he escuchado– de un club de decanos y directores que juegan a convertirse en grupo de presión ajenos a sus representados, sencillamente mienten. Se podrá cuestionar la eficiencia, pero mayor transparencia es casi imposible.

1.3.2. Breve historia de la Conferencia

Necesariamente muy breve, entre otras razones porque se constituyó como tal en octubre de 2004.

Un asunto menor pero que a menudo induce a confusión incluso entre los que participamos más directamente en la misma, es que además de llamar Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación al modelo de organización adoptado para hacer efectiva la cooperación entre centros que compartimos las mismas titulaciones, también suele llamarse conferencias a las reuniones que se celebran anualmente y que convocan a todos los decanos y directores. Así sucede que la Conferencia propiamente dicha se constituyó en el transcurso de la II conferencia, es decir, ya nos habíamos reunido antes una vez con una importante participación pero aún no éramos la Conferencia con Estatutos, Comisión Permanente y Directiva que somos ahora.

Otro asunto de mayor calado y que es muy importante que la gente conozca se refiere al hecho de que los Libros Blancos no los hizo la Conferencia. De hecho, ésta ni siquiera existía cuando los decanos y directores fueron convoca-

dos a participar en las dos redes. Bien al contrario, cabe decir que ese trabajo fue la semilla de la que brotó, más tarde, la Conferencia. Recuérdese que las redes comenzaron sus trabajos en Junio de 2003 y entregaron sus Informes a finales de marzo de 2004 mientras que la Conferencia se constituyó siete meses más tarde en octubre de ese mismo año.

En otro orden de cosas, considérese también que hubo un tiempo, realmente, en el que las dos culturas que representan las Facultades que imparten los títulos de Pedagogía y Educación Social y las Escuelas Universitarias responsables de los títulos de Magisterio se miraban mutuamente con enorme desconfianza al tiempo que se intercambiaban algunas burdas descalificaciones. Felizmente, en mi opinión, ese tiempo se ha superado, ampliamente desde luego en el seno de la Conferencia aunque no tanto –todo hay que decirlo– en los respectivos centros. Al fin, las culturas nos hablan de personas y cada uno es cada quien.

En cualquier caso, lo que importa es dar cuenta del proceso de acercamiento de esas dos culturas para constituir la Conferencia tal y como hoy se conoce. Proceso al que contribuyó positivamente el hecho de que en muchas universidades las Escuelas se integraran con las denominadas Secciones de Pedagogía en una única Facultad que impartía todas las titulaciones. El vertiginoso progreso en materia de investigación educativa de las áreas de didácticas específicas, que trajo a un tiempo como consecuencia el acceso al cuerpo de catedráticos de universidad de algunos de sus miembros y la asunción por algunas Escuelas de nuevas titulaciones como la de Psicopedagogía –transformándose en Facultades aunque no tuvieran más títulos–, también influyó positivamente en el acercamiento de ambas culturas.

En este empeño por hacer memoria histórica cabe añadir que fue este un proceso delicado con algunos momentos que identifiqué como singularmente intensos:

a) Madrid, 29 de abril de 2003. No recuerdo ya la sede, pero aquella reunión la convocaba la denominada Comisión Permanente de la Conferencia de Decanos y Directores de centros con títulos de Magisterio, constituida en Málaga en 1996 para promover la consecución del grado de licenciado para los estudios de Magisterio. De hecho ese seguía siendo el objetivo de aquella reunión, como seguían siendo los mismos que habían constituido la primera comisión permanente los que ahora hacían la convocatoria. A la reunión fueron convocados los centros con titulaciones de Magisterio, independientemente de que impartieran otras. Naturalmente, el asunto a debatir

era la incidencia en el objetivo señalado del nuevo concepto de Grado difundido por el MEC y por el que, en principio, desaparecían las categorías de Diplomado y Licenciado equiparando todas las titulaciones. Así, ante la posibilidad de que éstas tuvieran una extensión diferente, interesaba ya como *a priori* que los estudios de Maestro fueran de 240 ECTS en vez de 180.

Como observador participante lo que aprecié es que entre los responsables de las titulaciones de magisterio se perfilaban ya dos sensibilidades: la de quienes procedían de Escuelas con sólo esos títulos y la de quienes procedían de Facultades con esos y otros títulos y a quienes interesaba por tanto resolver no sólo el caso de Magisterio sino el del conjunto. Cabe añadir que estas diferencias causaron, creo, algo más que perplejidad entre los miembros del primer grupo; por ejemplo, aquellos decanos cuya biografía enraizaba en las secciones de pedagogía eran mirados con recelo por los primeros y hasta en alguna ocasión como intrusos. Naturalmente, ese es mi caso, así que admito que puedo tener una visión distorsionada en parte, pero sólo en parte.

b) No recuerdo si también fue en abril o ya en mayo de 2003 que nos reunimos de nuevo, esta vez en Oviedo. En esta ocasión el principal objetivo era informarnos mejor sobre el trabajo que habría que desarrollar en los Libros Blancos y plantearnos el modo cómo debíamos organizarnos. Tímidamente se planteó la oportunidad de hacer una red única para los títulos de Magisterio y Educación, pero los compañeros de las Escuelas Universitarias especialmente celosos por salvaguardar los intereses del grado de Magisterio potencialmente amenazados, según su perspectiva, por los que pudieran llegar a plantearse desde las Facultades dejaron claro que eso no era viable.

c) Casi en vísperas de constituirse las redes para la elaboración de los Libros Blancos, por tanto a finales de mayo si no recuerdo mal, hubo una reunión bastante restringida en Zaragoza. Alentada sobretodo por la denominada Comisión Permanente creada en Málaga en defensa del título de licenciado para los maestros, el principal motivo de nuevo era reforzar la idea de que al concurso de la ANECA había que concurrir como dos redes diferenciadas: la de Magisterio por un lado y la de Pedagogía y Educación Social por otro.

A partir de esta reunión se generó una agria polémica que nos acompañó durante bastante tiempo dificultando la necesaria integración que sólo algunos defendíamos, aunque es cierto que lo hacíamos de manera muy prudente o incluso tibia. La cuestión a debate fue si se había acordado o no que a la primera convocatoria se presentara sólo la Red de Magisterio y que la

otra Red lo hiciera en una posterior ocasión. La razón para ese supuesto acuerdo obedecía a que como la convocatoria era restringida había que evitar hacerse competencia y, así, una Red le cedía el paso a la otra.

Hoy en día aún hay quien se ofende con este tema, pues lo cierto es que se presentaron las dos y, ¡menos mal!, también concedieron la constitución de ambas redes. Mi opinión, que no voy a rehuir, es que no hubo ese acuerdo, no de manera explícita, aunque cabe que de las interpretaciones que sucedieron a lo allí hablado alguno llegara de buena fe a esa conclusión.

d) En Noviembre de 2003 tuvo lugar en Ciudad Real la que se considera como la Primera Asamblea de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación. Tampoco en esto hay unanimidad porque, realmente, la Conferencia se constituye como tal, esto es, con Estatutos y órganos colegiados, un año más tarde en Santiago de Compostela. Pero la verdad es que nadie hace de esto un asunto polémico. Al contrario, son mayoría los que apoyan la intención de enraizar esta nueva iniciativa organizativa en la anteriormente creada en Málaga en 1996 y a la que ya me referí.

Fue esta una reunión especialmente difícil. Persistía la polémica surgida en Zaragoza. Estábamos en pleno trabajo de los Libros Blancos. Había muchas reticencias entre los compañeros que procedían de las dos culturas citadas. Pero sería un error negarle a este encuentro la condición de indiscutible punto de partida para hacer posible la Conferencia que nos integrara a todos. Mucho hablamos aquel par de días.

e) Por último, en septiembre o a inicios de octubre de 2004, apenas un par de semanas antes de la Asamblea estatutaria de Compostela, los organizadores gallegos convocamos a los principales, o tal vez más vehementes defensores de cada Red, a un encuentro en Ourense. Se trataba allí de limar asperezas y de aproximar criterios sobre la propuesta de Estatutos que debíamos aprobar días más tarde. Honestamente creo que lo conseguimos.

f) Así, en octubre de 2004 se celebra la II Asamblea en Santiago de Compostela. Sobre su contenido y acuerdos ya hay información en nuestra Web. Por tanto sólo me cabe añadir que fue un acierto elegir como Presidente al Profesor Antonio Maldonado, Decano de la Facultad de Formación del Profesorado de la Autónoma de Madrid y que había sido el Coordinador de la Red de Magisterio. Su estilo prudente, cordial, sereno, dialogante, en definitiva su buen hacer en materia de relaciones personales consiguió crear una sólida base de colaboración. Especialmente porque promovió la creación de una amplia Comisión Permanente que integró todas las sensibilidades posibles.

2. ¿EN QUÉ SITUACIÓN ESTAMOS Y QUÉ HEMOS HECHO HASTA AQUÍ, A 15 DE JULIO DE 2006?

Hay dos aspectos que considero deben ser destacados para mejor comprender este apartado: el primero se refiere a las condiciones establecidas por el MEC y otras instancias y el segundo resume el conjunto de las actuaciones de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación sobre el tema que nos ocupa.

2.1. Las condiciones establecidas por el MEC y otras instancias

Desde luego el marco de condiciones generales en las que estamos trabajando para la renovación de los títulos de educación las define el MEC. El MEC es el que lleva la iniciativa con sus propuestas, establece las tareas e impone el calendario. Hay otras instancias, por supuesto, con las que también es preciso contar, pero su incidencia es menor en el origen y desarrollo de nuestras actuaciones, si bien cabe que lleguen a ser tanto o más determinantes que el mismo MEC a la hora de aprobar finalmente lo que hay que hacer; me refiero al Consejo de Coordinación Universitaria (CCU) con sus diversas subcomisiones, a la Conferencia de Rectores de las universidades españolas (CRUE) y a cada uno de ellos por separado, así como a los responsables de la educación universitaria en los gobiernos de las comunidades autónomas (CC.AA).

Siendo así, el volumen de información que todos ellos generan se me antoja en ocasiones inabarcable. Por tanto, se impone resumir y ordenar, lo que intento en los dos siguientes apartados:

2.1.1. Más o menos los hechos

Las cosas hasta el momento funcionaron aproximadamente de esta manera:

a) El MEC, se supone que de acuerdo con el CCU, hace sus planes: Al principio, en el gobierno anterior del Partido Popular –que hay que citar pues en esto no hay ruptura–, genera vía ANECA la dinámica de los Libros Blancos. Y lo hace –insisto, porque no es baladí–, a través de una agencia que asimismo tiene la tarea de evaluar, o mejor dicho, de acreditar a las universidades conforme a ciertos indicadores de calidad de los que depende que éstas obtengan o no algunos recursos añadidos.

b) A continuación, ya con el gobierno del Partido Socialista, saca sendos Decretos de Grado y de Postgrado y establece un catálogo de títulos de grados, del que se caen bastantes de los existentes –se pasa de 115 a 72– con el consiguiente rechazo de los caídos.

c) De seguido presenta un calendario para la aprobación de los Grados que tampoco contenta a todo el mundo ya sea porque a unos les parece muy precipitado y a otros que los postergan. Se trata de cuatro etapas: En la que estamos, de Octubre de 2005 a Febrero de 2006 (¡donde va él!), en la que se incluían los Grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria y el Master de Formación del Profesorado de Secundaria. Una segunda, de Septiembre de 2006 a Febrero de 2006. La tercera de Septiembre de 2006 a Febrero de 2007, en la que irían los Grados de Pedagogía y Educación Social. Y la cuarta, de Febrero de 2007 a Octubre de 2007.

d) Sin resolver el tema de los Grados se pone también sobre la mesa el asuntos de los Postgrados, de cuya aprobación hace responsable por Decreto a las CC.AA que, a su vez, actúan conforme a intenciones y ritmos diferentes y con más o menos acuerdo con los gobiernos de las universidades de su territorio. Y destaco esto de que el acuerdo es con los gobiernos de las universidades porque en el seno de muchas de ellas los desacuerdos son más: por ejemplo respecto a quienes deben ir primero, qué exigencias hay que cumplir, o simplemente sobre aquello de «para cuándo lo mío».

Permítaseme, en cualquier caso, reproducir aquí lo que escribí al respecto en septiembre de 2005; quizás no tiene importancia pero, francamente, me apetece recordarlo:

Titulé el asunto como la traslación del debate a los postgrados y las ambiciones desatadas. Añadí que la mayoría de los colegas que conozco considera que no tiene sentido hacer nada mientras no se sabe de qué grados partimos. Es nuestro caso. Si bien no ignoramos que hay titulaciones únicas que por esa razón lo tienen más claro: Derecho, Ingenierías, etc. Reconocí que, de nuevo, la presión de las fechas (aunque después prácticamente ninguna se cumpla) es posible que precipite las cosas. En principio, el 15 de febrero del 2006, es la establecida en el R.D. para la presentación de los postgrados. Y ante eso, sin duda existe una notable presión ante la oferta que pueden hacer universidades de otros países e incluso las privadas del nuestro, toda vez que en éstas el proceso de decisión es mucho más sencillo de modo que estarían en condiciones de hacerlo antes que las públicas.

Comprobé que hay universidades que le han pedido a los centros que les hicieran propuestas y que en otras se han constituido comisiones, de nuevo de expertos, contando o no con representación las de educación y en caso afirmativo con o sin el conocimiento de los centros y de los compañeros de especialidad. Por ejemplo en mi universidad, no nos consultaron nada y eligieron a un profesor de escasísima representación sin comentario alguno al centro. Y así están las cosas. Por fin concluí que, sin menoscabo de que cada universidad en su CC.AA presente las iniciativas que le parezca oportunas, con carácter general la Conferencia defiende dos postgrados: el de Psicopedagogía y el de Formación del Profesorado de Secundaria. Para terminar añadí que personalmente pienso que lo oportuno y hasta necesario es estudiar conjuntamente el catálogo de títulos de grado y de postgrado, o al menos de los postgrados más generales y que cabe ofertar con precios públicos. De este modo, creo, las universidades –o cuando menos los académicos y los estudiantes– pueden tener una adecuada visión de conjunto del proceso articulado de formación de todo profesional al finalizar su grado junto con las posibilidades reales de ampliación de estudios en los postgrados. Una visión de este tipo, insisto, ayuda a decidir con sentido sobre la extensión y los contenidos relevantes de grados y postgrados. De otro modo, la incertidumbre sobre el postgrado induce a ampliar innecesariamente el grado y, al mismo tiempo, o bien a la pérdida de sustantividad del postgrado o a la reiteración de alguna o buena parte de los contenidos ya vistos antes.

En cualquier caso, a día de hoy no se si algo de esto importa. Precisamente es esa duda lo que me ha animado a reproducirlo porque sospecho (sólo eso) que hay dos perspectivas contrapuestas al respecto: la de las universidades, que persisten en su intención de ampliar su oferta de postgrado, por razones varias, entre las que no es menor, creo, su interés de rentabilidad económica; y la del MEC, que personalizo en el nuevo Secretario de Estado de Universidades, más proclive a ralentizar el proceso y por articularlo a partir de una definición previa de los grados. Pero, insisto, esto es sólo una suposición.

Quisiera añadir de todos modos que me ratifico en mi creencia sobre el interés economicista de las universidades al conocer la insistencia, casi obsesión de muchas de ellas porque los nuevos postgrados se lleven a cabo a

coste cero; lo que introduce, por cierto, un nuevo elemento de discriminación intercentros.

e) Estando en eso, sorpresivamente (sic) conocemos unas Fichas Técnicas, con un formato que no deja de causar perplejidad, cuya autoría más directa se desconoce (al menos al principio ...) y que llegan a nuestros centros por diversas vías incluso antes que a algunos vicerrectorados. Tales fichas, se dice, se apoyan en las conclusiones de los Libros Blancos –lo que en nuestro caso es cierto en buena medida–, pero al avanzar una relación de materias (que ya no son asignaturas) atribuyéndoles un determinado peso específico en número de créditos y sin adscripción directa a las áreas de conocimiento reconocidas, genera de inmediato por parte de éstas una reacción en contra o cuando menos de prevención.

Sin duda, esa «novedad» de no adscripción a las áreas, para evitar la patrimonialización exclusiva y excluyente por su parte de determinados contenidos académicos, ha llamado mucho la atención. De entrada no se conoce a ciencia cierta a quien cabe atribuir la paternidad de esta idea que, por otra parte, cabe que se diluya fácilmente en el nuevo panorama que se descubre tras el 5 de julio. Algunos se la atribuyen, o mejor, atribuimos a los rectores que esperan rentabilizar mejor los recursos humanos de las universidades responsabilizando a profesores de áreas afines que no cubren su carga docente de la sobrecarga que existe en otras. Puede ser. En cualquier caso cabe añadir, creo, que eso no cuestiona a las áreas como principal motor de la investigación en los respectivos campos, sino que es sólo una manera diferente de redistribuir –insisto– la carga docente.

f) Se conoce entonces –en unas universidades mucho antes que otras–, que los rectorados piden a los centros que se valoren las propuestas y les hagan llegar sus conclusiones. Nadie sabe muy bien para qué, es decir, qué es lo que van a hacer los rectorados con los informes de los centros. En este sentido, los respectivos rectorados provocan la sensación de que van a tramitarlos de una manera básicamente burocrática. De todos modos, no está claro si les corresponde hacer algo más que reenviar los acuerdos de los centros al MEC y controlar el nivel de participación de la propia universidad. Pero es que, si no fuera sólo eso y se llevara a cabo alguna evaluación previa, la pregunta, incontestada que yo sepa hasta ahora, es quien y con qué criterios estaría en condiciones de revisar y enmendar los acuerdos de los centros sobre este particular en el seno de cada universidad. Como siempre, las diferencias entre universidades son grandes y por supuesto depende del modelo de gobierno que disfrutan o padecen.

g) En cualquier caso, sobre los grados de maestro de educación infantil y de educación primaria que son los que se resuelven en esta primera «hor-nada», nos consta en la Conferencia que muchos (pero no todos) sí hacen llegar a sus rectores sus conclusiones. Falta evaluar, no obstante, el alcance de esa respuesta: si ha sido amplia y si converge o no con las Fichas Técnicas del MEC. Cabe añadir, además, que muchos centros después de haber aportado sus propias deliberaciones para el debate a nivel general en el seno de la Conferencia han adoptado y presentado como conclusiones la síntesis que ésta elaboró y que más adelante menciono.

h) Es de destacar que, al margen de los rectorados –entre otras cosas porque no se conoce su función en este asunto– las áreas, los departamentos, los centros enviaron a donde les pareció oportuno sus propias alegaciones a las Fichas Técnicas. Así, la mayoría las hizo llegar aunque no sólo a la propia Conferencia de Decanos y Directores que, previo trabajo de análisis y síntesis, traslado las suyas directamente al MEC. En concreto a la Dirección General de Universidades (el 27 de abril), que acusó recibo e informó sobre su traslado al CCU.

i) No se había terminado esa tarea y también, por sorpresa, llegó a los centros la Ficha Técnica del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (FPES). En esta ocasión la Dirección General de Universidades, presionada (sic) por la CRUE, no la difundió directamente, sino que fueron los rectorados los primeros destinatarios y desde los mismos llegó a los centros. Aún así, como siempre, no todos fueron igual de ágiles, de manera que a través de la Conferencia de Decanos y Directores, a donde la remitió el primero que la recibió, fue reenviada a todos los miembros y muchos centros de hecho la recibieron antes por esta vía que por la propia de su universidad.

j) Una vez más las áreas, los departamentos, los centros enviaron a donde les pareció oportuno sus propias alegaciones, sólo que en esta ocasión su respuesta fue menos intensa: menos aportaciones, con menor desacuerdo respecto del modelo recibido y ya casi todas dirigidas también o incluso sólo a la Conferencia para su consideración. Si esto ocurrió porque, como digo, el acuerdo con el MEC es mayor o porque se acusaba el cansancio de los centros y profesores es algo que se comenta. En cualquier caso, de nuevo las alegaciones de los centros –ya sean las originales de cada uno o las comunes de la Conferencia asumidas como propias– fueron remitidas a los rectorados, sin que hasta el momento podamos saber con exactitud su al-

cance. La Conferencia por su parte envió su propuesta de mejora a la Dirección General de Universidades (el 24 de mayo) que de nuevo acusó recibo e informó sobre su traslado al CCU.

k) Por último, recién habíamos terminado los deberes descritos cuando, como se veía venir y como consecuencia del cambio de titular en el MEC, cesa el Secretario de Estado de Universidades, Profesor Salvador Ordóñez, sin que eso nos afecte especialmente salvo porque, después de muchos rumores, cesa también la Directora General de Universidades y esto sí que provoca inquietud: pues su titular, la Profesora Carmen Ruiz Rivas, fue siempre la destinataria de los documentos y argumentos intercambiados hasta ahora con el MEC (nunca acordados formalmente), y nos constaba que guardaba en su memoria las claves para comprenderlos correctamente. Reconociéndolo así, cabe añadir que la Conferencia en escrito enviado pocos días antes de su cese a la Directora General, le decía: «En estos tiempos en los que existe cierta incertidumbre sobre posibles cambios en el Ministerio, créeme que todos manifestamos nuestra esperanza de poder seguir contando contigo como una interlocutora seria, rigurosa y coherente que, además, se ha mostrado dispuesta a colaborar amablemente con esta Conferencia».

l) Llegamos pues a este instante que cabría caracterizar como de «compás de espera». Los profesores Miguel Ángel Quintanilla y Javier Vidal, son los nuevos interlocutores en el MEC como Secretario de Estado y Director General respectivamente y, a día de hoy, como Presidente de la Conferencia sólo he podido hablar telefónicamente con el segundo para concertar una entrevista prevista pero no confirmada para el día 28 de junio, que finalmente no pudo ser y se resolvió en el transcurso de un encuentro informal el 10 de julio.

ll) En esta situación los rumores se disparan y cada vez son más los que dicen saber que el catálogo de títulos, en principio cerrado, se retira en beneficio de un «registro» de títulos, en principio abierto. Que los tiempos para presentar las propuestas se flexibilizan, adaptándose a las posibilidades reales de las respectivas comunidades académicas para presentarlas. Por último, que todo se detiene hasta que se apruebe la reforma de la LOU o, incluso, hasta una nueva legislatura si como se dice estos días se adelantan las elecciones generales al próximo otoño.

«Y hasta aquí Señoría los hechos probados», que diría un letrado.

2.1.2. Algunas interpretaciones entre aventuradas y razonables

En efecto, más allá de la relación que he desarrollado en el apartado anterior cabe hacer alguna interpretación que nos explique mejor las condiciones en las que hemos trabajado.

En primer lugar hemos visto que hay muchas instancias, tal vez demasiadas, en las que debe sustanciarse el asunto que nos ocupa de la renovación de los títulos de educación en el EEES. Que todos ellos tienen algo que decir no lo discuto, que muchos a revisar es una garantía de participación democrática hasta puede ser, pero que resulta tremendamente complejo hasta resultar casi imposible saber quien es el interlocutor necesario al que, al menos desde la Conferencia, tenemos que hacer llegar nuestras propuestas y argumentos, de eso no hay duda.

Pero si además, lo que se aprecia no es sólo una notable descoordinación entre todos ellos sino incluso importantes contradicciones, entonces, francamente, se genera un cierto desamparo. Veamos:

a) Algunos veíamos atónitos como en el Ministerio regido por la Profesora Sansegundo parecía que cada uno iba por su lado, o por lo menos que así les ocurría a los que más relación mantenían con nuestras inquietudes. En una visión seguramente muy simplista (y desde «provincias»), las cosas estaban así: La Ministra y el Secretario de Estado de Educación, Profesor Alejandro Tiana, con el tema de la LOE. Lamentablemente éste último demasiado alejado, al menos en apariencia, de las decisiones que a nivel universitario tenían que ver con los niveles educativos de su competencia. El Secretario de Estado de Universidades, Profesor Salvador Ordóñez, con la reforma de la LOU y sus retrasos, las iniciativas de postgrado y especialmente encantado con la iniciativa para la renovación de las metodologías en la universidad. La Directora General de Universidades, Profesora Carmen Ruiz Rivas, coordinando toda la tarea de diseño de las Fichas Técnicas, recibiendo las alegaciones, canalizándolas hacia el CCU y recomendando sosiego en cuanto a las propuestas de postgrado. Siendo así, no era fácil entender el mensaje del MEC, porque no lo había; eran varios los mensajes y, como digo, no bien armonizados. Siendo así, sobre el asunto que más directamente nos ocupa la única voz fiable –otra cosa es que estuviéramos plenamente de acuerdo con ella– era la de Carmen Ruiz Rivas.

b) Al mismo tiempo uno intuía que no había mucha sintonía entre el MEC y la CRUE. Dicen que ahora cambió, no lo se, es posible. Pero mientras el MEC hace, al menos hasta ahora, propuestas de grados y postgrados sobre

cuya estructura y duración parece tener las ideas claras, no es posible decir que la CRUE los secunde: dos ejemplos más que evidentes pero no los únicos son el Master de FPES y específicamente la duración de los estudios de Maestro; asuntos ambos sobre los que no tenemos ningunas garantías. Así, todo parece indicar que estas y otras diferencias deberán resolverse en el CCU, donde además intervienen representantes de las CC.AA.

Naturalmente, desde la perspectiva de hacer valer nuestros argumentos la pregunta es: ¿con quién hay que hablar? Todo parece indicar que hay que hacerlo con todos.

c) Por si fuera poco, como sea que a ese Consejo de Coordinación Universitaria llegan tantos asuntos que debe resolver, previamente distribuye el trabajo en diversas subcomisiones. Estudiar nuestros títulos corresponde a la subcomisión de ciencias sociales, según parece asistida por un grupo de expertos, y ahí es realmente donde se define el futuro de nuestras propuestas, alegaciones y solicitudes. La cuestión, claro, es si quienes actúan ahí tienen criterio pedagógico (lo que no es muy frecuente) para valorar de manera fundada lo que nos concierne. Y ante eso, en fin, sólo cabe esperar que sea así. Nos tranquiliza algo saber que la Rectora de la Universidad de Girona, Catedrática de Didáctica de Ciencias Experimentales es miembro de esa subcomisión.

d) En otro orden, es difícil tolerar una manera de proceder que se caracteriza por el permanente incumplimiento de las fechas y la postergación de todo.

Considérese que la idea con la que nos fuimos de vacaciones ¡en Julio de 2005! (hace de esto un año) es que, ante los primeros movimientos de protesta –alumnos manipulados mediante– de algunas de las titulaciones supuestamente en peligro de desaparecer, indignadas éstas además porque con insensibilidad manifiesta ya se hablaba de esa posibilidad para ellas al mismo tiempo que se les insistía en que completaran sus Libros Blancos, y ante las maniobras de algunos centros por poner su particular pica en Flandes en eso del postgrado sin importarles lo más mínimo el agravio comparativo que pudieran provocar, el Gobierno –de entonces– «mandó a parar».

Y, por lo menos a finales de Julio de 2005 todo parecía indicar que centrarían sus esfuerzos en la LOE, después en la Ley de Universidades y sólo más tarde en el catálogo de títulos. Por lo tanto –escribía yo– de septiembre (¡de 2005!) hemos pasado a pensar en diciembre (¡de ese mismo año!) como una fecha probable para que se aprobasen «las titulaciones que no presenten problemas» (sic).

En fin, revisado esto a Julio de 2006, sin nada resuelto todavía, uno podría contentarse por sus dotes de predicción sobre el orden de prioridades del MEC, que como vemos se va cumpliendo, pero en absoluto sobre el modo como se resuelve lo que ya hace un año el mismo MEC presentaba como algo necesario y urgente (recuérdese que hasta nos informaban de plazos que debíamos cumplir— y desde la Conferencia cumplimos— para hacer llegar nuestras alegaciones).

e) Ante estas circunstancias, si se me permite el contraejemplo extraído de la memoria en la que seguramente se idealizan muchas cosas, yo diría que la situación actual no tiene nada que ver con el ejercicio de responsabilidad realizado por el MEC en el anterior gobierno del PSOE. Y conste que bajo ningún concepto quisiera ingresar en la cofradía de aquellos para los que cualquier tiempo pasado (aunque sea reciente) fue mejor. Pero lo cierto es que por aquél tiempo primero nos dotamos del marco general que fue la LRU y sólo más tarde, al mismo tiempo que se concebía la LOGSE y orientados por ella se ponían a funcionar las comisiones que entendían de las titulaciones de Magisterio y Educación; comisiones, por cierto, integradas por profesores públicamente conocidos y reconocidos en el campo, que hacían propuestas para formar en la universidad a los profesionales que los otros niveles de enseñanza requerían.

Siendo así, aquí y ahora y por contraste lo que falta en mi opinión es una visión de conjunto para los títulos de educación que nos conecten con las necesidades del sistema educativo. Confieso que yo no lo he hecho (tal vez debería) pero tampoco conozco un estudio o discurso en el que se justifique la reforma de la LOU conectándola en el marco del EEES con la renovación de los títulos en general y los de magisterio y educación en particular; ni ningún otro que conecte a éstos con las necesidades del sistema educativo detectadas y atendidas por la LOE. No lo conozco; espero que disculpen mi ignorancia. Pero si por acaso no existiera, habría que hacerlo.

Termino ya este apartado con una mera suposición mía (sólo eso): Y es que, tal vez, de un panorama como el descrito es del que arrancan y cobran cuerpo los insistentes rumores acerca de que el nuevo Secretario de Estado de Universidades desea ralentizar el proceso iniciado, para aprobar primero el marco general que supone la reforma de la LOU, resolver después los Grados y sólo más tarde los postgrados. Pero, insisto, esto son sólo rumores que manejábamos a 28 de junio de 2006. Rumores que, de confirmarse, podrían por su sensatez contar con la aprobación de mucha gente, pero rumores que mientras no se

concretan generan un enorme desánimo en todos cuantos aún pudiendo apoyar su «lógica», desean también ver reconocido si no todo sí buena parte del im-probo trabajo realizado a lo largo de los últimos tres años.

En definitiva, algo así como que le den a «guardar» antes de «reiniciar» el ordenador.

2.2. Las actuaciones de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación

Resultaría extremadamente prolijo dar cuenta aquí de todo el trabajo realizado en torno a las titulaciones que nos incumben. Por otra parte, reproducir las conclusiones de la Conferencia al respecto, dado que se pueden consultar en nuestra Web, tampoco tiene sentido. En consecuencia, lo que sigue a continuación es una simple relación de las actuaciones llevadas a cabo, a la que añado algunas valoraciones estrictamente personales (no siempre compartidas por cierto por la Comisión Permanente de la Conferencia). El orden que sigue es cronológico y se corresponde con el mismo en que se fueron acometiendo las diversas tareas.

2.2.1. Sobre los Grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria

Como dije, la Conferencia recibió no sin sorpresa la Ficha Técnica del MEC. Para poderla valorar adoptó como criterio lo único sobre lo que había un acuerdo previo y explícito: lo establecido en el Libro Blanco. Siendo así, en el transcurso de una entrevista con la Directora General de Universidades se le transmitió una primera valoración con carácter de urgencia, que resumo a continuación pues creo que puede interesar conocerlo para comprender el modo de actuar de la Conferencia. En aquél momento dijimos:

–La propuesta de Grados de la Ficha Técnica se corresponde con la «Síntesis final de la propuesta» del Libro Blanco: Dos grados, de E.I. y E.P de 240 ECTS. Valoración positiva

–Los Perfiles para los dos grados de la Ficha Técnica, aunque no se distancian sustancialmente de lo propuesto en el Libro Blanco, quedan mucho menos claros. Además, las diferencias entre los dos Grados lo son sólo de redacción y eso perjudica el reconocimiento de su especificidad. Valoración negativa

–Los Objetivos del título y Competencias para los dos Grados de la Ficha Técnica desmerecen del trabajo presentado en el Libro Blanco: Confunden planos. Lo que se presenta es una selección desordenada y aparentemente arbitraria de competencias. Además, las diferencias entre los dos Grados lo son sólo de redacción o simplemente injustificadas (puesto que algunas de las citadas cabe predicarlas para ambos) y eso perjudica el reconocimiento de su especificidad. Valoración muy negativa.

–La propuesta de itinerarios de la Ficha Técnica se corresponde con la formación especializada «encapsulada» que se proponía para Educación Primaria en el Libro Blanco. Allí se presentaban la necesidad de 48-60 ECTS y la Ficha Técnica plantea un mínimo de 30, pero hay margen hasta 50. Valoración Positiva.

–El Aumento del Practicum para ambos grados: Se corresponde con la síntesis del Libro Blanco. Se proponían 42 ECTS y plantean un mínimo de 40, que puede ser ampliado. Valoración positiva

–El Porcentaje de contenidos comunes se corresponde con lo indicado en el Libro Blanco. En Educación Primaria proponíamos un 75% y en Educación Infantil proponíamos un 70%. La Ficha Técnica plantea un 66'6%. Se trata de 160 ECTS sobre 240: podemos organizar autónomamente 80. Valoración positiva.

Tras ese momento inicial, la Conferencia reclamó a los Decanos y Directores que le hicieran llegar las alegaciones de los respectivos centros, para que la Comisión Permanente organizada al efecto como grupo de trabajo las sistematizara y organizara en una propuesta común. Se recibieron en efecto numerosas alegaciones de centros, pero también de departamentos, áreas, sociedades, asociaciones y profesores individuales (ya dije que podían consultarse en nuestra Web). Aunque se priorizaron las primeras, como es lógico pues la Conferencia se debe a los centros, también hay que destacar que se consideraron todas sin excepción. Así, en la dirección de mejorar la Ficha Técnica se adoptaron como criterios los siguientes, que reproduzco tal cual de lo que se envió al MEC:

ENMIENDAS A LAS FICHAS TÉCNICAS DE LOS TÍTULOS DE GRADO DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL QUE SE ELEVAN AL MINISTERIO POR LA CONFERENCIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE MAGISTERIO Y EDUCACIÓN

1. PROCESO DE TRABAJO: METODOLOGIA

A la lista de distribución de la *CONFERENCIA DE DECANOS Y DIRECTORES CON TÍTULOS DE MAGISTERIO Y EDUCACIÓN* (MAESLIC) en la que están incorporados la práctica totalidad de los centros que imparten títulos de magisterio (<http://www.uned.es/decanoseducacion/>) han llegado sugerencias y enmiendas sobre las fichas técnicas de las directrices generales de los títulos de grado de maestro. La Conferencia, a través de las reuniones de la Comisión Permanente (20 de febrero, 27 de marzo, 3 de abril y 25 de abril), ha asumido la función de sistematizarlas, contrastarlas y evaluarlas para incorporarlas a una nueva redacción de las fichas técnicas, siempre que contaran con un consenso amplio y los argumentos educativos fueran sólidos y convincentes.

Antes de finalizar abril la Conferencia envía las nuevas redacciones que incorporan estas mejoras a la Dirección General de Universidades. Posteriormente la hará llegar al CCU y a todos los Rectores a través de los respectivos Decanos y Directores de cada Universidad.

La Conferencia ha interpretado las enmiendas siguiendo los criterios de análisis que se acordaron en la reunión de la Permanente (Madrid, 20 de febrero) de contrastación de las mismas con las aportaciones del Libro Blanco. Si una propuesta de mejora era igual o cercana a propuestas de otros centros la Permanente ha intentado integrarla a las directrices. Cuando una enmienda tenía poco consenso y se alejaba de las aportaciones del Libro Blanco era desestimada.

Algunas aportaciones recibidas resultaron ser muy amplias y más propias de lo que las facultades habrán de resolver al desarrollar los Planes de Estudio. Algunos documentos no se han podido recoger en los cuadros elaborados para su sistematización y procesamiento (ver: <http://www.uned.es/decanoseducacion/documentos/pdf/magisterio.pdf>) por su carácter global, pero se tuvieron presentes en la elaboración del dossier final de documentación. Las valoraciones de juntas de centros con propuestas concretas incidieron con más eficacia en la propuesta de mejora de las directrices.

Como consecuencia de todo ese proceso la Conferencia envió su propuesta de Ficha Técnica que puede conocerse en nuestra Web. El procedimiento seguido para legitimarla como la voz común supuso enviar a todos los decanos y directores la Ficha Técnica reelaborada para que, debatida por los centros, se comunicara a la Permanente su posición. Como fuera que no se recibieron más

de 33 respuestas (un 34% del total), como Presidente requerí de todos los decanos y directores que me enviaran su valoración sobre este asunto y el del Master de FPES así como sobre el trabajo realizado por la Permanente y la Presidencia de la Conferencia. El porcentaje de apoyo explícito subió a 58 respuestas (un 60%). Faltaron voces, desde luego, pero a tenor de los comentarios recibidos que interpretan el silencio como aprobación, dimos por unánimemente aceptadas las alegaciones presentadas y así se lo comunicamos a todos. En ese momento, no hubo ni una sola objeción. Si bien, en diversos foros y de manera más bien tímida (digamos que percibí que lo decían como si no estuvieran muy seguros de ello) diversos colegas me indicaron que en sus centros nadie les había informado de nada ni requerido ninguna opinión al respecto. Puede ser.

Finalmente y como valoración muy personal, que me resisto a obviar, me cabe añadir que también en la propuesta presentada por la Conferencia aprecio ciertas lagunas desde la perspectiva de lo que debe saber un maestro; entre otras, éstas que cito casi por orden de importancia:

Falta formación en todo lo que concierne a la educación especial, la adaptación a la diversidad y la idea de una escuela inclusiva. Falta formación en lo que concierne a la organización escolar, a la gestión de centros, a la evaluación y al desarrollo institucional; muy especialmente en E.P. Falta formación sobre la dimensión social que configura los espacios que habitamos y los discursos que manejamos. No se destaca suficientemente la función de orientación y tutoría. Se ha reducido en exceso la formación psicopedagógica, muy especialmente en E.P. Para comunidades bilingües singularmente, pero para todas en general, la atención a las lenguas podría ser mayor. Las TICs deberían estar presentes de manera más precisa en todas las materias de enseñanza y aprendizaje.

2.2.2. Sobre el Master de Formación de Profesorado de Educación Secundaria (FPES).

El modo de proceder de la Conferencia fue en todo idéntico al anteriormente descrito: desde el planteamiento hasta la aprobación y presentación de las alegaciones a la Ficha Técnica.

Como singularidad cabe recordar lo que ya dije acerca de que bien por un mayor acuerdo con la propuesta inicial del MEC o por un mayor cansancio o desaliento entre el profesorado, el número de alegaciones recibidas fue menor y el trabajo de la Comisión Permanente más fácil y rápido.

La ficha técnica alternativa presentada por la Conferencia puede conocerse en nuestra Web

Ahora bien, los problemas en relación a este propuesta de postgrado, la única que se presenta con directrices propias en la primera relación de titulaciones elaborada por el MEC, proceden de otros centros y conferencias de decaños.

En un análisis de urgencia de esa situación, escribí para mi intervención en la Universidad de Oviedo el 19 de mayo de 2006 lo que reproduzco a continuación. Son dos de los tres apartados en los que articulé mi conferencia titulada: Dilemas sobre el Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Tercera crónica)

Apartado 2.– Las tensiones generadas en el seno de cada universidad

Naturalmente, sería iluso ignorar que alrededor de todo esto se está generando una tensión más que notable. La verdad es que no se cómo están actuando todos los centros de la Conferencia en sus respectivas universidades: si son o no agresivos con los otros centros, si les obnubila o no la codicia del Master hasta el punto de desconsiderar la necesaria participación de los demás.

Ahora bien, debo destacar que de los que sí tengo noticia me consta que, sin negar la legítima reivindicación de coordinarlo, están siendo exquisitamente comedidos y dialogantes, al tiempo que se muestran dispuestos a compartir la responsabilidad con cuantos otros centros se sientan implicados. Esto es lo que se recomienda desde la propia Conferencia, desde la que además advertimos seriamente del peligro de morir de éxito que conlleva el pretender patrimonializar en exclusiva este Master. Un planteamiento así, al margen de irresponsable, pues no tenemos los recursos necesarios para desarrollarlo como es debido, resulta manifiestamente suicida: todos contra nosotros.

Sin embargo, pese a nuestra buena actitud, las facultades, llamémosles disciplinares, tanto las experimentales (Química, Física, Matemáticas y Biología), como las sociales (Geografía e Historia) y las humanistas (Filosofía y Filología), siendo éstas últimas las más beligerantes, están actuando de un modo cada vez más agresivo. Quedan al margen, al menos por el momento, Psicología y Sociología. Por supuesto no tengo datos de todas; cabe la posibilidad de que en alguna universidad no ocurra nada o que en otras, como parece sucede en Valladolid, alcanzaran ya a un acuerdo. Pero las noticias que manejo y que van llegando de todas partes nos dicen que nuestros colegas se han instalado en una posición radical hasta el punto de que en este momento no quieren ni hablar de soluciones organizativas a sus inquietudes sino que niegan la mayor:

El Master –sostienen–, tal y como ha sido concebido no debe salir adelante. No importa que eso retrase su implantación y se demore por más tiempo la reforma de la formación inicial de los profesores de educación secundaria.

A partir de ahí presionan a los respectivos rectores y al MEC para que el Master no salga adelante tal y como está concebido. Los recientes cambios en el Ministerio esperan que les resulten propicios. Ignoro el por qué de esa expectativa.

Mientras, los rectores individualmente y la CRUE en particular se inhiben.

No ya sobre quien debe coordinar el Master sino también sobre si es este el master que debe salir adelante. Específicamente sobre el asunto de la coordinación sostiene el Presidente de la CRUE, en la entrevista que mantuve con él el día 20 de marzo, que la Conferencia de rectores es muy respetuosa con la autonomía de cada universidad y que no se pronunciará al respecto. En el clima de inteligencia y cordialidad que el Rector de Oviedo imprime a todos sus actos me permití indicarle que hay silencios muy elocuentes y tuve ocasión de insistirle en que, por lo menos, el Master y su coordinación fuera asunto sobre el que deliberaran de manera colegiada. Le sugerí también que nos convocara, si le parecía oportuno, a los presidentes de la conferencias de decanos para reflexionar conjuntamente sobre este tema y anticiparnos a un posible pero perfectamente evitable conflicto en el seno de cada universidad. Y en eso estamos.

La Conferencia, por su parte, ha hecho una declaración, yo creo que muy mesurada e institucional, que hicimos llegar al MEC y al CCU y que estamos haciendo llegar a nuestros respectivos rectores. Esa declaración, que se puede ver en nuestra Web, la reproduzco a continuación:

La Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación quiere hacer pública la siguiente declaración:

–Que valora muy positivamente la propuesta del master oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria porque responde a una acuciante y urgente necesidad social derivada de la necesidad de sustituir el actual modelo del CAP, nacido con la Ley General de Educación de 1970, manifiestamente insuficiente y obsoleto.

–Que aún siendo perfectible, la ficha técnica del master presentada por el Ministerio, en su conjunto, merece una valoración muy positiva por el perfil netamente profesionalizador y educativo que contiene.

–Que este nuevo título oficial debe servir para crear las bases de una cultura profesional docente del Profesor de Educación Secundaria. Los futuros profesores de secundaria gracias a este nuevo master, y después

de adquirir una sólida cultura científica en la disciplina referente con un título de grado, podrán aprender y desarrollar las competencias profesionales que son propias de la función docente y educativa que la sociedad les encomienda.

–Que de este modo, además, se logra acercar la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria a los modelos que se están aplicando en los países de la Unión Europea, facilitando con ello la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y la movilidad profesional de los egresados de nuestras universidades en el territorio de la UE.

–Que los centros universitarios que integran esta Conferencia constituyen la base de los recursos en docencia y en investigación a partir de los cuales las universidades deben organizar el título de Formación del Profesorado de Educación Secundaria garantizando así su estructura única y su coherencia interna

–Que aún asumiendo que cada universidad resolverá en virtud de su autonomía el modo de organizar este master, la comunidad académica de los centros de esta Conferencia, integrada conjuntamente por los departamentos de didácticas específicas, de pedagogía, de psicología de la educación y de sociología de la educación –responsables de la troncalidad del título– manifiesta su voluntad y acepta la responsabilidad de coordinar y gestionar este master.

–Que ante iniciativas que cuestionan la implementación del master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, esta Conferencia manifiesta su voluntad de colaboración para que este nuevo master profesionalizador se pueda implementar en las universidades españolas a partir del curso 2007-08 y así superar el grave déficit que en el ámbito de la formación inicial del profesorado de secundaria sufre nuestro país.

–Que en esta dirección, la Conferencia expresa su deseo de trabajar conjuntamente y colaborar con todos los centros, departamentos y profesores que deban hacer una aportación relevante, haciendo posible el aprovechamiento de los recursos humanos de cada universidad en beneficio del mejor desarrollo posible del master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Santiago de Compostela, 8 de mayo de 2006

Ahora bien, lo más importante en este momento es saber por qué actúan del modo como lo hacen nuestros colegas de las otras facultades disciplinares, qué es lo que quieren como alternativa y cuáles son sus razones.

Intentar responder a estas preguntas resulta fundamental para quien hace política académica. En esa dirección y de momento al hilo de irlas enunciando me limitaré a sugerir tan sólo una posible línea de respuesta, la que personalmente repentizo y que no tiene porque corresponder con la que finalmente adopte la Conferencia de Decanos y Directores que presido. Es más, generalmente en la Comisión Permanente corrigen amablemente mis excesos, lo que les agradezco pues redundo en una posición más ecuatoriana.

Pero veamos: Lo cierto es que a lo largo de las tres últimas semanas se han ido llenando progresivamente de argumentos; cada día que pasa hay uno nuevo. Al principio todo parecía reducirse a participar en la toma de decisiones sobre la organización del Master (singularmente en lo que concierne a la participación de su profesorado), lo que nos parecía no sólo sensato sino imprescindible.

Después, su inquietud confesada era que el Master de Formación del Profesorado de Secundaria podría eclipsar y hasta impedir otras posibles ofertas de postgrado al dejarles sin matrícula suficiente. Pues piensan que, al ser requisito necesario para acceder a la docencia en la enseñanza secundaria, y en la lógica que venimos padeciendo de que cada licenciado desea tener esa posibilidad en su recámara, esto es, que al menos les quede la docencia como mal menor frente al paro –lo que nos dice mucho por cierto sobre su vocación docente–, la mayoría optaría por este Master.

Y yo comento: que esto, tal vez, se puede resolver con *numerus clausus*, salvo que no se quiera perder la «mina» de las matrículas (en las universidades en las que sea realmente así, que no son todas).

Ya a partir de aquí, hay una escalada de pronunciamientos; veámoslos:

–Que con este Master no se conseguirá la adecuada formación del profesorado de educación secundaria.

La verdad, me conmueve e impresiona tan repentina inquietud pedagógica

–Que es una reedición ampliada del CAP, de modo que si éste era malo ahora lo será doblemente.

Nada que ver. Entre otras cosas porque estamos hablando de contar con un profesorado estable que tiene reconocido como dedicación docente su trabajo en este Master.

–Que es imposible garantizar un buen profesor de enseñanza media con sólo tres años de formación de Grado.

Me pregunto si se dan cuenta de que estamos hablando de enseñanza secundaria, tanto obligatoria como no. Y si son conscientes de que tiran por la borda todo el discurso sobre los Grados como superadores de las diferencias entre licenciados y diplomados.

–Que para poder enseñar es preciso saber la asignatura.

Y a la inversa, en célebre frase que dio título a un libro: Para enseñar no basta con saber la asignatura. Así, aunque nadie niega que no hay mediación sin medios, que no hay aprendizaje en ausencia de contenidos, no es menos cierto que una cosa es su reproducción y otra la reconstrucción de su sentido.

–Que los Informes sobre rendimiento académico internacionales ponen de manifiesto una bajada de nivel.

Pero no en el saber enciclopédico sino en el saber usar el conocimiento, como reclama por ejemplo el Informe Pisa.

–Que esa menor competencia académica es alarmante en los alumnos que llegan a la universidad.

Es falso, es sólo que ahora llegan más y por tanto más de todo..

–Que nuestros Centros se valieron de sus conexiones con el Poder para imponer un modelo de formación que les beneficiaba.

Esto no merece ni comentario

–Que nuestros centros crecen en cuanto a carga docente con un Master obligatorio de un año y ellos pierden dos años.

No es ese el tema. Además, no es necesariamente así. Las universidades deben valorar sus recursos humanos. No soy yo quien lo dice, es cosa de los rectores, pero es razonable pensar que un catedrático experimentado de un área afín al que se le exige (no olvidemos esto) actualizarse para una tarea determinada, puede ser preferible a un nuevo contrato P6. Por más que deseáramos generar nuevos contratos.

–Que deberían ampliarse los créditos para contenidos disciplinares y reducirse los psicopedagógico –didácticos.

Según parece la desproporción de tres años a uno no les llega.

–Que el Master debía ser obligatorio sólo para los que superen la oposición, al modo como lo es el MIR para los Médicos o las escuelas de práctica jurídica para los funcionarios de justicia.

Pero, entonces, me pregunto: ¿de qué opositan? ¿De química?

–Que habría que arbitrar procedimientos para que el núcleo de formación que les corresponda lo puedan impartir en el marco de sus otros posibles master respectivos y que se convalide en el de Profesorado, de modo que los alumnos puedan cursar dos a un tiempo.

Pero entonces rompemos por completo el sentido unitario que debe tener el master para garantizar la génesis de una cultura docente común.

En fin, como las objeciones se multiplican día a día, no se si está todas recogidas aquí. Es fácil que al conocer algunas de esas objeciones a uno, como bromean Les Luthiers, «le hierva la sangre» y le gustaría responder con la descalificación o la desconsideración. Pero, si a pesar de esas gotas de sangre jacobina que decía Machado uno tiene responsabilidades institucionales debe embriarse y contra argumentar de manera lógica. Uno además cree que en todas partes pero en especial en materia de educación y de manera destacada en la universidad los argumentos razonados se sobrepone a los intereses. Uno, por último, espera no ser muy ingenuo al creer en esto.

Apartado 3.– La apuesta de futuro de la Conferencia: El Master como respuesta a una necesidad social de orden educativo.

Permítaseme comenzar con esta frase:

Si en la enseñanza primaria los profesores aman a los niños y en la secundaria aman a las disciplinas, en la universidad los profesores nos amamos a nosotros mismos.

Sí, he querido citar esta frase de Gardner, esperando que evoque lo que yo deseo: la impresión (o incluso la convicción) de que intereses academicistas están intentando desvirtuar un master netamente profesionalizador (de «formación» se llama), que ha sido concebido para desarrollar de manera específica las competencias necesarias que requiere el ejercicio de la función docente en la educación secundaria.

Y admitiendo eso, mi conclusión «de política académica» es que hay que situar el tema del Master donde corresponde, como un problema de la enseñanza media que, tal vez, es de esperar –o al menos así lo creemos muchos–, la Universidad puede ayudar a resolver. Y entiéndase bien que lo que quiero destacar es que no es un problema universitario, no lo es de los estudiantes y menos aún de los profesores de universidad; los estudiantes deberán hacer lo que se les exige y los profesores, si están en condiciones, poner de su parte todo cuanto puedan, para que organizados unos y otros por la universidad respectiva, entre todos demos adecuada respuesta a un problema –a una acuciante necesidad social hemos dicho en nuestra Declaración–, que se sitúa fuera de nuestro ámbito.

Considérese que de lo que se trata es de formar a los profesores que se responsabilizarán (quieran o no, tanto para bien como para mal) de educar y no sólo de transmitir información al cien por cien de la población entre 12 y 16 años, con el cien por cien de los problemas que les caracterizan, así como a una buena parte de entre 16 y 18 años con todos los cambios que ahora les singularizan.

Por consiguiente, lo que se necesita es una sólida formación didáctica y pedagógica. Porque la Enseñanza Media no necesita especialistas en sus respectivos campos sino profesores capaces de introducir progresivamente a sus alumnos en el rigor científico a partir de la vivencia de lo que supone como aventura, y capaces de resolver problemas de motivación, de disciplina, de inclusión y de equidad, de desarrollo de un currículo coherente y un proyecto educativo contextualizado, de participación corresponsable de las familias, etc.

Siendo así, no podemos tener la vista puesta en si vamos o no a tener alumnos para otros master, en si vamos o no a crecer en plantilla o si lo vamos a hacer más o menos que el vecino en función de los créditos que se distribuyan. Hay que superar esa miopía. Hay que ver más allá.

Conviene saber que allende la frontera de la selectividad existen otras etapas educativas, singulares, con sus propios problemas y necesidades, que reclaman nuestra solidaridad. Precisamente eso es lo que se supone que queríamos darles cuando desde las universidades protestamos el anterior proyecto del TED presentado por el PP porque situaba la formación del profesorado de educación secundaria fuera de la Universidad y dependiente directamente de la Administración Educativa. ¡Cuánto sentiría que quienes defendieron aquello dijeran todavía que tenían razón a la vista del modo como lo abordamos!

Pero considérese, además, que de todos esos problemas propios de la educación secundaria (educativos, didácticos, organizativos) se han realizado innumerables diagnósticos a lo largo de los últimos 40 años por lo menos, de manera que yerra por ignorancia o miente quien sostiene que la propuesta de Master no se fundamenta en un estudio previo de las necesidades.

Se fundamenta, claro que sí, de manera casi exhaustiva y con absoluto rigor en los cientos, probablemente miles de investigaciones que se llevaron a cabo precisamente desde los centros de nuestra Conferencia, pero además en estrecha colaboración con las comunidades educativas de ese nivel educativo.

Yo mismo, sin ir más lejos me doctoré hace 22 años con una tesis sobre el fracaso escolar de los muchachos de 14 años, que entonces eran de 8º de EGB y que hoy son alumnos de 2º de la ESO. Yo mismo, que tampoco soy ejemplar,

dirigí tres tesis doctorales sobre la enseñanza y la evaluación de la filosofía y de las matemáticas en la enseñanza media. Y si pregunto a mis colegas: ¿cuántos trabajos no reuniríamos entre todos? Pedagogos y didactas varios, sociólogos y psicólogos de la educación hemos hecho ese diagnóstico, mientras apuntalábamos (está claro que unos más que otros) la investigación educativa en el marco de la investigación en ciencias sociales. Desde otro paradigma, diferente al positivista, contribuimos sin duda a comprender mejor la realidad educativa en general y de esa etapa en particular.

¿Dónde estaban quienes hoy nos recriminan el protagonismo que ahora nos merecemos? No seré yo, quien les cuestione. Su objeto de conocimiento no eran los procesos de enseñanza-aprendizaje, no era la redefinición de los contenidos culturales y científicos de acuerdo con claves psicopedagógicas, no era la contextualización del currículo para hacer posible la motivación y la comprensión en el aprendizaje, no era la creación de medios y recursos varios que facilitaran el acceso y el manejo autónomo de los contenidos disciplinares, no eran los modelos organizativos para garantizar el desarrollo de un currículo coherente y de un proyecto formativo común. De todo eso, y más, nos ocupábamos y ocupamos nosotros. Sin patentes, publicando en revistas que no pueden competir con los índices de impacto de las llamadas tecnológicas y experimentales, mereciendo menos asignación por todo ello. Conscientes en cualquier caso de la relevancia de nuestra tarea por más que en las redes invisibles de cada universidad el nuestro se considerase un conocimiento de bajo estatus. ¿O no es cierto que, al menos durante muchos años, todavía ahora, en los departamentos no adscritos a nuestros centros pero que imparten docencia en nuestras titulaciones se enviaba (aún se hace) a los más jóvenes e inexpertos? ¿O no es cierto que los titulares y catedráticos de universidad de esos mismos departamentos tuvieron muchas más dificultades para ser reconocidos por ocuparse de la enseñanza de, en vez de ocuparse sólo del «de»?

Tiene bemoles la cosa.

Pero además, qué extraordinaria contradicción la de nuestros rectores, tan inhibidos (sobre todo si hay elecciones en ciernes), tan reticentes y cicateros sobre la dimensión netamente educativa de este Master, y por otra parte tan supuestamente entusiastas de la necesaria reforma de las metodologías de enseñanza en la universidad para adecuarnos al Espacio europeo de educación superior, revisando al alza la función docente y su evaluación, apostando por el aprendizaje autónomo y las nuevas tecnologías y las tutorías y la coordinación de programas (más allá de las áreas de conocimiento) como indicadores de la calidad universitaria.

Viéndoles como les veo inmersos, en fin, con la pasión propia de un recién converso en ese festival educativo, auspiciado desde el MEC –que debo decir que a mí me entusiasma aunque me deje perplejo (sobre todo cuando veo como se celebran algunas obviedades que nosotros proponíamos hace décadas)–, ¿cómo es que no están declaradamente en sintonía con un Master que pretende lo mismo para la enseñanza media? ¿En qué estamos?

En fin, no me voy a extender porque a quien lo conoce le sobra y quien no lo sabe debe aprenderlo con rigor en otro sitio, pero, me pregunto, así, a vuela pluma: ¿será necesario recordar, por ejemplo, algunas de las numerosas tareas que debe afrontar y resolver un docente (uno de esos recién incorporados a un centro de enseñanza media)? ¿Será necesario recordar que la innovación educativa. Con la que muchos se llenan la boca, no es sólo una expresión sino una realidad susceptible de ser objetivada si cumple algunas condiciones? ¿será necesario recordar las características que definen la adolescencia y que determinan su modo de ser y de estar en los centros educativos? ¿será necesario recordar que todas estas cosas y muchas más que son del caso se investigan y enseñan en nuestros centros y que queremos simplemente enseñárselas también, pero con rigor, a los futuros profesores de educación secundaria ¡en sólo un año!?

En fin, que conste que prometí embridarme y que honestamente creo haberlo hecho pese a que no lo parezca.

Por tanto, lo que corresponde ahora es apoyar este Master. Pedir a las autoridades educativas del MEC –que en honor a la verdad están muy por la labor–, así como a las de nuestras respectivas universidades que dejen de marear la perdiz; que asuman la responsabilidad histórica de hacer efectivo de una vez el Master de formación del profesorado de educación secundaria que se ha presentado así como que, desde el respeto formal a la autonomía universitaria, se recomiende, se insista incluso en que se encargue a nuestros centros de su coordinación –que no de su impartición en exclusiva lo que resultaría inadecuado amén de inviable–, y a partir de ahí que nos sometan a cuantas evaluaciones estimen precisas para garantizar que las universidades como tales, confiadas (como no podría ser de otro modo) en la competencia de sus centros, estén a la altura de las demandas que la sociedad les plantea.

2.2.3. Sobre el Grado de Pedagogía

A iniciativa del Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, Profesor Joan Mateo, miembro de la comisión permanente de la Conferencia, se constituyó conforme a los estatutos un Grupo de Trabajo sobre la titulación de Pedagogía. Ese grupo concretó su actuación en la organización de unas Jornadas, celebradas en la Universidad de Barcelona los días 2 y 3 de Junio, que tenían por objetivo anticiparse al MEC en la elaboración de una Ficha Técnica. El acuerdo tácito y cordial con la Dirección General de Universidades era que si la Conferencia conseguía presentar una Ficha bien fundamentada y ampliamente consensuada por los centros sería fácilmente aceptada.

Siendo así, las Jornadas se llevaron a cabo con notable éxito de participación, unos ciento cincuenta profesores de todas las áreas y universidades, y un muy alto nivel de reflexión y debate. Mención especial merece al respecto la metodología de trabajo adoptada, según la cual diversos invitados presentaron previamente sus ponencias de modo que habiendo sido posible su lectura con anterioridad al encuentro, ya en éste nos centráramos en concretar el diseño de la ficha técnica a partir del Libro Blanco. Objetivo, por cierto, que a algunos se les antojó reduccionista, pero objetivo obligado por el MEC en cualquier caso.

Todo esto se puede conocer en:

<http://www.jornadapedagogia.es/modules/cjaycontent/index.php?id=2>

A partir de ahí, el trabajo que resta por hacer es elaborar una propuesta de Ficha Técnica que represente una auténtica síntesis de las aportaciones presentadas antes y durante las Jornadas. Esa Ficha será enviada a los centros y, como sucedió con la remitida por el MEC, será debatido en su seno. Las diversas alegaciones serán estudiadas, en este caso por el Grupo de Trabajo de la Conferencia constituido al efecto, y con la aprobación de la Comisión Permanente de la misma será remitida al MEC. Naturalmente, y permítaseme el sarcasmo, si eso es todavía lo que se supone que se debe hacer; a lo que añado que esto lo escribí ¿premonitoriamente? antes del 5 de julio.

Personalmente, poco más puedo añadir, especialmente si deseara evitar meterme en camisa de once varas, pero mi problema es que no se evitar eso. Debo añadir por tanto que, al menos en mi opinión, respecto al título de Pedagogía pocas cosas quedaron claras de momento. Se sabe y se cuenta con su aprobación, pero también se reconoce que tiene un grave déficit identitario des-

de una perspectiva estrictamente profesional. Nos encontraríamos así con un título a la búsqueda de una profesión. Sin embargo, son muchas y autorizadas las voces que mantienen la existencia de importantes «yacimientos de empleo» para la Pedagogía (ya desde el Libro Blanco), especialmente en cuanto se refiere a la educación de adultos, después matizado como educación a lo largo de la vida.

No obstante, lo poco dicho representa con seguridad una simplificación excesiva. A día de hoy confieso no tener una visión del asunto suficientemente elaborada, entre otros motivos debido a que tampoco me adhiero a otras supuestamente bien formuladas; lo que digo no porque sea interesante sino en demanda de solidaridad con mi perplejidad y la de, tal vez, otros colegas. La tensión entre lo escolar y lo no escolar, entre las áreas y su recíproca atribución de un supuesto carácter especulativo frente a otro meramente técnico, enmarcado todo en un debate inconcluso sobre el perfil profesional, hacen que el panorama resulte confuso y que las viejas preguntas y acusaciones del tipo de «¿Pedagogos para qué? « o que «la Pedagogía sirve para dar trabajo a los profesores de pedagogía», asomen de nuevo desde los bordes del Baúl de los Recuerdos (susceptible de ser travestido en Caja de Pandora).

En cualquier caso, será la comunidad académica la que se pronuncie liderada –eso espero– por el Grupo de Trabajo de la Conferencia de Decanos y Directores. Siendo así, desde la tranquilidad de que nadie me hará ningún caso no me resisto a aprovechar este espacio para decir, siquiera sea de manera meramente testimonial, que desde el desconcierto confieso en que me encuentro para mí la Pedagogía tiene por objeto el estudio (la investigación) del hecho educativo en sus múltiples manifestaciones de manera que fundamenta la toma de decisiones en materia de formación del profesorado y de asesoramiento, gestión, dirección y evaluación de proyectos y centros educativos. Por lo que, su ubicación en el nuevo panorama de las titulaciones debería ser el de un Postgrado. Tendría así una orientación a la investigación en el marco de un doctorado que inicia la carrera como profesor universitario–algo, por cierto, en lo que no hay ningún desdoro– en los grados de Maestro y de Educación Social, en el Master de FPES y en el propio Postgrado. Y tendría también otra orientación netamente profesionalizadora, que debería convertirse en requisito ineludible para ejercer las funciones de asesor en los centros de profesores y similares, gestor en alguno de los servicios de la administración que tengan que ver con la innovación, la formación y la ordenación de la oferta educativa, director de instituciones educativas (escolares o no) y, por supuesto, de inspector y supervisor.

Y conste que soy plenamente consciente de que cuanto propongo no es diferente de lo que justificó hace cien años la creación misma de los estudios de Pedagogía.

El problema que se me plantea es donde reubico ámbitos de estudio y profesionalización tan relevantes como la orientación escolar, laboral y profesional, la educación de adultos y a lo largo de la vida, la tecnología educativa, y cuanto se refiere a la educación especial, la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Y no digo que no quepan en el Postgrado, sino simplemente que por su clara dimensión profesionalizadora caben también en otros sitios.

En fin, termino ya con este apartado sugiriendo la necesidad de reconocer que así como alguien (no recuerdo quien) dijo aquello, tan malicioso, de que a la Filosofía le habían nacido dos hijas, una tonta y otra loca: la Pedagogía y la Psicología. La Pedagogía dio a luz a otras dos, la Educación Social y la Psicopedagogía (o la Orientación) que, de manera natural (con la complicidad y el beneplácito de su progenitora) han asumido su responsabilidad sobre buena parte del patrimonio común. Siendo así, por seguir con la metáfora, no tiene sentido entrar en pleitos de familia y mucho menos irse de la Heredad que sólo usufructuamos de por vida. Lo que corresponde es cuidar de aquello que de siempre ha sido nuestro y nadie más atiende.

2.2.4. Sobre el Grado de Educación Social

La iniciativa anterior animó a la Permanente a promover idéntico proceder con la titulación de Educación Social. En este caso, la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Illes Balears, Dolors Forteza, y yo mismo tomamos la iniciativa y resolvimos que las Jornadas se celebraran en Palma de Mallorca, los días 21 y 22 de Junio, así como que, los profesores Martí March (UIB) y José Antonio Caride (USC), concretaran su diseño y seleccionaran a los ponentes.

Esto último, por cierto, dio lugar a las primeras críticas recibidas pues algunos colegas consideraron que hubo un sesgo excesivo hacia el área de Teoría e Historia de la Educación, desconsiderando que en otras áreas también había compañeros de reconocido prestigio susceptibles de ser invitados a delinear el marco de la reflexión y el debate sobre el Grado de Educación Social.

Más allá de esto, poco más puedo añadir de momento. Desde que tuvieron lugar las Jornadas apenas hubo tiempo para elaborar una valoración mínimamente fundada. Como mucho podría compartir mi impresión, muy superficial, de que el «clima» de las mismas difería de las de Pedagogía, en tanto que aquí los ni-

veles de cohesión y entusiasmo entre los participantes (un centenar) se me antojaron muy superiores, tanto que hasta en algún momento me parecieron excesivos aún sin saber juzgar si merecidos.

La presencia además de representantes de colegios profesionales y la oferta de colaboración de la Conferencia de Directores de Escuelas de Trabajo Social allí representada por su Presidenta y equipo directivo, reforzaba –creo– ese sentimiento de quien se sabe que pisa fuerte y es dueño de su destino.

¿Faltó autocrítica? ¿Hubo olvido de las otras titulaciones afines? Son algunas de las preguntas que por ahora mantengo sin responder.

En cualquier caso, a día de hoy, yo diría como nos decían en la TV aquello de «permanezcan atentos a la pantalla»:

<http://www.uibcongres.org/congresos/ficha.es.html?cc=79&>

3. QUÉ ESTAMOS HACIENDO AHORA MISMO Y QUÉ VAMOS A HACER DE INMEDIATO

La Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación celebrará su IV Asamblea los días 5 y 6 de octubre en la Universidad de Illes Balears. Sobre su contenido y organización hay información en nuestra Web.

Naturalmente, se impone evaluar el nuevo marco que se ha establecido a partir del 5 de Julio y el papel que nos cabe jugar en el mismo como Conferencia, si cabe alguno, que creo que sí.

Sin revisar nada en este momento y dado que habíamos hecho los deberes en materia de Grados de Maestro y del Master de FPES, lo que teníamos pendiente era concretar en las Fichas Técnicas lo ya hecho sobre los Grados de Pedagogía y de Educación Social y, especialmente, debíamos centrarnos en los Postgrados.

Al respecto de esto último, la idea era que sin menoscabo de las iniciativas particulares de cada centro en cada universidad nos diéramos unos a otros ciertos criterios de referencia comunes en materia de postgrados posibles. Eso serviría para fundamentarlos mejor y, de una manera más concreta, para reforzar las posiciones de algunos centros que se reconocían débiles en el seno de su universidad a la hora de presentar sus propuestas.

Particularmente sobre el postgrado de Psicopedagogía, sin renunciar a demandar su implantación por la vía del artículo 8.3 como master vinculado a una profesión con directrices propias, teníamos (aún tenemos) previsto valorar algunas de las sugerencias presentadas recientemente: por una parte su inclu-

sión en el marco del Master de FPES, al menos en lo que concierne a la orientación escolar, y por otra el trabajo en común con la Conferencia de Psicología para evitar el posible bloqueo al que conduce la similitud de nuestra propuesta de Psicopedagogía y la suya de Psicología de la Educación. Este último asunto, por cierto, desata no pocas pasiones.

4. ¡ÚLTIMA HORA!: UN ENCUENTRO A 10 DE JULIO DE 2006. Y UNA PREGUNTA: ¿EPÍLOGO O EPITAFIO?

No, no me agrada lo melodramático, pero siquiera por liberar tensión hay que concederse de vez en cuando alguna licencia literaria.

Lo que sigue, creo, altera por completo el marco de condiciones en el que veníamos trabajando y por eso me hago esa pregunta. ¿Estamos ante una etapa que finaliza pero a la que sigue otra que se construye desde ésta o estamos ya en otra cosa tan distinta que nada (o casi nada) de lo anterior habrá de ser tenido en cuenta? Si fuera lo primero hablaríamos de epílogo, si lo segundo, de epitafio.

Y conste que lo que se sustancia no es precisamente baladí: Hablamos de la relevancia de los Libros Blancos, de la consideración de las Fichas Técnicas y por tanto de la existencia o no de Directrices Generales, del papel que le corresponde al MEC, al CCU y a las diversas subcomisiones en todo este asunto, hablamos en definitiva –y esta es una nueva premonición a día 16 de julio– de la persistencia misma de los Decretos de Grado y de Postgrado.

Siendo así, nada más puedo añadir a lo que ya dije en mi comunicación por correo electrónico del día 11 de julio a todos los decanos y directores de la Conferencia, y que reproduzco pues sí me parece importante.

Estimados colegas:

Como os había anunciado he tenido ocasión de mantener un encuentro informal (sólo eso) con el nuevo Director General de Universidades del MEC, Dr. Javier Vidal.

En el transcurso de un almuerzo al que también asistió el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, Dr. Antonio Moreno, pudimos conversar sobre algunos de los aspectos que definen la situación actual del trabajo sobre los Grados y los Postgrados.

No fue, como os digo, un encuentro oficial del que se desprendan directrices que deben orientar nuestra actuación, pero sí hay informaciones de interés que despejan algunas dudas y suscitan otras.

Puedo compartirlas con vosotros de acuerdo con los citados.

Como resulta difícil dar cuenta de una conversación de ese tipo, intentaré ser muy esquemático. Inevitablemente iré intercalando algunas suposiciones y comentarios míos.

1. Lo primero que hay que apreciar es que casi todo se refiere a intenciones. Es decir, son ideas que se refieren a actuaciones que desean poner en marcha, pero que todavía están pendientes de un mayor acuerdo en el seno del propio MEC y, supongo yo, que también con el CCU y la CRUE.

Por la prensa supe que los rectores le pidieron al Secretario de Estado de Universidades que les presentara por escrito su larga alocución del día 5 de Julio.

2. De lo que se trata ahora es de establecer nuevas Directrices Generales. Pero ya no serán para cada uno de los títulos sino para grandes áreas de conocimiento: Experimentales, Tecnológicas, de la Salud, Sociales y Humanas.

3. A partir de ahí, cada universidad realizará el diseño de las titulaciones, que para ser aprobadas deberán contar con el visto bueno del CCU primero y del Gobierno después.

4. Un caso aparte lo suponen las titulaciones que cualifican para el desempeño de profesiones reguladas. Es el caso de medicina, farmacia, veterinaria, enfermería, arquitectura y algunas ingenierías. Es también el caso de Maestro y de Profesor de Secundaria. Lo que caracterizará a estas titulaciones es que las directrices generales de las mismas estarán necesariamente más desarrolladas. Al menos tanto como requieran las leyes que regulan (o regulen) el acceso y las funciones de esas profesiones.

5. En nuestro caso, la LOE es la Ley de referencia y, siendo así, despeja algunas dudas. Los títulos de maestro que se requieren son dos: Infantil y Primaria. Las especializaciones mencionadas en lenguas extranjeras, educación musical y educación física no son títulos y se pueden resolver, por ejemplo, con las menciones a las que se refieren las conocidas Fichas Técnicas. Respecto al profesorado de educación secundaria, lo que establece la Ley es que será formado a través de un Postgrado que garantice su formación pedagógica y didáctica.

6. Salvo lo dicho, cualquier otro avance es hoy por hoy mera conjetura. Excepto, esto sí, que todas las titulaciones serán de 240 ECTS.

7. Cabe preguntarse, claro, sobre el destino de las Fichas Técnicas. ¿Alguien las valorará en algún lugar? Debo decir que no me quedó nada claro este extremo. Así que lo que sigue son más bien suposiciones mías que contrastan con el hecho de que nuestra Conferencia sí hizo los deberes. Presentó las alegaciones

a las Fichas Técnicas en tiempo y forma. Lo hizo, no sin dificultades y extraordinario esfuerzo, ante los respectivos rectores y ante la Dirección General del MEC que los remitió al CCU. Muchos otros, si no todos los demás o cuando menos la mayoría no los hicieron: o bien se quedaron en las dificultades y tensiones que todo esto acarrea o ni siquiera las iniciaron. A otro nivel muchos rectores, sino todos, no sabían qué hacer con las alegaciones recibidas. Posiblemente el CCU tampoco sabría como valorarlas, o sí, y a saber en qué dirección lo hacía. El caso es que no llegó a estudiarlo y, según parece, ya no lo hará.

8. Entonces, ¿no sirve para nada cuanto hicimos? No exactamente. En la medida en que lo que se refleja en las Fichas se corresponda con las directrices más desarrolladas que el MEC debe presentar para los títulos que preparan para profesiones reguladas, como la de maestro y de profesor de educación secundaria, sí servirán.

9. Por otra parte, y para otros títulos que nos interesan como son Pedagogía y Educación Social, cuanto avancemos en su definición como Conferencia servirá también para que después cada uno lo presente en su respectiva universidad. Claro que, si en alguna universidad se presentan objeciones a la propuesta común (ya sea para bien o para mal) y prosperan, ahí las cosas se podrán hacer de otra manera.

10. Cabe preguntarse también sobre la razón que fundamenta todo este cambio. Si no entendí mal, la vía seguida hasta ahora de un catálogo de títulos y directrices cerrado podría, tal vez, no ser muy desafortunado para nuestro caso, pero según parece resultaba prácticamente inviable para otras áreas lo que hace preferible esa nueva idea del Registro.

11. Puedo decir que mis contertulios en la mesa valoraban bien este cambio hacia «un modelo más flexible», que reconoce a las universidades su competencia y autonomía en materia de diseño curricular, y que atribuye a las administraciones educativas el papel de supervisar para garantizar el nivel adecuado de la oferta de educación superior. A lo que añadían, además, que casi todo lo hecho hasta ahora era perfectamente aprovechable en este nuevo marco, conforme a lo que dije en los puntos 8 y 9. Más o menos creo que resumo bien su planteamiento.

12. Sin embargo, aunque no interese a nadie, no puedo evitar añadir que – muy personalmente– pienso (más bien repentizo ahora mismo), que todo esto obedece a la imposibilidad manifiesta de «meter en vereda» a las universidades y a los universitarios. De manera que, si no cumplen con lo que les mandamos: es decir, que aleguen a las Fichas Técnicas presentadas con la intención de

concretar los Libros Blancos en la dirección de mantener los mismos objetivos (competencias) para todos y un 70% más o menos de contenidos comunes. Pues eso, si no cumplen, lo mejor será no mandarles nada y que hagan lo que quieran; o casi. Que ya les evaluarán después «sus» agencias. Naturalmente, me digo, si es que saben. Y perdonad, por favor, esta disgresión, que no pude (no quise) reprimir. Pero es que nosotros, como Conferencia, sí hicimos todo ese trabajo que se nos pedía.

13. No obstante lo anterior, esto es lo que hay. Pensando ya fríamente como Presidente de la Conferencia, lo que corresponde es seguir prestando nuestra colaboración al MEC. Son otros los que establecen las reglas de juego y si las cambian – quizás juiciosamente, ¿por qué no?, y no importa que de momento no lo comprenda–, nosotros debemos adaptarnos a las nuevas circunstancias. Nuestra responsabilidad, al fin, es que cuando se pueda implantar una nueva titulación estemos preparados para ponerla en marcha. Eso es lo que hicimos hasta ahora apoyándonos mutuamente y eso es lo que creo que debemos seguir haciendo. Habrá que estar pues muy atentos a cuanto implica el desarrollo de los puntos 8 y 9.

14. Sobre fechas también tomé alguna nota. Si no recuerdo mal se espera la aprobación de la reforma de la LOU para septiembre-octubre. Sólo después se iniciarán los cambios. Pero no se esperará a estudiarlos hasta entonces, se tendrán preparados para esa fecha y si, como digo, se aprueba la reforma de la LOU, se presentarán de inmediato. Eso supone Directrices Generales para las grandes áreas en Noviembre y Directrices Generales para las titulaciones que conducen al desempeño de una profesión regulada en Diciembre. Por tanto, en el mejor de los casos, cualquier nueva titulación no podría iniciarse antes del curso 2008-2009.

15. ¿También el Master de FPES? No lo hablamos expresamente, pero me temo que sí. Sobre todo porque según entendí, se prevé que en el Decreto de calendario de la LOE se prorrogue el CAP hasta que se apruebe el Postgrado y que algo por el estilo se considerará también en el Decreto de Acceso a la Función Pública, en el sentido de que el Postgrado no será requisito hasta que se apruebe definitivamente.

16. Y, ¿qué hay sobre aquello de incorporar a ese Master lo de Psicopedagogía? Bueno, apenas cruzamos un brevísimo comentario al respecto, pero sirvió para precisar que más bien se piensa en la orientación escolar y no, tal vez, en todo cuanto concierne a la Psicopedagogía. En cualquier caso, sobre esto no tengo de momento más datos.

Bueno, queridos colegas, permitidme recordaros que cuanto os digo es el recuerdo de una conversación informal durante un almuerzo. De hecho quedé en solicitar una entrevista oficial más adelante. Debo agradecer, claro, la amabilidad y la confianza de mis contertulios. Creo que nada de lo que compartieron conmigo es algo que no se pueda saber por otras fuentes. En cualquier caso, entre lo que oí y lo que buenamente entendí me hice una composición de lugar que debía compartir a mi vez con todos vosotros.

¿Debo añadir que estoy cansado y un tanto decepcionado porque nuestro esfuerzo no se ve reconocido, o al menos no de momento, en una propuesta de títulos que responda fielmente y ya a las necesidades de formación de maestros y profesores de educación secundaria? No, no debo decirlo...

Sí debo, en cambio, recordaros que es conveniente divulgar esta información entre nuestros compañeros, como por otra parte habéis hecho siempre hasta ahora.

Un cordial saludo,

5. UNA VOZ EN OFF: ¿QUE CASO CABE ESPERAR QUE NOS HAGAN? Y, ¿QUÉ JUICIO ME MERECE A MI TODO ESTO?

Tiene que ser en off porque si lo anterior fue un epílogo o, peor aún, un epitafio, ya no ha lugar a seguir hablando, no se puede. No obstante, hecha esta salvedad sobre la estructura narrativa, resulta obligado añadir un par de comentarios.

Sobre el caso que cabe esperar que nos hagan, la verdad es que hemos pasado por múltiples vicisitudes. Recuérdese que en marzo de 2004 hubo un cambio de gobierno y que, sin embargo, la tarea iniciada continuó. Es cierto que a algunos nos sorprendió y mucho, pero así fue. Siendo así, tal vez lo que ocurre ahora es que aún con el mismo partido en el Gobierno de la Nación se está produciendo en este momento el cambio que, de ser necesario (y esto es discutible), tendría que haberse producido entonces.

En cualquier caso, en aquellas circunstancias o, mejor dicho, en el marco de las condiciones impuestas por el MEC la Conferencia hizo lo que se le indicó. Por ese motivo contábamos con una ágil y cordial comunicación con el MEC, específicamente con la Directora General de Universidades de quien habíamos recibido esta información: En la medida en que nos mantengamos dentro de la estructura general de las Fichas Técnicas, si nuestras propuestas se presentan

apoyadas por una importante mayoría de los centros, mayor será el caso que se nos haga. Y a eso dedicamos nuestro empeño, convencidos de que una corrección a tiempo era preferible a un lamento (incluso a una descalificación) fuera de plazo. Ese era pues todo el caso que cabía esperar que nos hicieran.

Ya en este momento, con toda franqueza, debo decir que no tengo ni la menor idea del caso que cabe esperar que nos hagan porque por no saber ni siquiera se a qué le tendrían que hacer caso.

Respecto al juicio que me merece a mi todo esto y esforzándome por ser parco diré:

Que todos esto son bandazos (sic). Los cuales, al margen de expresar o bien una notable desorientación del MEC o bien la existencia de grupos de presión muy enfrentados en su seno o en sus aledaños, lo que sin duda representan es una clara falta de respeto a la comunidad universitaria; al menos a aquella en la que me reconozco. En primer lugar porque desconsideran el ímprobo trabajo realizado, conforme por cierto a lo establecido por el mismo MEC del mismo partido en el Gobierno, que ahora lo ignora, no lo agradece y no se disculpa. En segundo lugar, porque no se justifica debidamente el cambio negándonos la posibilidad de comprender sus razones y, tal vez, hasta de compartirlas.

Que tengo la intuición (sólo eso), de que el pulso que mantenían los rectores a través de la CRUE con el MEC lo han ganado los primeros. Recuerdo que en marzo de 2005 escribí:

«... convendréis conmigo en que toda esta proliferación de tareas a plazo fijo (2010) requiere sin duda de cierto liderazgo (entendido como dinamización y no usurpación de las voces de los implicados). Siendo así, ... se nos plantea la necesidad de conocer a quién corresponde tomar la iniciativa y llevar las riendas de todo este proceso, en un contexto en el que por más que nos disguste continúa peligrando la autonomía universitaria.

Así, si durante el gobierno del PP esa función la ejercía autocráticamente la Ministra Castillo y «su» Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA) ninguneando a la Conferencia de Rectores (CRUE) –recuérdese la LOU–, en la actualidad se distribuye (aunque tal vez es más preciso decir por ahora que se confunde) entre todos ellos y los gobiernos autónomos a través de la Comisión de Coordinación Universitaria (CCU).

A lo que añadía:

Tengo para mí que tras la desconsideración a la CRUE y la postergación del Consejo de Universidades sufridas durante el gobierno anterior, nuestros rectores ante el nuevo gobierno han visto la posibilidad de recuperar el poder que, por otra parte, tan fácilmente se habían dejado arrebatar y, con más deseo que cabeza han intentado controlar todo esto del EEES.

Bueno, pues eso no pudo ser durante el primer tiempo del Gobierno del PSOE con la Prfa. Sansegundo al frente del MEC y, especialmente –creo– por la Pfra. Carmen Ruiz Rivas en la Dirección General de Universidades, de modo que es ahora cuando cuaja ese volver por sus fueros de nuestros rectores. Quienes, celosos de su autonomía, han preferido aquello del «cada uno en su casa» y «a quien Dios se la de, San Pedro se la bendiga» frente al otro modelo, que mantiene o mantenía un notable nivel de regulación común para el conjunto de las universidades y al que hoy por hoy estamos más acostumbrados.

¿Será mejor? No lo se, pero a mi en este momento no me gusta Y no porque estuviera especialmente satisfecho de lo realizado hasta el momento, pues ya he hecho explícitas mis críticas. Sino porque entre otros motivos sospecho (sólo eso) que se aprovecha el discurso políticamente correcto de la autonomía para poder organizar las cosas en el seno de cada universidad de acuerdo con los intereses de ciertas áreas de conocimiento que, de este modo, podrán redefinir todo eso del EEES a su imagen y semejanza sin someterse a las exigencias de un modelo más regulado. Y porque de ser así, si parafraseamos lo planteado por Mariano Fernández Enguita y nos preguntamos aquello de ¿es pública la universidad pública?, mucho me temo que debemos responder que no, que es propiedad privada de algunas familias de profesores.

En todo caso, ojala me equivoque.

Y hasta aquí la crónica.

INICIATIVAS Y ACCIONES EN TORNO AL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Guadalupe Trigueros Gordillo
Universidad de Sevilla

La *Declaración de Bolonia* en 1999 consolida y amplía las bases para la construcción del «Espacio Europeo de Educación Superior». Este concepto aparece por primera vez en 1998, en la *Declaración de la Sorbona*¹, en la que se pone de manifiesto la necesidad de potenciar una Europa del conocimiento, y es organizado en torno a los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, y el incremento de la empleabilidad en la Unión Europea, convirtiendo el Sistema Universitario Europeo como punto de atracción para el resto del mundo. Los objetivos estratégicos para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) son los siguientes:

- Un sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones, basado fundamentalmente en dos ciclos principales;
- La adopción de un sistema de créditos compatibles que promueva la movilidad (Créditos ECTS);
- La promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la Educación Superior (estableciendo criterios y metodologías comparables);

1 Firmada por los Ministros de educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania en París. Posteriormente a la Declaración de Bolonia se adhieren 31 países.

- La promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de Educación Superior europeas.

El horizonte temporal que se establece tiene como fecha límite el año 2010, momento en el que deben de ser extinguidos los actuales planes de estudio. Para ello se requiere la constitución de un sistema de créditos que permita promover la movilidad de los estudiantes y titulados, e impulsar la cooperación europea.

A partir del momento en el que comienzan a generarse estas declaraciones en Europa, la Administración educativa española comienza a trabajar en la elaboración de la legislación básica² y en el impulso constante del fomento de acciones destinadas a integrar a España en el Espacio Europeo de Educación Superior. De igual modo, las universidades españolas se han puesto a trabajar en el diseño de programas, experiencias y acciones específicas. En este aspecto es en el que vamos a analizar en esta ponencia, y para ello, realizaremos un recorrido por las Universidades españolas. El análisis de la documentación nos ha llevado a estructurar su estudio en función de tres tipos de variables:

- A) **Quién** promueve la acción: Desde qué organismos;
- B) **Qué** tipos de acciones;
- C) **A quién** van dirigidas las acciones.

2 Real Decreto 1125/2003, de 5 de agosto por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; Decreto 1044/2003 de 5 de septiembre, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al título; Real Decreto 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, *BOE* 25 de enero de 2005; Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado, *BOE* de 25 de enero de 2005; Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifica el R.D. 55/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado; Real decreto 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. Documento: *Marco general para la integración europea* (2003); Documento Marco del MEC: *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior* (2003).

A continuación, vamos a proceder a explicar en qué consiste cada una de ellas.

A) Quién promueve la acción (desde qué Organismos): Las acciones emprendidas en torno al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), parten en primera instancia del Parlamento Europeo. A nivel español debemos analizarlo desde tres lugares diferentes, pero a la vez dependientes. Primero situamos el análisis en el plano nacional, al frente del cual está el Ministerio de Educación y Ciencia; además es necesario estudiar el papel protagonista que adopta la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), desde la que se están desarrollando diferentes convocatorias para impulsar a las universidades a la adaptación progresiva al nuevo sistema y modo de enseñanza universitaria. Estas convocatorias tienen el objetivo de poner a disposición de las instituciones de educación superior, recursos financieros destinados a la realización de estudios y supuestos prácticos, para el diseño de títulos oficiales de grado adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior. Los proyectos debían contar con la participación de la mayoría de las universidades en las que se imparte el título objeto de estudio, bajo la coordinación de una de ellas. Los objetivos básicos son: por un lado el impulso de diseños de estrategias para la adaptación al EEES; por otro, la puesta en marcha de iniciativas y experiencias concretas. Hasta el momento se han publicado tres convocatorias de ayudas. La primera de ellas, en el primer semestre del año 2003; la segunda en el último trimestre del mismo año, y la tercera en 2004. La participación ha sido muy alta, y se han conformado bastante redes de trabajo en las diferentes carreras. En lo concerniente a la propuesta de títulos de grado, la Red de Magisterio se ha decantado por el Título de Grado en Educación Infantil y el Título de Grado en Educación Primaria con diversidad de itinerarios. Por su parte, la Red de Educación ha trabajado en torno al Título de Grado en Pedagogía y el Título de Grado en Educación Social³.

3 Pueden consultarse en:

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_magisterio1_v5.pdf;

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_magisterio2_v5.pdf;

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf;

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf

En las tres convocatorias aparecen como objetivos básicos y concretos:

- «a) Impulsar en las Universidades españolas la realización de estudios y supuestos prácticos para el diseño de planes de estudio y de títulos oficiales de grado adaptados al EEES.
- b) Elaborar un Libro Blanco del título que recoja el resultado del estudio o supuesto práctico»⁴.

El segundo nivel se sitúa en cada Comunidad Autónoma y en concreto desde las Consejerías encargadas de las universidades. Desde ellas, se ha impulsado el diseño de acciones, en concordancia con las propuestas del Ministerio. Como referencia general, el conjunto de varias Comunidades Autónomas ha propuesto en septiembre de 2005, un documento común de las Agencias de Calidad Universitarias, con el objetivo de coordinar y establecer acuerdos en el ejercicio de las funciones de evaluación que las Autonomías les puedan encomendar⁵. Se trata, en definitiva «de un documento que se orienta a servir de marco de referencia en el proceso de elaboración y autorización de implantación de los nuevos títulos»⁶. El objetivo es triple: «1º) Proporcionar a la Universidad un instrumento útil para la elaboración de las propuestas de aprobación de los estudios oficiales de Postgrado, de acuerdo con lo previsto en el

4 ANECA: *Programa de Convergencia Europea. Convocatorias de Ayudas para el diseño de Planes de estudio y Títulos de grado*. Los denominados «libros blancos» son el resultado del trabajo llevado a cabo por unas redes universitarias comisionadas por la ANECA y constituidas en torno a los decanatos, con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un título de grado adaptado al EEES. Existen ya varios libros relativos a numerosas titulaciones del catálogo actual, aunque otras muchas no tienen aún este documento.

5 Las Agencias de Calidad Universitarias que intervienen son las siguientes: Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ACECAU); Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP); Agencia de Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA); Agencia de la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL); Agencia de la Calidad Universitaria de les Illes Balears (AQUIA); Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG); Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU); Comisión Valenciana de Acreditación y Evaluación de la Calidad Universitaria (CAUAEC); A nivel nacional participa la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

6 Propuesta de memoria justificativa para la presentación y aprobación de solicitudes de programas oficiales de postgrado. Septiembre de 2005; pág. 2

Real Decreto 56/2005; 2º) Definir los contenidos sobre los que, en coherencia con criterios de acreditación de la calidad, debiera fundamentarse la emisión de informes previos a la autorización de la implantación de estas enseñanzas; 3º) Facilitar la coordinación entre los organismos evaluadores y la homogeneización de la documentación e información necesaria que han de presentar las universidades»⁷.

Finalmente, entramos en el nivel universitario. Todas han asumido las competencias para adecuar los estudios al EEES, generalmente desde los Vicerrectorados de Ordenación Académica, dentro de los cuales se ha creado un servicio, secretaría o dirección específicos. Por otro lado, las Facultades, desde los decanatos están coordinando las acciones propias del centro en torno a la Convergencia Europea. Cada una de las universidades ha diseñado un Plan, denominado en cada caso de una manera distinta, desde el que se potencian acciones concretas para la comunidad universitaria.

B) Qué tipos de acciones: Caben destacar seis direcciones básicas: en primer lugar, experiencias piloto ECTS; en segundo lugar, la participación en el diseño de los nuevos planes de estudio; en tercer lugar, la organización de cursos, seminarios, jornadas y ciclos de conferencias en torno al EEES; en quinto lugar, la propuesta de proyectos de innovación; y por último, la elaboración de cuestionarios dirigidos a todos los estamentos de la comunidad universitaria. En el año 2004 se celebraron tres seminarios experimentales, en Barcelona, Zaragoza y Valladolid. Todos ellos se recogen en el proyecto: *Diseño y validación de Actividades de Formación para profesores y gestores en el Proceso de Armonización Europea en Educación Superior*⁸. Se trata de un interesante documento que nos permite valorar el grado de información y las posibilidades formativas que ha tenido la comunidad universitaria en los primeros años de este proceso hacia el modelo europeo.

7 *Ibidem*.

8 http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0036/informe.pdf

Estudio subvencionado por el programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Ha sido coordinado por Miguel Valcárcel Cases, desde la Universidad de Córdoba.

C) A quiénes van dirigidas las acciones: Fundamentalmente, los destinatarios son profesores, estudiantes, PAS y cargos directivos y de gestión, y tienen principalmente carácter formativo. El estudio anteriormente mencionado ponía de relieve la falta de preparación de una buena parte de la comunidad universitaria. Contestan al cuestionario el 63 por ciento de las universidades, y concretamente al ítem de *si existe un plan de formación en la institución*, el cincuenta por ciento contesta negativamente, lo que hace ver a los gestores, la necesidad de incrementar las acciones en este sentido.

A continuación vamos a tratar de dar respuesta a estas tres variables, desde el análisis de la implicación y participación de las distintas universidades españolas y especialmente desde las Facultades de Ciencias de la Educación. Quizá, por utilizar un elemento organizativo y ordenador del análisis, vamos a tomar la Comunidad Autónoma como eje de cada uno de los tres ítems a los que queremos responder.

1. *Comunidad Autónoma de Andalucía*: Cabe destacar la participación de la mayoría de las universidades en las iniciativas que desde los distintos organismos se han publicado: en las Convocatorias ANECA, en los incentivos publicados por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa para la adaptación al EEES, y en las de los respectivos vicerrectorados. En cuanto al primer nivel de análisis, de las tres convocatorias de la ANECA, las universidades que aparecen coordinando proyectos nacionales son las siguientes: La Universidad de Granada coordina los títulos de Física, Traducción e Interpretación, Economía y Empresa, Medicina y Arquitectura Técnica; la Universidad de Sevilla coordina los de Fisioterapia y Farmacia; desde la Universidad de Córdoba se coordina el título de Veterinaria y el de Ingeniero Agrónomo Alimentario e Ingeniero Forestal y del medio rural; desde Huelva el de Trabajo Social, y desde Jaén los de Estadística. Así pues no todas las universidades andaluzas coordinan grupos de titulaciones. A nivel de participación en las redes, están presentes la práctica totalidad de ellas.

Si descendemos al segundo nivel del análisis, el primer referente al que debemos de hacer mención es la creación de un grupo de trabajo andaluz, en octubre de 2002 bajo la coordinación de la Secretaría General de Universidades e Investigación de la entonces Consejería de Educación y Ciencia⁹. Los objetivos del grupo son:

9 Este grupo está presidido y coordinado por Francisco García, Secretario General de Universidades e Investigación; como asesores: Andrés García Román (Universidad de Córdo-

- Coordinación de las actividades de difusión de los elementos clave de la Convergencia Europea en materia de Educación Superior.
- Diseño de planes de apoyo para la puesta en marcha de proyectos piloto en las universidades andaluzas.
- Asesoramiento en la elaboración de estrategias a nivel de la Comunidad Autónoma Andaluza para llevar a cabo el proceso de Convergencia Europea con los niveles de calidad deseables.

Sus acciones se dirigen en varias direcciones, pero podemos resaltar la formación de grupos de trabajo por Áreas, integrados por los decanos y directores de los centros para el análisis de los puntos de la Convergencia Europea; en segundo lugar el diseño de planes de apoyo a proyectos piloto; y finalmente la organización de jornadas específicas en cada universidad.

Todas las universidades andaluzas están participando activamente en las convocatorias de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. La primera se realizó en el año 2003 con el objetivo de financiar experiencias piloto de implantación del sistema de créditos ECTS, enmarcada en los planes de estudio vigentes, en la que se seleccionaron 14 titulaciones, con una participación mínima de tres universidades por cada una de ellas. En el curso 2004-2005 Andalucía contaba con 49 centros en los que se estaban llevando a cabo experiencias piloto, y que durante el presente curso han sido incrementados a 100. Una de las novedades más recientes se sitúa en la creación del Campus Digital Andalucía, que comenzará a funcionar el próximo curso 2006-2007. Los estudiantes podrán cursar asignaturas impartidas en otras universidades públicas de la Comunidad a través de esta nueva plataforma de comunicación e intercambio de conocimiento. La oferta inicial se sitúa en 30 asignaturas (3 por universidad), que tendrán carácter de libre configuración. El proyecto está incluido en

ba) y Felicidad Rodríguez Sánchez (Universidad de Cádiz); y los siguientes representantes Universitarios: José Manuel Roldán Noguera, Vicerrector de Profesorado y Organización Académica de Córdoba; Juan José Iglesias Rodríguez, Vicerrector de Ordenación Académica de Sevilla; Agustín González Fontes de Albornoz, Vicerrector de Ordenación Académica de la Universidad Pablo de Olavide; Manuel J. Porras, Vicerrector de Alumnos de Huelva; Luís Rivero García, Vicerrector de Relaciones Internacionales de Cádiz; Ramón de Cózar Sievert, Vicerrector de Ordenación Académica de Málaga; Ana Cañizares, Vicerrectora de Ordenación Académica de Granada; Luís Rico Romero, Vicerrector de Planificación, Calidad y Evaluación de Granada; Joaquín Urda Carmona de Almería; Manuela Ortega de Jaén; y Salvador Montesa, Vicerrector de Ordenación Académica de la Universidad Internacional de Andalucía.

el *Programa Universidad Digital* puesto en marcha por la Consejería con un triple objetivo: dotar a las universidades públicas andaluzas de una avanzada infraestructura de telecomunicaciones; desarrollar una plataforma de software y servicios digitales y facilitar a los estudiantes y al personal de la universidad la adquisición de ordenadores portátiles con tecnología inalámbrica. De igual modo, las universidades andaluzas se están viendo inmersas en un fuerte proceso de información y formación dirigido a los distintos miembros de la comunidad universitaria.

Desde cada una de las universidades se ha diseñado un plan para ayudar a la convergencia europea, que en cada caso se ha denominado de manera distinta: para Sevilla «Plan Propio», para la Pablo de Olavide «Plan estratégico» o para la de Cádiz «Proyecto Europa». Todas las Universidades están convocando continuamente Cursos de formación, Jornadas, Seminarios y ciclos de conferencia dirigidos al personal de la Universidad. Cabe destacar el esfuerzo que en general se está produciendo por la formación específica de los gestores, necesitados de una forma distinta de llevar a cabo su trabajo. La Universidad de Sevilla, pone especial énfasis en propiciar la movilidad del profesorado, y cabe señalar, a nivel de estudiantes, el programa emprendido para dar a conocer el Espacio Europeo de Educación Superior a los alumnos de bachillerato. De igual modo, y generalmente desde los ICES, se convocan proyectos de innovación para el desarrollo de nuevas metodologías y materiales que sean de utilidad cuando el crédito europeo sea por fin una realidad. Los esfuerzos que a simple vista parecen más profundos recaen en las experiencias pilotos ECTS.

En el caso específico de las Facultades de Ciencias de la Educación, cabe señalar la participación de las dos universidades sevillanas, la Hispalense y la Pablo de Olavide, la Universidad de Granada, la de Málaga y la de Almería, en la Red de Pedagogía y Educación Social, y en la Red de Maestros. Desde la Consejería se ha impulsado la elaboración de Guías Docentes de las nuevas titulaciones de educación, en la que vienen trabajando nuestras Facultades. Dentro de la primera convocatoria, se seleccionaron las titulaciones de Magisterio, bajo la coordinación de la Universidad de Granada. En estos momentos, se encuentran trabajando juntas Granada, Málaga y Sevilla en la titulación de Pedagogía. Cada universidad se ha encargado de la coordinación de varias materias de la troncalidad, en la que están participando miembros de la subárea de Historia de la Educación. Así Málaga lo ha hecho de Economía de la Educación, Política y Legislación educativas, Teoría de la Educación, Psicología del Desarrollo y de la Educación, y procesos psicológicos básicos. La Uni-

versidad de Granada, está trabajando en las Guías de Historia de la Educación, Antropología de la Educación, Organización y Gestión de Centros educativos, Diseño, desarrollo e innovación del curriculum, y Educación Comparada. Por último, la Universidad Hispalense se encarga de las de Pedagogía Social, Bases metodológicas de la Investigación educativa, Sociología de la Educación, Didáctica General, y Tecnología educativa. Actualmente, tenemos ya un primer borrador de la Guía común de varias asignaturas, en el que aparecen detalladas las competencias genéricas y específicas, así como los objetivos y metodologías, los contenidos y el cronograma. En el momento actual están los borradores sobre la mesa, y pasarán en breve a ser sometidos a la valoración del profesorado andaluz. En cada universidad se ha nombrado un responsable, formando entre ellos la Comisión de Coordinación. Además de ésta se han nombrado Comisiones Académicas de Titulación de cada Facultad, coordinadas por los respectivos decanos y formada por los profesores encargados de la elaboración de la guía de las asignaturas troncales. Existe igualmente una Comisión Académica andaluza de titulación, formada por los decanos y dos profesores representantes de cada universidad, que está encargada de la elaboración de la guía común, la realización de encuestas a los alumnos y la planificación de distintas acciones de formación destinadas al profesorado. Desde la subárea de Historia de la Educación, cabe destacar la participación y colaboración de algunos de sus miembros en las distintas comisiones y experiencias metodológicas. Como ejemplo más significativo, podemos resaltar la creación de un Vicedecanato específico de Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad de Málaga, al frente del cual se encuentra Manuel Hijano del Río. Por su parte, quizá sean las titulaciones de maestros las más avanzadas. Desde Granada se han coordinado las correspondientes a Educación Física y Educación Infantil. Guías que además, se encuentran ya finalizadas e implantadas en los dos primeros cursos de la actual diplomatura. Desde la Universidad de Málaga, se ha puesto en marcha, de manera experimental para el año académico 2004-2005 el primer curso de la titulación de Maestro de Primaria. En la Universidad de Almería y en la de Jaén ya se han iniciado las experiencias en la especialidad de Música correspondiente al título de Maestro; y en la Universidad de Cádiz, todas las titulaciones de maestro están actualmente llevando a cabo experiencias piloto en el primer curso, a excepción de la especialidad de Lengua Extranjera que ha implantado también el segundo curso. A nivel de postgrado, destaca la colaboración del Instituto de la Mujer de Granada en la preparación de un tí-

tulo de postgrado «Erasmus mundus»¹⁰ en estudio de las mujeres y del género con siete universidades europeas. Desde la Universidad gaditana cabe destacar la coordinación de un Master en Educación Secundaria en el que participan las Universidades de Almería, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y el ICE de la Hispalense. Se trata de un programa Multidisciplinar de Formación del Profesorado de Educación Secundaria dentro del marco normativo del EEES. Otro aspecto que hay que destacar es el de la elaboración de material didáctico para su adecuación al nuevo sistema docente. En este sentido podemos resaltar la labor del ICE de la Universidad de Sevilla, en las que se están convocando ayudas para desarrollar proyectos de innovación. La profesora Cristina Yanes está trabajando en este sentido desde hace tres años, En aspectos más concretos durante el curso 2004-2005 formó parte de una experiencia piloto para la Homologación de programas, y concretamente del de Historia de la educación en España. En lo referente al estamento estudiantil, cabe destacar la convocatoria de becas de colaboración para ayudar en tareas básicas de apoyo metodológico a los profesores implicados en las experiencias y tareas básicas de orientación, en la mayoría de las universidades andaluzas. De igual modo hay que reseñar la gran cantidad de seminarios, cursos y jornadas que el conjunto de universidades de Andalucía se encuentra celebrando.

2. *Comunidad Autónoma de Aragón.* La Universidad de Zaragoza, constituye el elemento central del Sistema Universitario de esta Comunidad, y cuenta con tres campus (Huesca, Teruel y Zaragoza). En ella se encuentra en marcha el Proyecto Tutor, cuyo objetivo más general se centra en «desarrollar acciones de atención al estudiante orientadas hacia la implantación y profundización de metodologías colaborativas en los procesos de enseñanza aprendizaje». Así pues, se dirige especialmente hacia el sector discente. Desde el Gobierno de Aragón

10 Erasmus Mundus es un programa de cooperación y movilidad en el ámbito de la enseñanza superior que tiene por objeto realzar la calidad de la enseñanza superior europea y favorecer la comprensión intercultural. Está destinado a reforzar la cooperación europea y los vínculos internacionales financiando masters europeos de alta calidad, que permitan a los estudiantes y a los docentes universitarios de todo el mundo cursar estudios de postgrado en las universidades europeas. Se compone de cuatro acciones concretas: Acción 1– Cursos de master de Erasmus Mundus; Acción 2 Becas Erasmus Mundus; Acción 3 – Asociaciones; Acción 4 Mejora de la capacidad de atracción. El programa se desarrollará a lo largo de cinco años (2004-2008) y dispondrá de una dotación financiera de 230 millones de euros para todo el periodo.

se han destinado alrededor de un millón de euros para propiciar la adaptación de la universidad al EEES. Los proyectos piloto comenzaron en los cursos 2002-2003 y 2003-2004. En el año 2002 se celebraron las primeras Jornadas sobre Convergencia en el EEES, en la que se presentaron las principales iniciativas de algunas universidades españolas. En las redes de titulaciones, la Universidad de Zaragoza coordina, junto a la de Barcelona, la titulación Enfermería. De momento no hemos hallado ninguna intervención en este proceso por parte de los estudios relacionados con las Ciencias de la Educación.

3. *Comunidad Autónoma Asturiana*: Desde la Universidad de Oviedo se vienen emprendiendo distintas iniciativas en torno al EEES. Por un lado, podemos encontrar las experiencias de grado y por otra, nuevas acciones derivadas de la Convocatoria de Ayudas, con financiación proveniente del Ministerio de Educación y Ciencia. Las modalidades en las que se inscriben son varias. La primera de ellas es para la elaboración de las Guías (modalidad A), mientras que la modalidad B se refiere a aspectos más directamente relacionados con la docencia. En relación a esta última se pueden analizar las emprendidas desde la Facultad de Ciencias de la Educación. En este sentido se está trabajando en la elaboración de Guías docentes para cuatro asignaturas troncales y en un plan de formación del profesorado. Las cuatro materias son Didáctica General, Bases metodológicas de la Investigación educativa, el Prácticum y la asignatura de Historia de la Educación, que es la que nos concierne. Los grupos de trabajo formados al respecto comienzan su andadura en el mes de enero-febrero y tienen prevista la conclusión en el mes de junio, con la presentación de las Guías a la Comisión de Docencia para su aprobación. En el segundo eje en el que está trabajando esta universidad es en la formación del profesorado, con énfasis en la renovación metodológica y el trabajo en equipo y la colaboración docente. Desde esta perspectiva se han programado Seminarios de Formación con un especialista de cada materia en relación con el área de conocimiento, el intercambio de experiencias con otras universidades y la participación, más inmediata en las jornadas sobre los estudios de pedagogía que se celebran este año en Barcelona. En cuanto a la coordinación de redes de titulación, esta universidad no coordina ninguna, aunque participa en la Red «Educación».

4. *Comunidad Autónoma de Baleares*: El primer nivel de análisis al que se accede es al autonómico. Desde la Consellería de Educación y Cultura se establece en el año 2005, el procedimiento para la autorización de estudios oficiales de postgrado en las Islas Baleares: A nivel de la propia universidad, se crea una

Oficina de Convergencia y Armonización Europea, desde la que se ha diseñado un Plan Propio en el que se recogen los tres niveles de actuación: A propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, a propuesta de la Consellería y a propuesta de la universidad. Y en el mismo documento se establecen las acciones que se están llevando a cabo: un plan estratégico de grado, un plan estratégico de postgrado; un plan de intercambio y transferencia de experiencias del G9¹¹, mediante el Portal Virtual; un plan de análisis y mejora de la proyección internacional de la Universidad, potenciando la docencia en lengua inglesa; La difusión del EEES entre los estudiantes; proyectos piloto, con una primera convocatoria en abril de 2005; acciones de formación del profesorado en nuevas metodologías de aprendizaje y evaluación; ayudas a la movilidad del PDI, PAS y alumnos; y finalmente el impulso de la calidad en la gestión.

5. *Comunidad Autónoma Canaria*: La Universidad de las Palmas participa en la coordinación de los proyectos seleccionados por la ANECA en la titulación de Ciencias del Mar. Por su parte, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, ha publicado desde su Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ACECAU), una *Memoria de Implantación de Programas Oficiales de Postgrado*¹². Las Universidades Canarias han ido diseñando sus acciones de manera progresiva, de tal modo que si en un principio tenían como objetivos prioritarios clarificar conceptos relacionados con el proceso de Bolonia, las últimas acciones se han ido encaminado a dar respuesta al reto de la innovación docente y la formación del profesorado en temas más concretos. Hemos hallado más referencias a la Universidad de La Laguna que a la de las Palmas de Gran Canaria, pero haciendo un estudio de conjunto podemos concluir los siguientes puntos. En La Laguna, las acciones se encaminan hacia los siguientes ámbitos: en primer lugar, hacia el fomento de la participación estudiantil, favoreciendo la movilidad del alumnado para la asistencia a foros relacionados con el EEES; en segundo lugar el apoyo a la movilidad de los gestores académicos y del PAS; en tercer lugar, la Formación del Profesorado; en cuarto lugar, las ex-

11 Agrupa a las Universidades públicas que son únicas en sus Comunidades Autónomas: Cantabria, Castilla la Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Navarra, Oviedo, País Vasco y Zaragoza.

12 Se puede consultar en la siguiente dirección electrónica:

<http://www1.educa.rcanaria.es/DGUI/webDGU/Docs/ACECAU/Postgrado/MemoriaimplantacionProgramaOficialesdePosgrado.pdf>

periencias de implantación del postgrado; y en quinto y último lugar, las experiencias piloto de implantación de ECTS. Concretamente la Universidad de la Laguna ha aprobado 14 nuevos proyectos en el curso actual de 2005-2006, que se unen a los 13 que fueron puestos en marcha el año académico anterior; mientras que la Universidad de las Palmas de Gran Canaria tiene tres (Veterinaria, Traducción e Interpretación y Ciencias Experimentales). Destaca en la Universidad de La Laguna la Convocatoria de Proyectos Piloto de Experimentación de la Docencia Virtual en las asignaturas de las titulaciones Oficiales para el segundo cuatrimestre del curso 2005-2006.

En cuanto al ámbito de las Ciencias de la Educación, sólo tenemos referencia de la implantación de créditos europeos en la titulación de Psicopedagogía de La Laguna, pero a través de experiencias que parten del Departamento de Didáctica.

6. *Comunidad Autónoma de Cantabria*. Su Universidad comenzó la fase de adaptación al plan europeo, en el curso 2003-2004, con experiencias piloto en algunas asignaturas. Especialmente hemos encontrado datos referidos a la titulación de Historia. También aparecen contempladas la realización de jornadas y cursos de formación. Por su parte, la Facultad de ciencias de la Educación, participa con las especialidades de maestro en el Proyecto Aneca, aunque no coordina ninguna de las titulaciones.

7. *Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha*: La única Universidad en esta comunidad autónoma se encuentra repartida en varios campus. Coordina, dentro del Proyecto Aneca la licenciatura en Humanidades. Desde el Vicerrectorado de Convergencia Europea y Ordenación Académica, se ha elaborado una base de datos en la que se pretende recoger la situación de los centros de la universidad en relación a la implantación del Crédito Europeo. Los centros interesados han firmado contratos-programa, con el objetivo de establecer experiencias piloto para el curso primero durante este año académico de 2005-2006. En total son 18 las carreras implicadas.

Con referencia a las titulaciones de educación, se están llevando a cabo experiencias en la especialidad de maestro de primaria del campus de Albacete, en los dos cursos de Psicopedagogía y las seis especialidades de Maestro del Campus de Cuenca (Educación Infantil, Educación Especial, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Audición y Lenguaje y Educación Musical). Además de estas experiencias, se están desarrollando seminarios, cursos, jornadas y conferencias de formación e información. Cabe destacar el Seminario Experimental,

desarrollado recientemente, en el que los alumnos han colaborado en el diseño de la titulación. Otras acciones dignas de mención son las convocatorias de becas-colaboración para el apoyo al equipo interdisciplinar de ECTS en todas sus actividades, así como las dos habidas hasta el momento para la realización de visitas breves a Universidades españolas o europeas, que tengan implantados el sistema de enseñanza-aprendizaje, basados en el análisis de problemas o casos prácticos.

8. *Comunidad Autónoma de Castilla y León*: Formada por las Universidades públicas de Burgos, León, Salamanca y Valladolid, y las privadas: Católica de Ávila, SEK, Pontificia de Salamanca y Europea Miguel de Cervantes. En su conjunto estas Universidades están participando en las convocatorias Aneca, aunque sólo la de Valladolid coordina una titulación; la de Matemáticas. Desde la Consejería de Educación, se han publicado convocatorias para financiar la celebración de congresos, simposios y reuniones científicas relacionados con el EEES. También se está financiando la elaboración y desarrollo de distintos proyectos sobre Convergencia Europea. Las Universidades de esta comunidad trabajan activamente en este tema. El primer paso que se ha dado ha sido la creación de determinados órganos de estudio y trabajo específicos. Así, la Universidad de Valladolid crea un área para la Convergencia Europea y una Comisión para el EEES, además de una Red para el Espacio Europeo, y el Observatorio de Convergencia. Por su parte, la Universidad de Salamanca está poniendo especial empeño en la formación de alumnos, profesores y personal de administración y servicios. La Universidad de Burgos crea su Plan Estratégico. En las dos áreas que más están trabajando las instituciones superiores castellano-leonesas son en la formación de su personal docente, discente, gestor y de administración y servicios, y en la implantación de experiencias piloto de créditos ECTS.

En relación a las titulaciones adscritas al ámbito educativo, todas las universidades tienen en marcha experiencias piloto. Durante el presente curso, los campus de Soria y Palencia (U. de Valladolid) y la Universidad burgalesa han implantado las Guías ECTS en las titulaciones de Educación Social, Pedagogía y en todas las especialidades de Magisterio. Valladolid destaca por la presentación de Programas Oficiales de Postgrado. Entre ellos, se encuentra un Master en Innovación Educativa en Aprendizajes Tempranos (Escuela Universitaria de Palencia), el Programa Oficial de Postgrado en Psicopedagogía y los Master en Educación Intercultural y Mediación familiar. Actualmente la Dirección General de Universidades e Innovación de la Junta castellano-leonesa ha aprobado 21 de

las 25 propuestas de master de la Universidad de Salamanca, para su implantación en el próximo curso académico. Desde este estamento, han sido financiados la elaboración de recursos de apoyo y experiencias innovadoras¹³. En total han sido 84 proyectos, de los que 6 (7'1 %) se refieren a las Facultades de Educación de la Comunidad. Si hacemos el análisis por universidades, y teniendo en cuenta que la convocatoria sólo iba destinada a los centros públicos, es la de Valladolid la que tiene en su haber más proyectos financiados (34), siendo la de León la que menos (9). En la franja intermedia se encuentran Salamanca con 27 y Burgos con 13. En lo referido al área pedagógica, la única Universidad que no presenta proyectos es León, mientras que en Burgos se aprueba uno conjunto, con las asignaturas de Psicología, bajo la dirección de Alfredo Jiménez Eguizábal, y en Valladolid se da luz verde a dos, uno para la titulación de Educación Social, y otro para Magisterio. Podemos resaltar el dirigido por el profesor Hernández Díaz titulado «La Historia de la Educación en el Espacio Europeo de Educación Superior. Concreción de un modelo didáctico para las materias de este ámbito en la Universidad de Salamanca». Por su parte la Agencia Evaluadora castellano-leonesa (ACSUCYL), convocó ayudas con el mismo carácter¹⁴, aprobándose el mismo número de proyectos, 84. De ellos, en las titulaciones pedagógicas se han financiado 6, uno en la Universidad de Burgos y los cinco restantes en la de Valladolid.

Desde cada uno de los Vicerrectorados se han generado distintas iniciativas, entre las que sobresalen en el conjunto castellano leonés las destinadas a la información y a la formación. En este sentido podríamos hacer referencia de manera especial al curso recientemente celebrado en Salamanca sobre el tránsito de secundaria al EEES, dirigido a directores, jefes de estudio y miembros de los Departamentos de Orientación de los centros de educación secundaria de la provincia. Este curso ha sido organizado desde la Facultad de Educación, bajo la tutela del Vicerrectorado de Planificación y Ordenación Académica, al frente del cual se sitúa José María Hernández Díaz. En este evento, impartió una conferencia Leoncio Vega, Director del Departamento de Teoría e Historia de la educación, bajo el título *El tránsito de la educación secundaria a la Universidad ¿Qué se hace en Europa?*. Anteriormente, en octubre de 2005, este Depar-

13 BOCYL, nº 196, de 8 de octubre de 2004; págs. 14519-14525.

14 «Resolución de 1 de octubre de 2004, resolviendo la convocatoria de ayudas para la elaboración de recursos de apoyo y experiencias innovadoras en torno a la convocatoria en las Universidades públicas de Castilla y León para el año 2004, mediante la formación de grupos permanentes de trabajo y redes interuniversitarias de profesores». BOCYL, nº 196; pág. 14527.

tamento celebró unas Jornadas identificadas como: *Las Conversaciones pedagógicas de Salamanca. La Pedagogía en España y en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Un año antes, la Facultad de Educación analizó en unas jornadas, el papel del tutor universitario en el modelo europeo de educación superior. Por su parte, la Universidad de Valladolid, ha realizado en el año 2005 unas *Jornadas de intercambio de experiencias innovadoras en torno a la convergencia europea*. En ellas, se presentaron las conclusiones y estado de algunos proyectos de las titulaciones de educación, que en relación al total (16 proyectos) tuvieron una alta presencia (el 50 %), aunque ninguno perteneciente a la subárea de Historia de la educación. Las segundas jornadas están previstas para el mes de junio de este año.

9. *Comunidad Autónoma de Cataluña*: Sus universidades se encuentran trabajando en los proyectos Aneca, concentrándose en tan sólo 3, de las 11 existentes, la coordinación de titulaciones. La Universidad de Barcelona, lo hace en las de Bellas Artes, Psicología, Ciencia y Tecnología de los Alimentos, en la Diplomatura en Nutrición Humana, Biología, Biblioteconomía y Documentación, Historia y Ciencias de la Música, Geología, Podología, e Historia del Arte. Por su parte, la Autónoma lo hace en las de Geografía, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, y Trabajo Social. Por último la Politécnica se encarga de las titulaciones de Ingeniería Informática tanto las técnicas como la superior. Si descendemos a nivel autonómico, la Generalitat ha creado una Oficina Europea del Conocimiento¹⁵. De este organismo depende el *Plan Piloto de las Universidades catalanas de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Las titulaciones que se han incorporado a la primera edición, han comenzado la implantación durante el curso 2004-2005. De ellas podemos reseñar la participación de la Universidad Autónoma con el título de Pedagogía, la Universidad de Vic con el de Educación Social, y a Internacional de Cataluña con el título de Maestro, en la especialidad de Educación Primaria. La Generalitat tiene así mismo una convocatoria de ayudas a la adopción del *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, con una dotación total de 600.000 €, repartidas en cuatro líneas de actuación distintas. La primera de ellas va dirigida a la formación; la segunda, a la difusión; la tercera a la definición de competencias

15 Creada por Decreto 313/2004, de 8 de junio. Es dependiente del Consejo Interuniversitario de Cataluña y del Consejo Interdepartamental de Investigación e Innovación Tecnológica.

genéricas mediante la elaboración de proyectos; y la cuarta al profesorado; para ayudarle a participar en actividades de formación organizadas fuera de Cataluña. Por su parte la *Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña* participa con el Programa DISSENI, con la pretensión de que las titulaciones aborden el diseño de nuevos planes de estudio, de acuerdo con el EEES. Es un programa abierto a todas las áreas, y prioriza el trabajo transversal. La principal pieza metodológica es una *Guía Proyecto*, vinculada al plan piloto de las titulaciones. Los elementos de trabajo son la definición de las competencias y de los instrumentos de evaluación. En estos proyectos trabajan Medicina, Ingeniería Química, Psicología y Farmacia. Por último debemos hacer mención a los *Programas Oficiales de Postgrado* (POPS), organizados y estructurados por cada una de las Universidades. La de Barcelona aprobó sus criterios en el año 2005 y su inicio está previsto en el curso 2006-2007. En concreto se han presentado once programas institucionales y 23 por Centros. Entre los primeros destacamos el de *Formación del Profesorado de Secundaria* que se llevará a cabo desde la Facultad de Pedagogía y el ICE. Por su parte, la Autónoma de Barcelona creó la *Unidad de Innovación Docente en Educación Superior* (IDES), desde la que se hacen principalmente dos tipos de convocatorias: la primera de ellas, son proyectos de calidad, en la que hemos destacado algunos proyectos relacionados con las titulaciones de maestros, y otros en los que colabora el Departamento de Pedagogía Aplicada con otros de Medicina. La segunda convocatoria hace referencia a proyectos de calidad-innovación. Por último la práctica totalidad de las universidades catalanas se están esforzando en la organización de jornadas y seminarios de formación e información.

10. Por su parte, la *Comunidad Autónoma de Extremadura*, que también está distribuida en varios campus publicó el año 2004 la *I Convocatoria de acciones para la adaptación de la Universidad al EEES*, que consistían en la Elaboración de Guías para el Plan de Ordenación Docente. Entre ellos, y en lo referido a los estudios de educación, podemos encontrar el *Plan docente para la adaptación al EEES de asignaturas troncales presentes en planes de estudio de educación*, al igual que para los estudios de Magisterio en las especialidades de Educación Física, Lenguas extranjeras, Música y la adaptación para las asignaturas de Psicopedagogía. En las convocatorias Aneca coordina la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

11. *Comunidad Gallega*: Se encuentra participando en las convocatorias Aneca, mediante la coordinación de varias titulaciones. La Universidad de Santiago de Compostela, lo hace en relación a los títulos de Filología, Teoría y Literatura Comparada, y Lingüística. Por su parte, la Universidad de Vigo se ha encargado de la coordinación del título de Derecho. A nivel autonómico, el 20 de octubre de 2003 la Consellería de Educación, firmó un convenio con la *Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG)* para la Convergencia de las universidades gallegas en el EES. En este marco, comenzó la implantación de experiencias en cuatro titulaciones (Biología, Derecho, Enfermería y Filología), cuyo objetivo era, la realización de un proyecto común con otras universidades nacionales. Este convenio se ha ido renovando anualmente. Especialmente activa se encuentra la Universidad de La Coruña, en la que se ha diseñado un amplio catálogo de líneas estratégicas para la Convergencia Europea que van desde la formación de toda la comunidad, hasta las acciones concretas en el ámbito de las tecnologías y la docencia. Dentro de ésta última, cabe nombrar el Plan de Apoyo, el Plan Directo Docente y el Plan GADDU (Guía de Armonización para el Diseño de la Docencia Universitaria). En la Universidad de Santiago de Compostela se está poniendo especial énfasis en la celebración de Jornadas y Seminarios. La Universidad de Vigo ha publicado el *Marco Xeral para la integración dos Estudos da Universidade de Vigo no Espacio Europeo de Educación Superior*, con el objetivo de proporcionar a la comunidad universitaria la información necesaria para un proceso adecuado en la Convergencia europea. Además como desarrollo específico tiene un Plan de Ayudas destinados a los proyectos piloto, cuya finalidad es la coordinación de materias o disciplina de un mismo curso, dentro de una misma titulación o titulaciones afines. A nivel de los estudios de Ciencias de la Educación, se están realizando experiencias piloto en las Facultad de Ciencias de la Educación del campus de Ourense.

12. *Comunidad Autónoma de Madrid*: Lo primero que cabe destacar es el alto porcentaje de títulos que se coordinan desde las distintas universidades ubicadas en esta Comunidad, derivados de las tres convocatorias ANECA. A nivel general, la Complutense está coordinando los títulos de Química, Óptica y Optometría, Logopedia, Odontología, Ciencia Política, Sociología, Gestión y Administración Pública, todas las Filologías, además de Teoría y Literatura Comparada y Lingüística, el título de Filosofía, Ingeniería Química e Ingeniería Técnica Industrial, en su especialidad de Química. Por su parte la Politécnica, coordina los títulos derivados del Área de Ingeniería Industrial. Proyecto repe-

tido que no compartido con la Universidad del País Vasco. También coordina los de Ingeniería Aeronáutica y las Náuticas, así como la Ingeniería civil y la de Materiales, la de Telecomunicaciones y la de Arquitectura.

En lo referente a los títulos del área de Educación, es la Universidad Autónoma la encargada de coordinar las titulaciones de Maestro. Por su parte, desde las universidades se están llevando a cabo la creación de grupos piloto ECTS bien de asignaturas sueltas o de primeros cursos completos. La convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad docente, realizada desde la Complutense, la creación del Campus Virtual, los cursos ICE. Esta Universidad ha realizado una amplia propuesta de 25 programas oficiales de postgrado con 43 masteres, y resaltamos la creación de un Observatorio del Estudiante dentro de las acciones Bolonia-Mec. Todas estas acciones, forman parte del Plan Estratégico para la adaptación del EEES. Destaca esta institución por el alto porcentaje de profesores de Ciencias de la Educación implicados en el proceso de convergencia, convirtiéndose en la Facultad más activa del campus. Igualmente las acciones en torno a la formación mediante cursos, seminarios y jornadas son continuas. En la Universidad Autónoma, se han organizado unas Jornadas Debate sobre la experimentación de la estructura de créditos ECTS en la especialidad de Lengua Extranjera y Música de la titulación de Magisterio. Pero especialmente podemos destacar la labor de formación e información. La Universidad de Alcalá de Henares, desde su Vicerrectorado de Armonización Europea y planificación ha diseñado un Plan con las siguientes acciones: Participación en diferentes redes de titulación de la segunda y tercera convocatoria de la ANECA; Plan de formación Pedagógica y Apoyo a la docencia; Convocatorias de Proyectos de innovación docente; Creación de un Aula Virtual; Plan de aprendizaje y refuerzo del inglés; Plan de formación humanística; y por último, un programa de formación del profesorado de secundaria en el que se incluye un curso de «Orientación en Bachillerato ante el reto de la Convergencia Europea».

Por último hemos de hacer mención a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que la incluimos en este apartado atendiendo sólo al criterio de su ubicación física. Desde la Facultad de Educación de esta Universidad, se ha organizado el «XIV Seminario de Profesores Tutores», en el que se ha tratado la convergencia europea, desde una mirada crítica. Los organizadores han sido los miembros del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social.

13. Comunidad Autónoma de Murcia. Encontramos dos universidades: la de Murcia y la de Cartagena. La primera de ellas, ha impulsado la adaptación al crédito europeo desde diversas acciones, que se pueden concretar en los si-

guientes bloques. En primer lugar, un Plan de Formación para la Convergencia europea al EEES, realizado desde el ICE, en el que se llevan a cabo talleres docentes, grupos de innovación educativa, grupos de trabajo en torno a disciplinas y equipos para la formación de cargos directivos dentro de la universidad. En segundo lugar, la convocatoria de Proyectos Piloto durante el curso actual en la que participan 17 proyectos; en tercer lugar la convocatoria de Proyectos para la elaboración de Guías Docentes ECTS; en cuarto lugar, acciones complementarias, y finalmente la celebración de Seminarios, Conferencias, Cursos y Jornadas con el objetivo de difundir, orientar y formar a la institución universitaria. Por lo que respecta a la Facultad de Educación, debemos de comenzar por la participación de la misma en la convocatoria para el desarrollo de Experiencias de Innovación Educativa en el contexto de la Convergencia europea para el curso 2005-2006 y una segunda convocatoria del ICE denominada Educa-2005. La participación de la Facultad se refiere a proyectos relacionados con los futuros títulos de grado de Educación Social y Pedagogía. En cuanto a los proyectos relacionados con el título de Pedagogía Social, el primero de ello se denomina *Elaboración de la Guía de la Titulación de Diplomado en Educación Social*, con el que se intenta, entre las cuestiones que aparecen como más interesantes, la de coordinar las diferentes asignaturas de la titulación, tratando de evitar de esta forma los actuales solapamientos, y la de la creación de equipos docentes. El segundo proyecto, acogido a la convocatoria del ICE se denominada *Elaboración de Guías Docentes de la Titulación de Diplomado en Educación Social*. En cuanto a los proyectos referidos al Grado de Pedagogía, se están desarrollando otros dos proyectos acogidos a la convocatoria general de la Universidad de Murcia y a la específica del ICE. Ambos proyectos constituyen un plan global denominado «Elaboración de Guías Docentes en la Titulación de Pedagogía». En los proyectos de ambas titulaciones está trabajando el profesorado del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Cabe destacar además la organización y celebración en la Facultad de Ciencias de la Educación, de las Jornadas de Formación para la convergencia europea al finalizar el curso 2004-2005. En cuanto a la Universidad de Cartagena, ha participado en los proyectos de la Aneca en calidad de coordinadora de la titulación de Ingeniero de Minas. En fecha reciente se ha aprobado el decreto para implantar los estudios de postgrado en las Universidades de la Región de Murcia¹⁶

16 Decreto nº 4/2006, de 3 de febrero, por el que se establece el procedimiento de autorización para la implantación de estudios universitarios de postgrado en las Universidades de la Región de Murcia. BORM, nº 29, de 4 de febrero de 2006.

14. País Vasco: El Consejo de Gobierno de la Universidad del País Vasco, aprueba en abril de 2005 el *Plan para la introducción de los créditos ECTS en la enseñanza universitaria*. Tiene carácter bianual y se encarga del mismo el Vicerrectorado de Innovación Docente. El periodo de esta primera edición abarca los cursos 2005-2006 y 2006-2007. Se estructura en dos fases: la primera tiene carácter formativa, y está compuesta por jornadas de introducción, talleres específicos de formación, formación en TICs y jornadas de cierre; la segunda fase, prevista para el próximo curso se centra en la implantación efectiva en el aula del nuevo sistema universitario. Dos Proyectos se encuentran en marcha: el primero se denomina AICRE, y es un plan de asesoramiento para la introducción de los créditos europeos. Comenzó en el curso 2004-2005. Su finalidad es confeccionar una propuesta de currículo siguiendo las normas ECTS de manera homogénea y similar. En este Programa está participando un grupo de profesores de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, y en concreto hay diez del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. El segundo programa que se encuentra en marcha es el SICRE. Se trata de un modelo de seguimiento a la implantación del crédito europeo, dirigido a quienes forman parte del plan AICRE en su primera convocatoria. Están participando en este programa dos profesores del Departamento. Otra de las convocatorias que está efectuando la Universidad del País Vasco es la de Proyectos de Innovación docente, bajo dos modalidades: la primera son proyectos de innovación educativa, mientras que la segunda aborda el tema de la gestión del Crédito Europeo. En la primera de ellas están en marcha siete proyectos del área de educación, de los cuales tres han partido de las titulaciones de Magisterio, y el resto de la de Pedagogía. Además de estas acciones, esta universidad apuesta por el plan del bilingüismo potenciando la docencia en lengua inglesa. Finalmente, hay que reseñar la convocatoria para el diseño de Masteres hecha en julio de 2005, con tres modalidades: por un lado, Master de investigación; por otro, Master de carácter profesional; y finalmente, Master académico multidisciplinar o interdisciplinar.

Por último, hemos de hacer mención a la Universidad de Deusto, por el papel de coordinadora del Título de Pedagogía en la Convocatoria de la ANECA. Esta Universidad tiene en marcha un Plan Estratégico, cuya pieza principal es el MDF, Modelo Deusto de Formación, que incorpora el enfoque de competencias y se estructura en créditos ECTS. Sus opciones estratégicas son cinco: Innovación pedagógica; Gestión de la calidad; Impulso y fortalecimiento de la investigación; Impulso de la formación continua; e Intensificación de la relación Universidad-Sociedad.

15. *Comunidad Valenciana*: Vamos a analizar preferentemente las actuaciones de las Universidades de Alicante y de Valencia. La primera de ellas, está preparando y adaptando su metodología docente al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). Durante el presente curso académico las acciones de convergencia europea se materializan en acciones conjuntas con otras universidades de la Comunidad Autónoma Valenciana, así como de acciones específicas de esta universidad y en actividades de movilidad de profesores y estudiantes por el Espacio Europeo Universitario. Todas estas acciones se realizan en cofinanciación del Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea de la Universidad de Alicante y la Conselleria de Empresa, Universidad y Ciencia de la Generalitat Valenciana. Estas acciones se concretan particularmente en las siguientes direcciones: a) Proyecto redes de investigación docentes; b) Acción tutorial; c) Red de dinamizadores; d) Seminarios y Talleres; e) Docencia en inglés. El Proyecto Redes de investigación docentes es un Programa de investigación en docencia universitaria que tiene como objetivo promover equipos de investigación en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje universitario. Esta búsqueda de la calidad docente se ha procurado en el programa 2002 a través de la articulación de las TICs en el currículum y el trabajo de aula y otras acciones metodológicas. En el programa 2003 se ha previsto, principalmente, a través de la búsqueda de un modelo curricular europeo integrado, así como en acciones para incrementar el rendimiento en el aprendizaje de los alumnos. La convocatoria ha supuesto conformar un espacio de formación e investigación docente en redes colaborativas en las que los profesores de la Universidad de Alicante se han integrado en 33 redes, 22 de ellas provenientes de las redes constituidas en la convocatoria del curso 2001-2002 y 11 nuevas redes de la convocatoria 2002-2003. En cuanto a la Universidad de Valencia, cabe destacar su participación en las convocatorias ANECA, y en esta línea la participación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en las titulaciones de Educación social, Psicopedagogía, Pedagogía y Magisterio. A nivel particular de la propia universidad, interesa destacar la diversas convocatorias de innovación educativa, en dos categorías principalmente. En la primera de ellas se trata de experiencias de implantación del ECTS de curso o cursos completos, o de implantación progresiva. Todas las titulaciones de educación participan en la misma, pero destacamos la coordinación de la de Educación Social del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, en la primera convocatoria y en la que se implanta el primer curso en sus asignaturas troncales, obligatorias y optativas. Además de estas acciones cabe destacar la convocatoria de la Acción Jean Monet, cuyo objetivo es estimular el conocimiento del

proceso de integración europea mediante la enseñanza, reflexión, debate e investigación aplicada y las actividades del Centro de Excelencia y de las Cátedras Jean Monet. Paralelamente tenemos que hacer mención a diferentes estudios realizados, especialmente a través de cuestionarios a estudiantes y profesores para estimar el tiempo real de trabajo de los alumnos. La celebración de Jornadas y seminarios finaliza este breve paseo por el modelo de convergencia en la comunidad valenciana. En la convocatoria de ANECA, participan en la coordinación de las siguientes titulaciones. Desde la Universidad de Valencia, el título de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo, el título de Historia y desde la Politécnica de Valencia, el de Ingeniero en Geodesia, Cartografía y Topografía.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de las iniciativas de las distintas universidades en el proceso de Convergencia Europea arroja por un lado unas conclusiones claras y concisas, y por otra una serie de reflexiones que van encaminadas más hacia las sugerencias. En el primer grupo, podemos concluir que todas las universidades, tanto públicas como privadas están participando activamente en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Una segunda conclusión se encamina hacia el tipo de acción que más se está llevando a cabo. El estudio realizado nos lleva a afirmar que uno de los aspectos que más se están trabajando es en el sistema de créditos ECTS y su aplicación en las titulaciones y en programas de postgrado, éstos últimos aún en fase muy inicial. Un segundo tipo de acción se centra en la formación del profesorado, los estudiantes, el personal de administración y servicios y de los gestores y cargos de responsabilidad. Desde los Institutos de Ciencias de la Educación se están emprendiendo continuamente cursos, jornadas y conferencias. Las Facultades de Educación están implicadas directamente en las acciones. En cada comunidad autónoma se han formado grupos de trabajo para elaborar las Guías Docentes de las materias troncales. Las iniciativas particulares de la subárea de Historia de la educación son escasas, aunque hay experiencias en marcha muy interesantes que servirán de guía para la adaptación de nuestras asignaturas al crédito europeo. El ámbito en el que más se está trabajando es en el de la elaboración de materiales didácticos.

El segundo grupo de consideraciones que queremos mostrar son una serie de sugerencias que tienen su origen en el estudio del tema y en algunas aportaciones realizadas por personas concretas. En primer lugar, es muy importante

que se haga una revisión concienzuda de los perfiles profesionales del pedagogo, y diseñar cómo puede contribuir la Historia de la Educación a su formación. En este sentido habría que revisar las competencias específicas que aparecen en el *Libro Blanco* de las titulaciones de educación. Otro aspecto importante en el que se debería de trabajar desde las materias de Historia de la educación es en el consenso de las competencias a nivel nacional. Sería necesario, una vez analizadas las acciones que se están llevando a cabo, organizar un seminario sobre las posibilidades didácticas-metodológicas que tenemos en nuestra materias, dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. El organismo más adecuado para esta convocatoria sería la propia Sociedad Española de Historia de la Educación. Este sería el foro idóneo para la puesta en común de lo que ya se está haciendo en la materias históricas, que aunque no es mucho, sí podría resultar muy clarificador y enriquecedor. El postgrado no puede ser olvidado en este bloque de consideraciones, y sería bueno ofrecer nuevos cursos con contenidos novedosos y atractivos. Y por último sería muy positivo el poder conocer qué se está haciendo en Europa desde la Historia de la educación, a través de personas concretas que pudieran ser invitadas a mostrarnos sus iniciativas y experiencias.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN EN EUROPA: UNA VISIÓN COMPARADA

Antonio Luzón
Diego Sevilla
Mónica Torres
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia europea en el ámbito de la educación superior, iniciado con la Declaración de La Sorbona (1998) y refrendado posteriormente en la Declaración de Bolonia (1999), ha supuesto la última gran transformación de la universidad¹. Los procesos de reformas y cambios que está experimentando afectan no sólo a su estructura y organización, cada vez más isomórfica, comparable o compatible con la del conjunto de países que comprenden el Espacio Europeo de Educación Superior, sino también suponen una reformulación de su finalidad, cada vez más vinculada a las demandas del mercado laboral a través del desarrollo de competencias y, consecuentemente, una concreción y delimitación de las diversas y diferentes áreas de conocimiento.

Este proceso de convergencia se hace explícito cuando se consensúa un marco común para las titulaciones y para los resultados de aprendizaje, una misma estructura para dichas titulaciones (sistema de dos niveles, grado y postgrado)

1 Véase Rothblatt y Wittrock (1996) donde se analiza de manera magistral las tres grandes transformaciones de la Universidad Europea.

o un mismo sistema de medición del trabajo académico (sistemas de créditos ECTS). No obstante, este proceso de convergencia mantiene la diversidad y respeta la autonomía institucional en relación a los currícula². Por tanto, cabe señalar que la convergencia se está implantando a nivel estructural, pero que es muy escasa a nivel curricular, donde aún queda mucho camino que recorrer.

Los estudios de educación en los sistemas nacionales de educación superior también experimentan un proceso de cambio y de reformulación como consecuencia de este proceso de convergencia. No obstante, este proceso es diverso y dispar. Mientras algunos países han adaptado totalmente sus estructuras, entre ellos, los países nórdicos e Italia, otros están realizando actualmente este proceso de adaptación, entre ellos, Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Portugal, Reino Unido, España y, finalmente, algunos, entre ellos Grecia, aún no ha iniciado ese proceso. Si consideremos los cambios acaecidos en los currícula, la disparidad es aún mayor.

En este contexto, se hace necesario no sólo analizar cómo se están reestructurando los estudios de educación, sino también cómo se van delimitando las competencias y cómo se van configurando los diferentes planes de estudio. Así, el objetivo de nuestra investigación es analizar la importancia y el lugar de la historia de la educación en los estudios de educación en Europa desde una visión comparada. Con esta investigación se pretende ayudar a conseguir una visión global no sólo de los estudios de educación en Europa, sino también de la presencia de la historia de la educación en éstos.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya hemos comentado, esta investigación tiene como objetivo fundamental presentar un análisis comparado del lugar y de la importancia de la historia de la educación en los estudios de educación en Europa. Para ello, vamos a realizar algunas precisiones o delimitaciones en relación al concepto y al ámbito de estudio. En primer lugar, debemos señalar que por «estudios de educación» entendemos tanto aquéllos relacionados con la formación del profesorado, como los estudios de educación no orientados hacia esa práctica profesio-

2 European University Association: Declaración de Graz. «Después de Berlín. El papel de las Universidades». Leuven 4 de julio de 2003.

nal³. Y, en segundo lugar, cuando analizamos el lugar y la importancia de la historia de la educación hacemos referencia a la presencia de esta disciplina académica en los curricula tanto de grado como de postgrado de dichas titulaciones relacionadas con la educación. Asimismo, hemos apuntado algunos hallazgos interesantes de la historia de la educación como campo de investigación.

En función del objetivo de la investigación, se optó por una metodología comparada donde hemos considerado los modelos universitarios tradicionales como unidades de análisis. Si consideramos que los sistemas europeos de educación superior y, más concretamente, los estudios de educación, se caracterizan, sobre todo, por su gran diversidad, se hace necesario, para no realizar múltiples descripciones de países o de universidades, y sobre todo, si tenemos presente la influencia histórica de estos modelos en la configuración de cualquier universidad, utilizarlos como herramientas de análisis y de comparación. Así, hemos considerado los siguientes modelos: el alemán o modelo humboldtiano, el inglés, el francés o modelo napoleónico y el nórdico⁴.

El plan de trabajo se dividió en diversas fases. En una primera fase, se definió la planificación del estudio. Sin duda, fue una ardua tarea seleccionar, en base a los modelos universitarios tradicionales, los países y las universidades que debían ser estudiadas⁵. Si bien, se consideraron cuatro modelos de universidad, se consideraron cinco zonas de estudio (países anglófonos, países alemanes o de influencia alemana, países francófonos y los países de Europa meridional). Los criterios principales que se emplearon para seleccionar las universidades fueron su trayectoria histórica y académica, así como su representatividad. Asimismo, en esta primera fase, se realizó una búsqueda y se recopiló bibliografía relacionada con el tema de estudio. Igualmente, se obtuvo información de la red, tanto fuentes documentales primarias, entre ellas, en las

3 Aunque nuestra investigación ha realizado la diferenciación entre estudios orientados o no a la formación para la docencia, siguiendo la clasificación que han elaborado los recientes estudios promovidos por la ANECA, en algunos países esa clasificación es confusa. De hecho, en el caso británico, una misma titulación puede conducir o no a dicha formación en función de los itinerarios seleccionados.

4 El modelo nórdico no siempre se considera propiamente un modelo de universidad. No obstante, aunque recibe influencias del modelo británico y napoleónico, posee rasgos peculiares. Algunas investigaciones sobre educación superior han incorporado este modelo, véase, por ejemplo, Ben-David (1992), J.P. Jallade (1991) y Pedró (2004).

5 En el anexo I se presentan los países y las universidades que han fueron seleccionadas.

páginas webs de las universidades, concretamente, los planes de estudio, como fuentes secundarias, entre ellas los ministerios de educación, servicios de información sobre educación superior; informes de investigación, entre otros⁶. Finalmente, solicitamos información a especialistas en la materia, bien a través de las diversas sociedades de historia de la educación existentes en Europa, bien a través de expertos en el tema⁷.

Una segunda fase de nuestra investigación se dedicó al análisis de la información recogida, tanto a nivel descriptivo como comparado, con la finalidad no sólo de conocer la situación de la historia de la educación en cada uno de los países, sino también para establecer tendencias existentes en Europa. Finalmente, la última fase ha comprendido la integración de los datos y la redacción del informe final.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación, como cualquiera otra, pone de manifiesto algunas de sus limitaciones con el fin no sólo de reconocer que sus conclusiones están circunscritas al objeto de estudio, sino también para alentar el inicio de otros estudios que permitan ampliar y discutir las conclusiones aquí propuestas. Algunas de estas limitaciones, que reducen la exhaustividad de nuestra investigación, están relacionadas con el número de universidades analizadas. A pesar de que hemos seleccionado universidades tanto con una dilatada y reconocida trayectoria no sólo a nivel nacional sino internacional, así como con una representatividad importante, hemos encontrado dificultades para generalizar la información encontrada en las de aquellos países con sistemas de educación superior muy diversificados donde sus universidades gozan de una autonomía considerable para organizar su oferta educativa. Por tanto, la información debe vincularse a las universidades estudiadas. Otra de las limitaciones está relacionada con el

6 En el anexo II se puede consultar las fuentes consultadas.

7 Desearíamos desde estas líneas expresar nuestro agradecimiento a la Sociedad Portuguesa de Historia de la Educación (Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação), a su presidente, Joaquim Pintassilgo, a la profesora portuguesa, Maria João Mogarro (Universidad de Évora); al profesor italiano Franco Cambi (Universidad de Florencia), a la profesora Samira El Boudamoussi (Universidad Libre de Bruselas y Universidad de Ginebra), a todos ellos, porque nos han facilitado trabajos inéditos e información muy valiosa sobre el lugar de la historia de la educación en sus respectivos sistemas nacionales. Queremos también expresar nuestro agradecimiento a dos alumnas del programa ERASMUS que estudiaron en la Universidad de Granada, a Roberta Greco, de Italia y a Elisabeth Schmöllerl, de Austria por la información proporcionada.

número de países estudiados. Hemos utilizado como herramienta de análisis los modelos universitarios tradicionales, pero no hemos podido realizar un análisis de todos los países que actualmente integran el Espacio Europeo de Educación Superior. Finalmente, aunque no es la cuestión menos importante, hemos encontrado dificultades con algunos idiomas, entre ellos, cuando accedíamos a los planes de estudio de las diversas universidades y titulaciones. No obstante, a pesar de las limitaciones señalamos, creemos que nuestro estudio aporta información valiosa sobre un tema escasamente abordado.

LOS MODELOS UNIVERSITARIOS Y LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN

Empero el proceso de convergencia europeo en materia de educación superior, la estructuración de las titulaciones y la orientación de los planes de estudio de educación presentan características particulares y definitorias según cada uno de los modelos tradicionales universitarios. Así, el modelo alemán, cuyo objetivo ha sido formar personas con amplios conocimientos, no necesariamente relacionados con el mercado laboral y capaces de hacer avanzar al conjunto de la sociedad en sus facetas sociales, culturales y económicas, ha optado por el predominio en sus planes de estudio de contenidos de formación generalista. Así los estudios de educación, tanto los relacionados con la formación del profesorado como los no docentes, tienen una importante carga sociológica y filosófica, donde predominan los contenidos de carácter teórico, generalista y escasamente profesionalizadores.

El modelo inglés, que se extendió a las universidades norteamericanas, considera que el objetivo más importante era la buena formación de individuos que fueran capaces de servir adecuadamente a las necesidades de las nuevas empresas o a las del propio Estado. De ahí que sus estudios requieran un alto grado de especialización. Así, en las universidades herederas de este modelo, predomina una diversidad considerable de titulaciones relacionadas con la educación y con un nivel de especialización elevado desde el comienzo. Los estudios de educación son más cortos que en el modelo alemán.

El modelo francés o napoleónico, que tuvo como objetivo formar a los profesionales que necesitaba el Estado nación burocrático organizado por la Francia napoleónica, estaría al servicio del Estado más que al de la sociedad. Respecto a los estudios de educación, se organizan siguiendo una estructura generalista y teórica, aunque con tendencia a la especialización.

Finalmente, el modelo nórdico que, aunque, no ha sido considerado un modelo tradicional, presenta diferencias sustanciales respecto de los anteriores. Éste

modelo ha recibido influencia del modelo británico, aunque las universidades no han gozado de la autonomía propia de éstas. Si por algo destaca este modelo es porque ha intentado hacer compatibles los objetivos de los modelos anteriores, es decir, fomentar una formación relacionada con la investigación (propia del modelo humboldtiano), sobre todo, en ciclos superiores y una formación de tipo profesionalizante. Así, los estudios de educación son diversos y suelen referirse a áreas concretas.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN

Veamos ahora más concretamente el carácter y lugar que ocupa la historia de la educación precisamente en los estudios de educación en el marco de estas culturas universitarias europeas.

1. La Europa meridional mantiene la tendencia generalista

Dentro de los países de la Europa meridional, analizamos Portugal e Italia, ya que de Grecia no ha sido posible recoger información.

1.1. Portugal

La adaptación al Proceso de Bolonia es aún incompleta, aunque actualmente en algunas titulaciones, sobre todo las relacionadas con la formación del profesorado –*Educação de Infancia y Ensino Básico*– ya están adaptadas. Los estudios de educación se organizan siguiendo un sistema binario, se imparten tanto en facultades como en escuelas superiores. Observamos que la presencia de la Historia de la Educación en sus titulaciones de grado y postgrado mantiene un carácter generalista, de formación de base.

Las facultades de Psicología y Ciencias de la educación, imparten las siguientes titulaciones de grado (240 ECTS):

- *Ciências da educação*, es una titulación universitaria de grado, con una duración de ocho semestres. La ofertan las facultades de psicología y ciencias de la educación de universidades como la de Lisboa, Coimbra, Oporto, del Alto Duero y Madeira. En esta titulación se contempla la historia de la educación (*História da educação*) con carácter obligatorio, se imparte con carácter anual (11 ECTS) en el primer año de la titulación. Igualmente, en el

cuarto semestre existe otra materia del área de historia, *Correntes da pedagogia contemporânea*, de carácter obligatorio, con una extensión de cuatro créditos.

- *Educação de Infância*, es también otra titulación universitaria de grado, con una duración de ocho semestres. Esta titulación sólo tiene una asignatura de carácter obligatorio relacionada con la historia de la educación (*História da Pedagogia e da educação*), con una duración de 3 ECTS.
- *Ensino básico (1º ciclo)*, se ha convertido igualmente en una titulación universitaria de grado, con una duración de ocho semestres (240 ECTS). Esta titulación sólo tiene una asignatura de carácter obligatorio relacionada con la historia de la educación al igual que la titulación anterior (*História da Pedagogia e da educação*), con una duración de 3 ECTS.

Las titulaciones mencionadas se imparten en la universidad. Además, las escuelas superiores de educación (*Escola Superior da Educação*) imparten titulaciones tanto relacionadas con la formación del profesorado como aquéllas relacionadas con la educación social. El carácter profesionalizante de estas titulaciones nos induce a pensar que la presencia de la historia de la educación en los planes de estudio es sustancialmente menor que las impartidas en las universidades. No obstante, señalamos algunas de las denominaciones de adopta la historia de la educación como disciplina académica: *História da Educação e Pedagogia Geral, Cultura Portuguesa, História das Instituições Sociais, Educação, Sociedade, Cultura; Escola, História e Filosofia da Educação, História da Educação, História e Filosofia da Educação, Teorias da Educação e Correntes Pedagógicas, Fundamentos da Pedagogia, Fundamentos da Educação, Fundamentos Histórico-Políticos da Educação, Ciências da Educação I, II, III, História e Filosofia da Educação, Filosofia e História da Educação, Pedagogia I, II, III, IV*⁸

Las titulaciones de postgrado (fundamentalmente, los máster) se imparten en las universidades y la amplitud y relevancia dependerá del carácter e importancia de la Universidad. En este sentido, mostramos un conjunto de titulaciones de postgrado que se ofertan en varias universidades.

- La Universidad de Lisboa oferta un postgrado (cuatro semestres) de investigación en historia de la educación, orientado preferentemente a la investi-

8 *Ciências da Educação I, II, III y Pedagogia I, II, III, IV* son disciplinas que engloban en su amplia temática la historia de la educación.

gación y profundización en el campo de la Historia de la Educación, tendente a la realización de una tesis doctoral en esta área.

- La Universidad de Coimbra oferta un postgrado (cuatro semestres) denominado *Mestrado em Ciências da Educação*, área de especialización en *Educação e Desenvolvimento Social*, en el que se incluyen disciplinas propias del campo de la historia, entre ellas, *Tendências da Educação Contemporânea*, *Temas e Problemas da Educação* y *Educação e Sociedade Contemporânea*. Además, en el Mestrado em Ciências da Educação, área de especialización en *Educação e Modernidade*, se incluyen, entre otras, *História da Educação Moderna e Contemporânea* e *Ideologia e Educação no Estado Novo*. En el Mestrado em Ciências da Educação, área de especialización en *Gestão da Formação e Administração Educacional*, se imparte *Tendências da Educação Contemporânea*.
- La Universidad de Oporto también oferta un postgrado en historia de la educación denominado *Educação e Herança Cultural*, entre las que destacan materias como *História de Educação em Portugal: inst. materiais, prat. representações*.

1.2. Italia

Italia inició el proceso de Bolonia en el año 1999 y la implantación del sistema de créditos ECTS en el año 2001. La organización de los estudios de educación está basada en un sistema único, que se inician en la Universidad después de la obtención de la titulación en la educación secundaria superior (*Diploma de Scuola Media Superiore*). Las titulaciones universitarias están estructuradas en dos ciclos. Las titulaciones de grado de una duración de tres años (180 ECTS) mediante la obtención del *Laurea* y de postgrado de un año dos años de duración (120 ECTS) denominadas *Máster* o *Laurea specialistica*. Cualquiera de las titulaciones de postgrado permite el acceso al doctorado.

Las titulaciones de grado (*Laurea*) que se imparten relacionadas con los estudios de educación son las siguientes:

- *Operatore Culturale/Esperto in Scienze dell'Educatione*, es una titulación de grado (*Laurea*) con una duración de 180 ECTS. En esta titulación se ofertan como disciplinas obligatorias vinculadas con la Historia de la Educación las siguientes materias: *Storia dell pensiero scientifico*, *Storia della Pedagogia*, *ambas* con una duración de 5 créditos ECTS. Como asignaturas de carácter optativo se ofertan: *Storia Moderna*, *Storia Contemporanea*; *Storia della città*, *Ricerca Storica e nuove Tecnologie*, *Metodologia ricerca storica*.

- *Educatore professionale*, también se trata de una titulación de grado (*Laurea*) con una duración de 180 ECTS. En esta titulación se ofertan como disciplinas obligatorias relacionadas con la Historia de la Educación las siguientes materias: *Storia dell'educazione* (5 ECTS) y *Metodologia della ricerca pedagogica* (con 2ECTS de carácter práctico). Entre las asignaturas de carácter optativo destacamos *Storia Moderna*, *Storia Contemporanea* y *Metodologia Ricerca Storica*.
- *Educatore di Nido e di Comunità Infantile*, se trata de una titulación de grado (*Laurea*) con una duración de 180 ECTS. Sólo se oferta una materia relacionada con la Historia de la Educación, se trata de la *Storia della Educazione* (5 créditos ECTS).
- *Animatore socioeducativo y Formatore*, al igual que las anteriores se trata de dos titulaciones de grado (*Laurea*) con una duración de 180 ECTS. En ambas, tan sólo se ofertan algunas asignaturas relacionadas con la Historia de la Educación, entre las que destacamos: *Storia Moderna*, *Storia Contemporanea*, ambas con cinco créditos ECTS, y *Metodologia Ricerca Storica*, principalmente de carácter práctico con carácter de seminario y de una duración de 2 ECTS.

Respecto a las titulaciones de postgrado (máster), también aparece el carácter generalista formativo, independientemente de su perfil profesionalizante. Podemos citar los siguientes:

- *Scienze dell'Educazione e della formazione*, es una titulación de postgrado (*Laurea specialista in Pedagogista*) con una duración de 120 ECTS. En este postgrado se imparte una única materia dentro del campo de la Historia de la Educación, denominada *Storia delle istituzioni educative* (5 ECTS).
- *Scienze dell'Educazione e della formazione*, se trata de una titulación de postgrado (*Laurea specialista in responsabile di servizi scolastici ed extrascolastici*), con una duración de 120 ECTS. En este postgrado se oferta también como única materia relacionada con el campo de la historia, dentro de la formación de base, la materia denominada *Storia delle istituzioni educative* (5 ECTS).
- En otras titulaciones de postgrado relacionadas con la *Scienze dell'Educazione e della formazione* que adoptan un perfil más profesionalizante y menos generalista, no figuran materias relacionadas con el área de la Historia de la Educación.

Veamos en el siguiente cuadro-síntesis lo anteriormente expuesto:

Europa meridional: Portugal e Italia

PAÍS	CENTROS	Titulaciones y asignaturas relacionadas con el área de <i>Historia de la Educación</i>	
		GRADO (240 Créditos)	POSTGRADO (Máster) (60 Créditos)
PORTUGAL Sistema binario	Escolas Superiores de Educação	-Educadores de Infância -Ensino básico -Educação e Intervenção Comunitária <ul style="list-style-type: none"> • História da Educação e Pedagogia Geral • História das Instituições Sociais, • Escola, História e Filosofia da Educação. • História da Educação • Fundamentos Histórico-Políticos da Educação 	Mestrado em Ciências da Educação, (Educação e Desenvolvimento Social) <ul style="list-style-type: none"> • Tendências da Educação Contemporânea. • Temas e Problemas da Educação • Educação e Sociedade Contemporânea Mestrado em Ciências da Educação (Educação e Modernidade) <ul style="list-style-type: none"> • História da Educação Moderna e Contemporânea • Ideologia e Educação no Estado Novo.
	Facultades de Psicologia y Ciencias de la Educación	Ciencias da educação <ul style="list-style-type: none"> • História da educação • Correntes da pedagogia contemporânea, Educação de Infância <ul style="list-style-type: none"> • História da Pedagogia e da educação Ensino básico <i>História da Pedagogia e da educação</i>	Mestrado em Ciências da Educação (Gestão da Formação e Administração) <ul style="list-style-type: none"> • Tendências da Educação Contemporânea. Mestrado em Educação e Herança Cultural, <i>História de Educação em Portugal: inst. materiais, prat. representações.</i>
PAÍS	CENTROS	GRADO (LAUREA) (180 Créditos)	POSTGRADO (Máster) Specializazione (1/2 o 1 año) Laurea specialistica.(2 años)
ITALIA Sistema Único	Facultades Scienze della Formazione	Operatore Culturale/Esperto in Scienze dell'Educazione, <ul style="list-style-type: none"> • Storia dell pensiero scientifico • Storia della Pedagogia • Ricerca Storica e nuove Tecnologie • Metodologia ricerca storica. Educatore professionale <ul style="list-style-type: none"> • Storia dell'educazione • Metodologia della ricerca pedagogica Educatore di Nido e di Comunità Infantile <ul style="list-style-type: none"> • Storia della Educazione Animatore socioeducativo y Formatore, <i>Metodologia Ricerca Storica,</i>	Scienze dell'Educazione e della formazione (Laurea specialistica) <ul style="list-style-type: none"> • Storia delle istituzioni educative Scienze dell'Educazione e della formazione, (Laurea specialistica) <ul style="list-style-type: none"> • Storia delle istituzioni educative Scienze dell'Educazione e della formazione (Specializazione) <i>No figuran materias relacionadas con la Historia de la Educación.</i>

2. Los países francófonos (Francia, Bélgica y Suiza francófona), fieles a la tradición

Los países francófonos que hemos estudiado como Francia, Bélgica y Suiza, se mantienen fieles a la tradición de formar profesionales, pero sin perder su identidad.

2.1. Francia

Inició el proceso de Bolonia en el año 2002 y la implantación del sistema de créditos ECTS generalizado al año siguiente. En cuanto a la organización de los estudios mantiene un sistema binario (Universidad y Escuelas Superiores), que se inicia después de la obtención de la titulación en la Educación Secundaria Superior (*Baccalauréat*). Las titulaciones universitarias están estructuradas en dos ciclos, como ya es una constante en aquellos países que han iniciado la adaptación de sus titulaciones al proceso de Bolonia. Estas titulaciones son de grado (180 ECTS) mediante la obtención de la *Licence* y de postgrado, bien de un año de duración (60 ECTS) (*Maîtrise*) o el *Mastaire* de dos años de duración (180 ECTS). Cualquiera de estas titulaciones de postgrado permite el acceso al doctorado. Así, la nueva estructura de titulaciones se simboliza mediante las siglas LMD (*Licence+Mastaire+Doctorat*).

Los estudios específicos de formación del profesorado no universitario, en sus diferentes modalidades (*professeur d'école*, *de collège et de lycée*, *de lycée professionnel ou technique*, *d'éducation physique et sportive*, *d'adultes*, *de musique et de danse*) se ajustan al modelo consecutivo y se imparten en los Institutos de Formación de Maestros (*Institut Universitaires de Formation des Maîtres –IUFM*), con un total de 31 centros, uno en cada región. La formación pedagógica que recibe el profesorado, una vez accede a los IUFM, es un compendio de conocimientos educativos de carácter global, donde prima un contenido esencialmente práctico. Sin embargo, existe un apartado referido a la historia de la escuela (*L'histoire de l'école*), pero con un contenido orientado a la práctica docente y en el marco de materias vinculadas a la institución escolar, como sus finalidades, su funcionamiento, relaciones con el entorno, metodología y su relación institucional con otros países europeos.

Dentro de los estudios de grado de carácter general, podemos citar los siguientes:

- *Sciences humaines et sociales, mention sciences de l'éducation*, puede subdividirse en varias ramas y especializaciones en el tercer año de la *Licence* relacionados con el perfil profesional que se adopte. Cada una de estas especializaciones tienen un tronco común un conjunto de materias que giran en torno a Unidades de Enseñanza (UE), materias del área de Ciencias humanas y sociales con carácter pluridisciplinar. Las materias directamente relacionadas con la Historia de la Educación aparecen en el segundo ciclo. El carácter específico de estas titulaciones de grado tienen por objetivo adquirir unos conocimientos fundamentales en psicología, ciencias sociales y métodos de aprendizaje, así como una iniciación a la investigación. Son campos disciplinares muy amplios de tal forma que se le permita al alumnado la continuación de estudios en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales. Si la opción es hacia la especialidad en Ciencias de la Educación las materias o disciplinas durante el tercer año de la titulación de grado tienen como objetivo un conocimiento de la realidad educativa y amplios sectores de la realidad social con una versatilidad y pluralidad enorme (familia, empresa, escuela, universidad, economía social, inserción profesional, etc...), donde la especificidad de materias relacionadas con la historia de la educación queda reducida a determinados módulos sobre la historia de la escuela y conocimiento del sistema educativo.
- Existen titulaciones, también de carácter universitario, pertenecientes al ámbito educativo cursados en los Institutos Universitarios de Tecnología, especializados en el campo de las Ciencias Sociales, como *Animación Social y Sociocultural* y *Intervención social, Formador-mediador*, con un perfil cualificador y profesionalizante, en el que la *Historia de la Educación* aparece como complemento de la disciplina Ciencias de la Educación.
- Otras titulaciones como *Educador especializado, Animador sociocultural o Educador infantil*, de carácter no universitario, se imparten en Escuelas de Educación Superior no universitarias especializadas, con unos contenidos académicos de carácter muy general en Psicología, Pedagogía, Sociología y Antropología, además de técnicas de intervención y prácticas muy focalizadas hacia la profesión. Con esta titulación se puede acceder al último curso de la titulación de grado (*Licence*) con mención en Ciencias de la Educación. En estas titulaciones la Historia de la Educación aparece más difusa, pero siempre dentro de la Unidad de Enseñanza correspondiente a Ciencias de la Educación.

Respecto a las titulaciones de postgrado (máster), podemos citar:

Master en *Sciences humaines et sociales Mention Sciences de l'éducation*, con dos titulaciones de experto (Asesor en educación y formación y orientación personal y profesional), donde se oferta la materia *Histoire de l'éducation* (3 ECTS) durante el primer año, común a ambas titulaciones. Igualmente durante este primer año, también figura la materia *Approches historiques et sociologiques du handicap et de l'inadaptation* (3 ECTS) con un carácter optativo, también durante el primer semestre y en la misma unidad de enseñanza que la anterior relacionada con el conocimiento de las ciencias de la educación dentro de un marco más amplio como el de las ciencias sociales. En master muy especializados y dentro de la amplia gama que en el campo de las Ciencias humanas y Sociales, se ofertan cursos o unidades de investigación interdisciplinares titulados: *Histoire et études des mouvements étudiants*, en la que figuran la Filosofía e Historia de la Educación como disciplinas secundarias. Igualmente estas dos disciplinas aparecen en máster y unidades de investigación como los siguientes: *Interactions professions, éducation, orientation, Étude sur les sciences et les techniques in éducation et formation, Centre interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et formation, centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation et en psychologie et observatoire du religieux*.

2.2. Bélgica

Inició el proceso de Bolonia en el año 2003. Aunque el sistema de créditos ECTS comienza con la movilidad auspiciada por el programa Erasmus, en las Universidades comienza a implantarse en 1991 y en las Escuelas Superiores en 1994. Como podemos apreciar, la organización de los estudios en general, incluidos los de educación adoptan un sistema binario (Universidad y Escuelas Superiores), que se inicia después de la obtención de la titulación en la educación secundaria superior (*Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur*). Las titulaciones universitarias están estructuradas en dos ciclos: grado (180 ECTS) mediante la obtención de la *Licence* y postgrado de un año de duración (*Maîtrise*) o el *Master* de dos años de duración (180 ECTS), al igual que en Francia. De la misma forma que en el resto de países, cualquiera de las titulaciones de postgrado permite el acceso al doctorado. Los estudios de formación inicial del

profesorado se imparten en las Escuelas Superiores (*Hautes Écoles*) con una extensión de 180 ECTS y tres años de duración.

Dentro de los estudios de grado, podemos citar los siguientes:

- Licence en *Sciences de l'éducation* (180 ECTS), que se subdivide en ramas y especializaciones, orientadas hacia: «*Formation continue, insertion, alphabétisation*», «*Gestion d'institutions socio-éducatives*», «*Psychopédagogie et formation des enseignants*». Esta titulación de grado dispone de un tronco común de formación para los tres años y un nivel de optatividad basado en cada una de las especializaciones. La única materia directamente relacionada con la Historia de la Educación figura en el primer año de estudios, general para todos (similar a nuestras «troncales»), denominada *Approche historique de l'éducation et de la formation*, con una asignación de 7 ECTS.
- Licence en *Sciences psychologiques et de l'éducation* (180 ECTS), también con las subdivisiones orientadas a diversas especializaciones tanto en el campo de la psicología como hacia la educación. En esta titulación, la relación con la Historia de la Educación, queda supeditada a determinados módulos o temas integrados en una disciplina generalista como es *Sciences de l'éducation I y II* (5 ECTS cada una de ellas). En la especialización hacia el campo de la educación, figura como optativa la materia *Approche historique de l'éducation et de la formation* (3 ECTS).
- *Pedagogische Wetenschappen* (Grado en Ciencias de la Educación), se imparte en la Comunidad flamenca (Universidades de Gante y Lovaina, entre otras). En esta titulación se imparte Historia de la Educación (*Geschiedenis van opvoeding*), durante el primer curso y primer semestre, como materia troncal (5 ECTS). A partir del tercer semestre puede optar por tres especialidades (Educación Especial, Pedagogía Social y Teoría pedagógica). Concretamente en la especialidad de Teoría pedagógica se imparten como obligatorias de la especialidad la materias *Historia de la Pedagogía* (5 ECTS) e *Historia de las ideas pedagógicas en Bélgica y Flandes* (5 ECTS).
- Licence en *Conseiller(e) Social(e)* (180 ECTS) de carácter no universitario e impartida en Escuelas Superiores. En esta titulación figuran materias como *Histoire économique, sociale et politique contemporaine*, no estrictamente vinculada al ámbito educativo.

- *Educateur spécialisé (180 ECTS)*, también de carácter no universitario e impartida en Escuelas Superiores. En esta titulación figuran materias relacionadas con la Historia de la Educación tales como *Étude critique des grands courants pédagogiques* (2 ECTS).

Por otra parte los estudios relativos a la formación inicial del profesorado, se imparten en las Escuelas Superiores no universitarias (*Hautes Écoles*), a excepción de la formación del profesorado de la Secundaria Superior (*Agrégations de l'enseignement secondaire supérieur*), que realiza su formación en las Universidades, atendiendo a sus distintas especialidades, una vez cursada la titulación de grado específica. Existe una especialidad de *Agrégations en Sciences psychologiques et sciences de l'éducation*, con un componente de formación didáctica y psicológica muy importante. Las referencias hacia el área de Historia de la educación corresponden a un módulo titulado *Comprendre et analyser l'institution scolaire et ses acteurs* (4 ECTS), que integra una materia denominada *L'institution scolaire et son contexte* (2ECTS).

- *Instituteur (trice) préscolaire, Instituteur (trice) primaire, Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (AESI)* (180 ECTS+60 ECTS de especialización), cuyo objetivo es ofrecer una formación cualificada de alto nivel, orientada a valorar la diversidad de las personas, de organizar los aprendizajes y de articular la teoría con la práctica en un marco interdisciplinar. Dentro de los objetivos formativos, la relación con la historia de la educación sólo se reduce a las disciplinas *L'étude critique des grands courants pédagogiques* (2-3 ECTS) y *La sociologie de l'éducation et l'histoire de l'institution scolaire* (2-3 ECTS), comprendida en el campo del conocimiento sociocultural (10,5 ECTS/ 6 ECTS), que integra a la antropología sociología, política educativa, filosofía e historia de las religiones. En algunas Escuelas Superiores (*Haute École de Nivelles*) se oferta una materia durante los dos primeros cursos de Formación Histórica (*Formation Historique*) de carácter general con el objetivo de potenciar en el profesorado un marco de referencias conceptuales, espaciales y temporales relacionadas con el conocimiento histórico en sentido amplio, enfocado principalmente a la didáctica de las Ciencias Sociales.

En relación a las titulaciones de postgrado (Máster), podemos citar los siguientes:

- Máster en Ciencias de la Educación (*Master en sciences de l'éducation*), con un programa que comprende 120 créditos repartidos en dos años académicos, con un tronco común de 90 ECTS y 30 ECTS afines a la especialidad (*Formation continue, insertion, alphabétisation; Psychopédagogie et formation des enseignants; Gestion d'institutions socio-éducatives*). No se imparten cursos directamente relacionados con la Historia de la Educación a excepción de un Seminario de investigación titulado *Séminaire de recherche en sciences de l'éducation: recherche, critique et analyse de documents, de sites ou de cas*.
- Máster en Ciencias de la Educación (*Master of Educational Sciences*), con un programa de 120 créditos, se imparte un curso obligatorio base de Historia de los sistemas educativos (*History of modern educational systems*) de 3 ECTS. Además de otros cursos Antropología, Filosofía de la Educación y Política Educativa.

Además, directamente relacionado con el campo de la investigación histórica, en la Universidad Católica de Lovaina se encuentra el *Centro de Investigación en Historia de la Educación*. Este centro de investigación asociado al Departamento de Ciencias de la Educación y dirigido por Marc Depaepe, asume que en el proceso de enseñanza y conocimiento de los fenómenos educativos es ineludible la presencia de la dimensión histórica. Los investigadores de este centro entienden que los contenidos de estos procesos, en su dimensión histórica, adoptan otros formatos, relacionados con ámbitos educativos directamente vinculados con la sociedad y la cultura, tales como *Historia de la educación de la familia, Historia de las instituciones educativas y de los procesos de la innovación, Historia del cuidado de la juventud y de las instituciones especiales para los niños marginados* e incluso la misma *Historia de las Ciencias de la Educación*. En todos los ámbitos, el objeto de investigación se limita a la comprensión de la evolución de la mentalidad educativa, y no desea contribuir a las nuevas aportaciones teórico-pedagógicas y aún menos a la construcción de una nueva teoría pedagógica desde la historia. Aunque son conscientes de que las tendencias internacionales en el campo de la Historia de la Educación forman parte de la «nueva» historia social y cultural, sin embargo, la mayoría de los estudios al respecto hacen referencia y se concentran en la situación en

Bélgica, y particularmente en Flandes, durante los siglos de XIX y XX. En este sentido mostramos al lector algunas líneas de investigación: *Filosofía e historia de las disciplinas de educación. Evaluación y evolución de los criterios de la investigación educativa; ¿Qué ocurrió en Flandes con la herencia de la educación progresista? Historia de la creación y funcionamiento de las «Escuelas Emancipadoras» en el contexto neo-liberal después de 1960; Investigación internacional sobre el desarrollo de las «Escuelas abiertas».*

2.3. Suiza

Se encuentra en proceso de adaptación de sus titulaciones al nuevo mapa auspiciado por el proceso de Bolonia. La organización de los estudios obedecen también a un sistema binario (Universidad y Escuelas Superiores), que se inicia después de la obtención de la titulación en la educación secundaria superior (*Baccalauréat*). Las titulaciones universitarias están estructuradas en dos ciclos. De grado (180 ECTS) mediante la obtención del *Bachelor (180 ECTS)* con un tronco común de estudios (90 ECTS) y dos especialidades *Education et scolarisation* (120 ECTS) y *Education et formation* (120 ECTS) y de postgrado *Maîtrise* (90 ECTS), de año y medio de duración que contempla las siguientes especialidades: Educación Primaria (*Enseignement primaire*), Educación Especial (*Éducation spéciale*) y Ciencias de la Educación (*Sciences de l'éducation: Analyse et intervention sur les systèmes éducatifs (AISE); Formation des adultes*). Además existe la titulación de *Licence* (240 ECTS) que consta del *Bachelor* (180) + *Maîtrise* (60), en las especialidades anteriormente mencionadas. La duración de los estudios para la obtención de la *Licence* es de 8 semestres como mínimo y 16 semestres como máximo.

Sin embargo, en la Universidad de Ginebra la organización de los estudios aún no se ajusta a la nueva estructura y mapa de titulaciones. Dentro de los estudios actualmente en vigor podemos citar los siguientes: *Licence en Recherche et Intervention*, *Licence en Formateur d'Adultes* y *Licence en Enseignement*, todas ellas con un contenido de 240 ECTS, con un tronco común de 60 ECTS a todas las especialidades con una duración de 2 a 4 semestres y 180 ECTS en función de la especialidad, de los cuales 18 corresponden a la memoria o tesis de licenciatura. En relación con el campo de la historia de la educación y dentro de la formación del tronco común a todas las especialidades podemos citar materias como, Los sistemas educativos y su contexto. Retos políticos y económicos de los sistemas educativos (*Les systèmes de formation et leur contexte*).

Enjeux politiques et économiques des systèmes éducatifs) y con un carácter más específico *Approches historiques de l'éducation*, ambas con un contenido de 6 ECTS. En lo referente a las diferentes especialidades existen referencias explícitas a materias relacionadas con el campo de la historia de la educación. Concretamente dentro de las unidades de formación (UF) que se ofertan al alumnado y como eje transversal de formación existe una unidad específica de Historia de la Educación que propone las siguientes materias: *École et changement: entre mythes et réalités* (siglos XIX y XX de Suiza francófona y Francia), *Histoire de l'histoire. L'histoire dans la culture européenne aux XIX et XXe siècles*; Seminario de investigación titulado *Le pari d'une école démocratique: principes fondateurs de l'instruction publique et professionnalisation du corps enseignant*. En la especialidad de Educación de Adultos, también se ofertan otras asignaturas tituladas *Histoire de vie et formation, Institutions et systèmes éducatifs*. Cabe destacar que en la especialidad de Profesorado (*Enseignement*), en los 180 ECTS de especialidad existe un alto componente de materias instrumentales relacionadas con la Didáctica, según la especialidad por la que se opte, y la Psicología. Las materias a cursar en cuanto a la formación inicial del profesorado, relacionadas con la Historia de la Educación, aparte de las incluidas en el tronco común (similar a nuestras troncales), son de libre elección por parte del alumnado dentro de una oferta amplia y variada con un perfil marcadamente profesionalizante.

Si nos referimos al campo de la investigación, la Universidad de Ginebra, en la sección de Ciencias de la Educación está constituido el grupo de investigación denominado *Histoire Sociale et Culturelle de l'éducation et des Sciences de l'éducation*, coordinado por Charles François Magnin, cuyas líneas de investigación son: Archivística y museografía, Historia de la educación especial, Historia de la orientación escolar y profesional, Historia de las instituciones y prácticas de formación, Historia de la educación internacional y relaciones Norte-Sur⁹.

El siguiente cuadro-síntesis recoge lo anteriormente expuesto:

9 Puede consultarse en <http://www.unige.ch/fapse/>

Países francófonos (Francia, Bélgica y Suiza francófona)

PAÍS	CENTROS	Titulaciones y asignaturas relacionadas con el área de <i>Historia de la Educación</i>	
		GRADO (Licence, 180 Créditos)	POSTGRADO Maîtrise (60 Créditos) Master (120 Créditos)
FRANCIA	Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM)	Formación específica, de carácter consecutivo e integrada. <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>L'histoire de l'école</i> 	<i>No imparten postgrado</i>
	Facultades de Ciencias de la Educación	Sciences humaines et sociales, Mention sciences de l'éducation Conocimientos integrados en otras disciplinas sobre <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Historia de la escuela</i> ▪ <i>Conocimiento del sistema educativo.</i> Animación Social y Sociocultural y Intervención social, Formador-mediador <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ciencias de la Educación (Historia de la Educación)</i> 	Sciences humaines et sociales Mention Sciences de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Histoire de l'éducation</i> ▪ <i>Approches historiques et sociologiques du handicap et de l'inadaptation</i> Sciences humaines et sociales <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Histoire et études des mouvements étudiants</i> ▪ <i>Histoire des idées et de la pensée</i>
BÉLGICA	Facultades	GRADO (Licence) (180 Créditos)	POSTGRADO Maîtrise (60 Créditos) Master (120 Créditos)
		Sciences de l'éducation (en todos sus itinerarios) <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Approche historique de l'éducation et de la formation</i> Sciences psychologiques et de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Sciences de l'éducation I y II (Módulos sobre Historia de la Educación)</i> ▪ <i>Approche historique de l'éducation et de la formation</i> Pedagogische Wetenschappen <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Geschiedenis van opvoeding (Historia de la Educación)</i> ▪ <i>Historia de la Pedagogía</i> ▪ <i>Historia de las ideas pedagógicas en Bélgica y Flandes.</i> 	Master en sciences de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Séminaire de recherche en sciences de l'éducation: recherche, critique et analyse de documents, de sites ou de cas.</i> Master of Educational Sciences <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>History of modern educational systems</i> ▪ <i>Education Policy</i>
	Escuelas Superiores (Hautes Écoles)	Instituteur (trice) préscolaire, Instituteur (trice) primaire, Agregué de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>L'étude critique des grands courants pédagogiques</i> ▪ <i>La sociologie de l'éducation et l'histoire de l'institution scolaire</i> ▪ <i>Formation Historique (muy general)</i> 	Agrégations de l'enseignement secondaire supérieur (en las Universidades) <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Comprendre et analyser l'institution scolaire et ses acteurs.</i>

PAÍS	CENTROS	GRADO BACHELOR: (180 Créditos) LICENCE (240 Créditos)	POSTGRADO Maîtrise (90 Créditos) Master (60 o 120 Créditos)
SUIZA	Facultades <i>Psychologie et Sciences de l'Éducation</i>	<i>Licence en Recherche et Intervention, en Formateur d'Adultes y en Enseignement</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Les systèmes de formation et leur contexte.</i> ▪ <i>Enjeux politiques et économiques des systèmes éducatifs.</i> ▪ <i>Approches historiques de l'éducation</i> ▪ <i>Histoire de vie et formation, Institutions et systèmes éducatifs.</i> 	<i>Diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences de l'Éducation (DEA), d'études supérieures spécialisées (DESS) et formation continue universitaire de formateur d'adultes</i> <p>Unidades de Formación: Historia de la Educación</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>École et changement: entre mythes et réalités (siglos XIX y XX de Suiza y Francia)</i> ▪ <i>L'histoire dans la culture européenne aux XIX et XXe siècles.</i> ▪ <i>Le pari d'une école démocratique: principes fondateurs de l'instruction publique et professionnalisation du corps enseignant</i>

3. Países anglófonos o de influencia británica: Gran Bretaña

La adaptación al Proceso de Bolonia es diverso. Aunque las titulaciones se adaptan a la estructura de dos ciclos (*bachelor* y *master*), existe una reseñable diversidad en la duración de las mismas. Si bien, predominan los grados de tres años de duración (180 ECTS), existen también otras estructuras de dos años o de cuatro. Igualmente, en los postgrados, máster y doctorados, la variedad es la nota característica. En cuanto a la organización de los estudios de educación, en el Reino Unido existen numerosos títulos vinculados al área de Educación, todos ellos impartidos en universidades o en las instituciones de educación (*Higher Education Institutions*, HEIs), para la formación del profesorado. La diversidad de títulos y características de los mismos es muy grande debido a la autonomía que posee cada universidad para realizar su oferta educativa. De ahí la dificultad con la que nos hemos encontrado para investigar los diversos planes de estudio de las titulaciones relacionadas con educación.

Los modelos de formación inicial del profesorado difieren según el nivel de enseñanza. Así coexiste el modelo simultáneo o recurrente en la formación del profesorado de educación primaria y el modelo consecutivo en la forma-

ción del profesorado de secundaria, aunque también existe para el profesorado de educación primaria. El modelo simultáneo se organiza de manera integrada y comprende materias teóricas y prácticas. Estos estudios, que tienen una duración de tres o cuatro años, conducen a la obtención del *Qualified Teacher Status*, título que habilita para la docencia y que se concede una vez que el alumno ha demostrado prácticamente que ha adquirido las competencias y aptitudes para enseñar. No obstante, este título también se puede obtener con la finalización de titulaciones educativas no docentes, entre ellas, el *Bachelor of Education* (BEd), *Bachelor of Arts* (BA (Ed)) o *Bachelor of Science* (BSc (Ed)). Estas titulaciones incluyen materias relacionadas con el currículum, con la pedagogía y con las didácticas específicas de una o varias materias. El modelo consecutivo está cobrando importancia en la actualidad. El alumnado realiza la especialización después de haber obtenido un título universitario (generalmente, el *bachelor*). Esta formación de postgrado, de un año de duración si se cursa a tiempo completo, y con una alta especialización didáctica concluye con el *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE). Las instituciones que imparten este título son muy diversas, no obstante, todas deben estar acreditadas por la *Teacher Training Agency*. El papel de la historia de la educación en la formación del profesorado es muy escasa. En algunos grados de carácter generalista no relacionados directamente con la docencia señalamos los siguiente:

- BA Education/BA in Education Studies/BEd Education: es una titulación de grado, con una duración de tres años (180 ECTS). En ella, se imparte de carácter obligatorio, aunque con gran diversidad entre las universidades, algunas materias relacionadas con la historia de la educación, *History & Philosophy of Education* (King's College), *History of Education* (University of Cambridge), entre otras.
- BEd (Honours) Primary Education: *Scottish History in the Curriculum*, de carácter optativo, impartida en la Universidad de Edimburgo

Respecto a la titulaciones de postgrado, señalamos que algunos postgrados específicos de historia de educación:

- MA Politics, Democracy and Education, de la Universidad de Cambridge
- PhD History of Education, Universidad de Cambridge
- PhD History Education, Universidad de Cambridge

- MA Education (Citizenship/History/Religious Education), Instituto de Educación de la Universidad de Londres
- MA History of Education, Instituto de Educación de la Universidad de Londres

Para sintetizar lo expuesto, el siguiente cuadro resume la tendencia en este área.

Países anglófonos o de influencia británica: Gran Bretaña

PAÍS	CENTROS	Titulaciones y asignaturas relacionadas con el área de <i>Historia de la Educación</i>	
		GRADO <i>BACHELOR (180 Créditos)</i>	POSTGRADO <i>MASTER(60+60 Créditos)</i>
GRAN BRETaña Sistema Unificado	Universidades e Instituciones de Educación Superior (HEI,s)	<i>Qualified Teacher Status</i> <i>Bachelor of Education</i> <i>Bachelor of Arts</i> <i>Bachelor of Science</i> <i>Bachelor of Primary Education</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>History & Philosophy of Education</i> ▪ <i>History of Education</i> ▪ <i>Scottish History in the Curriculum</i> Dependiendo de las Universidades y con carácter optativo.	<i>- Politics, Democracy and Education</i> <i>- History of Education (Cambridge y Londres)</i> <i>- Education</i>

4. Países escandinavos: Noruega

Noruega, como el resto de los países nórdicos ya ha adaptado completamente su sistema de educación superior. La estructura de la educación superior se divide en bachelor (180-240 ECTS) y máster (120ECTS).

Los estudios de educación se organizan siguiendo una estructura binaria, los estudios de educación no docentes se imparten en las universidades mientras que en los *colleges* se imparte la formación del profesorado tanto de primaria como de secundaria obligatoria. Esta formación tiene una duración de cuatro años (240 ECTS). Esta titulación de grado abarca un conjunto de materias obligatorias durante los dos primeros años. El tercer y el cuarto año se ofertan estudios opcionales de especialización o itinerarios, entre otros, en arte, teoría

de la educación, inglés, música, educación física, ciencias sociales, educación especial. La historia de la educación, la historia de las instituciones escolares o la historia de las ideas se ofertan como materias optativas en algunas de estas especialidades. La formación del profesorado de Educación Infantil (0-6). Tiene una duración de tres años (180 ECTS). El programa está organizado en tres grandes bloques: teoría y práctica educativa, materias obligatorias, materias optativas y prácticas en centros escolares. La historia de la educación no figura como materia obligatoria.

- Bienestar de la Infancia. Tiene una duración de tres años (180 ECTS), con una formación eminentemente práctica. La formación teórica está relacionada con contenidos de ciencias básicas relacionadas con la educación infantil.
- Bachelor en Educación/Pedagogía. Tiene una duración de tres años (180 ECTS). La materia *Pedagogisk historie* se imparte como materia obligatoria.

Titulaciones de postgrado

- Bergen University College, conjuntamente con la Universidad de Bergen imparten un máster en historia.
- En Noruega no existen máster específicos en historia. Los más significativos son en Educación comparada e internacional, Educación superior, Necesidades Especiales, Aprendizaje y organización, Didáctica, Multiculturalidad, interculturalidad y educación, Planificación social, Investigación en Aprendizaje e instrucción. La historia de la educación, como tal no figura en estos estudios. No obstante, a modo de ejemplo, señalamos *History and Philosophy of Higher Education*, como módulo obligatorio dentro del Máster de Educación Superior.

Para sintetizar lo expuesto, mostramos el siguiente cuadro-resumen:

Países escandinavos: Noruega

PAÍS	CENTROS	Titulaciones y asignaturas relacionadas con el área de <i>Historia de la Educación</i>	
		GRADO BACHELOR (180 Créditos)	POSTGRADO MASTER(60+60 Créditos)
NORUEGA Sistema Binario	Universidades	Estudios de educación no docentes :Bienestar de la Infancia y Educación/Pedagogía <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pedagogisk historie</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Historia</i> -<i>Educación comparada e internacional,</i> -<i>Educación superior</i> -<i>Necesidades Especiales,</i> -<i>Aprendizaje y organización didáctica</i> -<i>Multiculturalidad, interculturalidad y educación</i> -<i>Planificación social</i> -<i>Investigación en Aprendizaje e instrucción.</i> <i>History and Philosophy of Education (No en todos y en función de la especialidad del Master)</i>
		Formación Profesorado (240 Créditos)	Carácter optativo <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Historia de la educación,</i> ▪ <i>Historia de las instituciones escolares</i> ▪ <i>Historia de las ideas</i>

Proceso de Alemania actualmente está adaptando su sistema de educación superior a las directrices establecidas en Bolonia. De hecho, el nuevo sistema de niveles educativos (bachelor y master) convive con su sistema tradicional de *Diplom, Magister y Staatsexamen*. En la actualidad existen en las universidades alemanas más de 1500 carreras Máster, cuya duración oscila entre 2 y 4 semestres y 2000 Bachelor, cuya duración oscila entre 6 y 9 semestres, lo que representa el 26% de la oferta de estudios en Alemania.

El sistema universitario alemán se caracteriza tanto por su diversidad como por su complejidad, no sólo por las múltiples instituciones de educación superior, sino también por la propia organización de sus estudios. En Alemania, la educación superior es multiforme, existen diferentes tipos de centros de enseñanza superior que ofrecen perfiles diferenciados de formación, diversas espe-

cializaciones y distintas titulaciones. En general, puesto que cada Lander tiene competencias propias en la regulaci3n de la educaci3n superior, podemos diferenciar universidades y escuelas superiores con una funci3n equiparable (escuelas superiores/universidades t3cnicas, universidades a distancia, escuelas superiores de Medicina, Veterinaria o Deporte, escuelas superiores eclesi3sticas y filos3fico-teol3gicas, escuelas superiores de Pedagogía); escuelas superiores de Arte y Músca y, instituciones de educaci3n superior no universitaria (*Fachhochschulen*) y, en algunos, Lander, las academias profesionales de educaci3n superior no universitarias (*Berufsakademien*). En enero de 2004, Alemania tenía un total de 359 instituciones de educaci3n superior que imparten más de 9300 títulos.

Cada una de estas instituciones están especializadas en diversas áreas de conocimiento y otorgan los mÚltiples títulos de educaci3n superior. Los títulos de grado tradicionales de educaci3n superior en Alemania, que se otorgan en funci3n del tipo de examen que se realice (académico o estatal) son los siguientes: el *Diplom*, es un título de educaci3n superior que cualifica para ejercer una profesi3n. Lo otorgan todas las instituciones de educaci3n superior, tanto universitarias (aunque s3lo en algunas áreas, generalmente, ciencias sociales y econ3micas) como no universitarias. El *Magister*, es un título de educaci3n superior universitaria, que otorgan s3lo las instituciones universitarias, las universidades y las escuelas superiores. Además de los anteriores, y s3lo en algunas áreas de conocimiento, como por ejemplo, medicina, formaci3n del profesorado y derecho, existe el *Staatsexamen*. La diferencia con los anteriores recae en que este título se concede una vez que se superan exámenes estatales. Junto a 3stos y, como ya hemos mencionado, comienzan a otorgarse los nuevos títulos adaptados a la estructura europea de *Bachelor* y *Máster* tanto en las instituciones universitarias como en las *Fachhochschulen*

En este contexto, señalamos a continuaci3n c3mo están organizados los estudios de educaci3n¹⁰, tanto la formaci3n del profesorado como los de pedagogía. La formaci3n del profesorado, a la que se accede bien con el *hochschulreife*¹¹ o con el *abitur*¹², comprende dos fases, una acad3mica, im-

10 En este apartado no vamos a mencionar los estudios de educaci3n ofertados en las *Fachhochschulen*, entre los que se encuentran sobre todo los relacionados con la educaci3n social y la formaci3n de profesores de educaci3n infantil.

11 Titulaci3n concedida al finalizar el grado duod3cimo o decimotercero.

12 El examen *abitur* da acceso a los estudios universitarios.

partida en las universidades, en las *Pädagogische Hochschulen* (Escuelas Superiores de Pedagogía) y en las escuelas superiores de artes y música, y otra práctica, que se desarrolla en institutos de formación del profesorado (*studienseminare*). Para acceder a la formación práctica es requisito imprescindible haber superado un examen de acceso de carácter interno.

El período académico comprende un bloque de materias específicas y su didáctica, otro componente de materias propias de las ciencias de la educación, unas de carácter obligatorio como teoría de la educación y psicología, y otras optativas, como filosofía, ciencias sociales y políticas y teología; finalmente, prácticas de enseñanza. No obstante, aunque el Ministerio de Educación establece las directrices de formación y los exámenes de Estado, cada *Länder* posee competencias propias en cuanto a su organización y estructura. Así podemos encontrar seis tipos de estudios: educación primaria, educación primaria y en algunos *Länder* es posible los primeros cursos de educación secundaria, preparación general o específica para los diferentes centros de secundaria, preparación para la enseñanza de asignaturas en secundaria post-obligatoria (*gymnasium*), preparación para la enseñanza profesional y educación especial.

La formación del profesorado concluye con un examen estatal (*staatsprüfung*) que habilita para el ejercicio de la docencia pero en fase de prácticas. Este período concluye con un segundo examen de Estado, el que, definitivamente, habilita para ejercer la profesión. No obstante, la formación del profesorado está siendo reformada para adaptarla a la estructura de bachelor y master. El bachelor tiene una duración de tres años y tiene como objetivo la especialización en dos materias de estudio, así como en ciencias de la educación y el master orientado a la especialización según tipo de centro. Así, los máster destinados a la formación en la *Grundschule*, *Hauptschule* y *Realschule*, (educación hasta los doce años) tienen una duración de un año, para las *Sonderschulen* (centros de educación especial) un año y medio y, finalmente, para los *Gymnasium* (centros de educación secundaria), dos años. La finalización del máster conduce a la realización de los exámenes de estado, que siguen siendo obligatorios en la formación del profesorado.

La formación del profesorado se lleva a cabo en las Escuelas Superiores de Pedagogía (*Pädagogische Hochschule*), no obstante, muchas de ellas están siendo asimiladas por las universidades locales, convirtiéndose en facultades de pedagogía.

Respecto a las titulaciones relacionadas con el campo de la pedagogía, podemos diferenciar entre otras las siguientes: Pedagogía/Ciencias de la educación, Pedagogía Cultural, Pedagogía Asistencial y Pedagogía Social. A pesar de la diversidad existente en la oferta de enseñanza de los diversos centros, todos los estudios de pedagogía están impregnados de una fuerte carga filosófica y sociológica. Por tanto, la presencia de la historia de la educación en los planes de estudios es considerable.

Titulaciones de grado en las que se imparte¹³:

- Pedagogía/Ciencias de la Educación: estos estudios se dividen en dos ciclos. El primero abarca el estudio de las materias básicas, entre las que se encuentran: antropología pedagógica, teoría de los procesos de educación y socialización, historia, instituciones y formas de organización de la educación, psicología y sociología, ciencias de la educación, métodos científicos, entre otros. El segundo ciclo consiste en la profundización de las ciencias de la educación en relación con las bases generales, métodos científicos seleccionados, así como con los presupuestos, tareas y forma de la Pedagogía y su investigación. En este ciclo cada alumno elige entre varias especialidades (Escuela, Pedagogía social, Formación de adultos y juvenil, formación continua, formación profesional empresaria, pedagogía especial).
- Pedagogía asistencial: las materias básicas que se imparten son las siguientes: fundamentos científico-técnicos, psicosociales e históricos, pedagogía, metodología de la asistencia, patología y otras asignaturas relacionadas con la medicina, el derecho y la ética.

Titulaciones de postgrado

- *Doctor paedagogie*: programa de estudios de doctorado con la posibilidad de especializarse en historia de la educación.

Para sintetizar lo expuesto mostramos el siguiente cuadro-resumen:

13 Debido a la diversidad existente vamos a considerar denominaciones genéricas

Países germanos: Alemania

PAÍS	CENTROS	Titulaciones y asignaturas relacionadas con el área de <i>Historia de la Educación</i>	
		GRADO <i>DIPLOM BACHELOR (180 o 240 Créditos)</i>	POSTGRADO <i>MAGÍSTER STAATSEXAMEN MASTER(60 o 180 Créditos)</i>
ALEMANIA Sistema Binario	Universidades	<p><i>-Pedagogía/Ciencias de la educación</i> <i>Materias relacionadas con la Historia, instituciones y formas de organización de la educación.</i></p> <p><i>-Pedagogía Cultural</i> <i>-Pedagogía Asistencial -</i> <i>Pedagogía Social</i></p> <p><i>Materias relacionadas con los fundamentos científico-técnicos, psicosociales e históricos</i></p>	<p><i>Doctor paedagogie.</i></p> <p><i>Optatividad en las materias ante una gran diversidad</i></p>

COMENTARIO FINAL: ¿UNA IMAGEN DESENFONCADA DE LA DISCIPLINA?

Después de lo expuesto y al margen de los debates en torno a las relaciones entre historia y educación, siempre de actualidad, y su presencia en el curriculum académico oficial, que ahora resurge con fuerza durante el proceso reformador que está viviendo la universidad europea, presentamos tan sólo una instantánea, a modo de «diálogo abierto», de la presencia del campo de la historia de la educación en los estudios de educación, dentro del amplio espectro dibujado por los diferentes modelos y cultural universitarias europeas.

La miscelánea en la diversidad de enfoques, no está exenta de la complejidad que conlleva la estructura de «nuevas» historias de educación a las que nos hubiera gustado llegar, pero que, paradójicamente, las limitaciones de tiempo han impedido de momento. La visión y la muestra del conocimiento de una disciplina como es la *historia de la educación* en una época de cambios, invita a traer a nuestra memoria las advertencias que hiciera Daniel Hameline (1986), al afirmar que la educación es la «cosa» menos comprendida, la peor

entendida, precisamente porque es la más clara y universalmente comprendida (Novoa, 2003; p. 69). Así, no resulta extraño encontrar que en Gran Bretaña a partir los años 1980 y 1990, disciplinas relacionadas con la historia de la educación y otras materias afines fueron eliminadas de los programas de formación inicial y continua de profesorado en detrimento de una formación más profesionalizante basada y centrada en la escuela (Croock & Aldrich, 2000, Viñao, 2002). O bien, en Noruega, donde se evidencia de forma explícita la marginación del campo de la historia de la educación desde las últimas dos décadas, por la incursión de otras áreas de conocimiento como filosofía, sociología, política educativa o educación especial, debido al auge de las disciplinas aplicadas (Aasen, 1995; Telhaug, 1997). Otro planteamiento de corte historicista es el surgido en Dinamarca (Skovgaard-Petersen, 1997) al plantear como desafío la solución de problemas relacionados con la escolarización en la educación secundaria y profesional (*Gymnasium*) a partir de su conocimiento mediante la investigación histórica. Al mismo tiempo, también se plantean estudios relacionados con el carácter de la formación inicial del profesorado, ya que en este país la tradición historiográfica ha girado en torno a la escuela obligatoria (*Folkeskole*). Se llega a admitir que el conocimiento respecto a la formación del profesorado es más bien escaso, tanto en su capacidad como educadores o teóricos educativos, o en cuanto a su carácter participativo, en organizaciones y redes de la sociedad civil. No existen investigaciones con rigor histórico que avalen el papel del profesorado en cuanto a su vinculación social ni respecto al carácter de su formación. Predomina el peso y la importancia de las historias referidas a la escolarización, pero como sentenciaba Walter Benjamin, «historias vacías» inscritas en un orden temporal y exentas de crítica. Por consiguiente se reivindica una historia que contenga elementos sociales significativos de las escuelas y de la educación, «especialmente en conexión con los cambios en la vida de niños y jóvenes» (Skovgaard-Petersen, 1997; p. 321).

La tendencia que predomina en la mayoría de los países europeos, como hemos tenido oportunidad de comprobar, es su presencia en el curriculum, en cuanto disciplina académica, en la base común del variado y amplio recorrido académico de la formación pedagógica universitaria. En palabras de Franco Cambi, profesor de la Universidad de Florencia y actual director del Departamento de Ciencias de la Educación (*Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi culturali e formativi*), la función de la historia de la educación es

la de servir de base formativa al futuro profesional para hacerlo más crítico y entender las complejidades del ámbito educativo.¹⁴

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aasen, P. (1992): «The great detention. The history of school in the light of Michel Foucault's theory of socialisation» in Aasen, P. & Telhaug, A.O.: *Keep in Step, Always Keep in Step. Studies in the history of public upbringing*. Oslo Ad Notam Gyldendal.
- Ben David, J. (1992): *Centers of Learning. Britain, France, Germany, United States*. New Burnswick: Transaction Publishers.
- Crook, D. & Aldrich, R. (2000): *History of Education for the Twenty-First Century*. London: Institute of Education.
- García Garrido, J.L. (2002): «La Universidad entre siglos» en Ángel González y Amalia Ayala (coords.), *Realidad y prospectiva de la Educación Superior: un enfoque comparado*, Murcia: Diego Marín. Librero Editor (pp.15-30).
- European University Association (2003): «Después de Berlín. El papel de las Universidades». *Declaración de Graz*. Leuven (4 de julio).
- Jallade, J.P. (1991): *L'enseignement supérieur en Europe. Vers une évaluation comparée des premiers cycles*. París: La Documentation Française.
- Mogarro, M. J. *A História de Educação nos currículos de formação de professores. Consolidar a História de Educação, pela construção de identidades* (en prensa).
- Nóvoa, A. (2003): «Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de «nuevas» historias de educación» en Popkewitz, Th.; Franklin, B. y Pereyra, M. (comp.): *Historia cultural y educación*. Barcelona-México: Ediciones Pomares
- Pedró, F. (2004): *Fauna académica: La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Popkewitz, T.S., Franklin, B. y Pereyra, M.A. (comp.) (2003): *Historia cultural y educación*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Comps.) (1996): *La universidad europea y americana desde 1800*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.

14 Respuesta de Franco Cambi, profesor de la Universidad de Florencia y actual director del Departamento de Ciencias de la Educación, ante las preguntas formuladas sobre el papel de la Historia de la Educación en la formación inicial del profesorado y estudios de Pedagogía en la universidad italiana.

- Santos, M.T. *Perfil da História de Educação: conflito entre o empobrecimento efectivo e o potencial objectivo* (en prensa).
- Skovgaard-Petersen, V. (1997): «Forty Years of Research into the History of education in Denmark» en *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 41, n° 3-4; pp. 321-331.
- Telhaug, A. O. (1997): «Forty Years of Norwegian Research in the History of Education» en *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 41, n° 3-4; pp. 347-364.
- Viñao, A. (2002): «La Historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España» en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, n° 15; pp. 223-256.

ANEXO I. PAÍSES Y UNIVERSIDADES ELEGIDAS

Zona	Países	Universidades/Escuelas Superiores	Página Webs (*)
Europa Meridional	Portugal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Lisboa 2. Universidad de Coimbra 3. Universidad de Oporto 4. Universidad de Trás-os-Montes e Alto Douro 5. Universidad de Madeira 	<ol style="list-style-type: none"> 1. http://www.fpce.ul.pt/home/ 2. http://www.fpce.uc.pt/ 3. http://sigarra.up.pt/fpceup/ 4. http://www.utad.pt/pt/instituicao/index.html 5. http://www.uma.pt/portal
	Italia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Florencia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. http://www3.unifi.it/fscfo/
Países francófonos	Francia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad René Descartes París-5 2. Universidad de Limoges 3. Instituts Universitaires de Formation des Maîtres 4. Servicio de Hª de la Educación del INRP 	<ol style="list-style-type: none"> 1. http://www.univ-paris5.fr/ 2. http://www.unilim.fr/ 3. http://www.iufm.education.fr/ 4. http://www.inrp.fr/recherche/she.htm
	Bélgica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Libre de Bruselas 2. Universidad Católica de Lovaina 3. Escuela Superior Léonard de Vinci 	<ol style="list-style-type: none"> 1. http://www.ulb.ac.be/facs/psycho/ 2. http://www.psp.ucl.ac.be/ 3. http://ppw.kuleuven.be/ppw/english/ 4. http://www.vinci.be/
	Suiza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Ginebra 	<ol style="list-style-type: none"> 1. http://www.unige.ch/fapse/

Países Británicos	Reino Unido	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instituto de Educación de Londres 2. Universidad de Cambridge 3. Universidad de Edimburgo 4. Universidad de Bristol 5. Universidad de Oxford 6. King's College 	<ol style="list-style-type: none"> 1. http://ioewebsserver.ioe.ac.uk/foe/ 2. http://www.educ.cam.ac.uk 3. http://www.education.ed.ac.uk 4. http://www.bris.ac.uk 5. http://www.ox.ac.uk 6. http://www.kcl.ac.uk
Países nórdicos/ Escandinavia	Noruega	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Oslo 2. Høgskolen i Bergen, Bergen College 3. Høgskolen i Stavanger, Stavanger College 	<ol style="list-style-type: none"> 1. http://www.uio.no 2. http://www.hib.no 3. http://www.his.no
Países de influencia alemana	Alemania	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Humboldt 2. Universidad de Frankfurt 3. Universidad de Stuttgart 4. Escuela Superior de Pedagogía de Freiburg 5. Escuela Superior de Karlsruhe 	<ol style="list-style-type: none"> 1. http://www.hu-berlin.de 2. http://www.uni-frankfurt.de 3. http://www.uni-stuttgart.de 4. http://www.ph-freiburg.de 5. http://www.ph-karlsruhe.de

(*) La mayoría de las páginas Webs corresponden a las páginas de las Facultades y Escuelas de Educación de las respectivas Universidades

ANEXO II. FUENTES CONSULTADAS

- Comisión Europea: http://europa.eu.int/comm/education/bologna_en.html
- Información sobre el Proceso de Bolonia: <http://www.bologna-berlin2003.de>
- Eurydice: <http://www.eurydice.org>
- Bases de datos de los sistemas educativos europeos: http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html
- Proyecto de diseño de planes de estudio y títulos de grado de ANECA. Títulos de educación. Análisis comparado de los estudios superiores de educación en Europa (excepto Formación del Profesorado): http://centros.uv.es/web/centros/filosofia/data/tablon_general/PDF59.pdf
- Proyecto de diseño de planes de estudio y títulos de grado de ANECA. La adecuación de las titulaciones de maestro al espacio europeo de educación superior: http://www.ugr.es/~dceduc/ECTS/Informe_final_Magisterio.pdf
- Información general sobre el sistema de educación general alemán:
 - o <http://www.campus-germany.de>
 - o <http://www.daad.de>
 - o <http://www.higher-education-compass.de>
- Sociedad de Historia de la Educación del Reino Unido: <http://www.historyofeducation.org.uk/>
- Internacional Standing Conference for the History of Education (ISCHE): <http://www.inrp.fr/she/ische/>
- Sociedad portuguesa de Historia de la Educación: <http://www.spce.org.pt/she/>
- Servicio de Historia de la Educación en Francia: <http://www.inrp.fr/she/>

REFLEXIONES GENERALES SOBRE LA JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA PROFESIONAL DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS, PROFESORES, PEDAGOGOS Y EDUCADORES SOCIALES

Antonio Viñao
Universidad de Murcia

Estas reflexiones se efectúan en el contexto de la actual situación impuesta por la interpretación que desde el Instituto de Formación de Profesorado, la Dirección General de Universidades, las Facultades de Educación y otros centros de formación de profesores y la Conferencia de Decanos y Directores de Centros con títulos de Magisterio y Educación se está haciendo, y se ha hecho, del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tal y como queda reflejada, dicha interpretación, en los correspondientes libros blancos de las titulaciones de Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria, de Pedagogía y de Educación Social y en las propuestas de directrices generales de los mencionados títulos de Magisterio y del postgrado de Formación del Profesorado de Secundaria recién formuladas por el Ministerio de Educación y Ciencia. Un contexto perverso y una forma de hacer no menos perversa que fuerza a tomar posiciones corporativistas o gremiales aun en el caso de que no sea eso lo que se pretenda o de que uno sea, como es el caso, un claro y decidido anticorporativista.

Teniendo en cuenta lo anterior, este texto se escribe desde un doble punto de vista, a la vez reflexivo y pragmático. Reflexivo, a partir de una realidad dada y de una realidad deseada, bien diferente. Pragmático, porque se escribe tenien-

do en la mente la realidad previsible y el marco legal político-administrativo que nos condiciona, y porque está hecho con la pretensión de que, al proporcionar ideas y argumentos, sea útil para la «lucha» por el crédito que está ya ahí y la «lucha» todavía más dura que se avecina. Por otra parte, se trata de un documento escrito con la finalidad de que facilite el debate y la discusión, así como la redacción del documento final de síntesis que recoja lo más sustancial de este seminario.

Hechas estas aclaraciones iniciales, que explican los condicionantes de este trabajo y por qué este texto no es un ejercicio intelectual más o menos descontextualizado o abstracto, precisaré, también como observación inicial, que en el mismo trataré, primero, de delimitar el alcance y sentido del término competencias para pasar, seguidamente, a exponer:

- a) Qué tipo de competencias (saberes, capacidades y aptitudes) puede aportar la Historia de la Educación, por sí o junto a otras materias, en la formación de maestros, profesores y otras profesiones educativas.
- b) A la vista de los anteriores saberes y aptitudes, qué competencias profesionales guardan una relación directa o indirecta con la Historia de la Educación en relación con dicha formación.
- c) Qué materias deberían incluirse en las mencionadas titulaciones y cuáles serían sus descriptores o contenidos formativos.
- d) Algunas consideraciones generales, por último, que deben ser tenidas en cuenta en relación con este texto y su contexto.

¿DE QUÉ SE HABLA CUANDO SE HABLA DE COMPETENCIAS?

El término competencia parece ser una cuestión clave a la hora de definir tanto los objetivos como los contenidos de la enseñanza superior. Lo que sucede es que, como en tantos otros casos, estamos ante un término polisémico de cuya interpretación o sentido se derivan objetivos y contenidos, modos de hacer y de pensar, muy diferentes.

En un libro prácticamente dedicado al tema, Ronald Barnett se refiere a dos concepciones rivales de la competencia: la «académica», «construida en torno al dominio de la disciplina por parte del estudiante», el «saber qué», y la «operacional», «que reproduce esencialmente el interés de la sociedad por el desempeño», el «resultado», el «saber cómo», «sobre todo en desempeños que mejoran los resultados económicos». Tanto en uno como en otro sentido, concluye

este autor, se trata de un concepto «limitado» que, por esa misma condición, limita¹.

Un rápido repaso a lo que se entiende por competencias tanto en las directrices generales propuestas para los títulos de Magisterio y el postgrado de Formación del Profesorado de Secundaria como en los libros blancos de dichos títulos y en los de Pedagogía y Educación Social, muestra que dicho término se entiende, en unos casos, como una combinación de destrezas, de saber hacer, habilidades o técnicas de acción e intervención, y, en otros, como saberes o conocimientos disciplinares, cosas que hay que conocer para el ejercicio de una profesión, siendo, en ocasiones, difícil distinguir entre una y otra interpretación, sobre todo cuando la primera se expresa en términos académico-disciplinares (en el sentido de que quien los formuló ya tenía en la mente la disciplina y el área de conocimiento –normalmente la suya– a la que estaban adscritos) y la segunda en términos más operacionales que académicos.

Las llamadas competencias «transversales o genéricas» (instrumentales, personales y sistémicas) están tomadas obligatoriamente (por así decir) del modelo del proyecto Tuning. En cuanto a las competencias «específicas de formación profesional o disciplinar» –que son las que en la práctica operan o deben operar como definidoras del currículum–, si se leen los verbos utilizados para caracterizarlas en los títulos de Magisterio (sería muy útil su cuantificación), se observa que predominan los genéricos como ser capaz de o capacidad para, conocer, conocer y entender o comprender, saber hacer, saber utilizar, usar y hacer usar, saber ser, saber estar, ser competente (pura redundancia), frente a los más concretos como promover, participar, favorecer, dominar, detectar, planificar, diseñar, potenciar, fomentar, estimular, desarrollar, ayudar, tomar conciencia, dar respuestas, mostrar habilidad, identificar, elaborar, abordar, colaborar, asumir, mantener, adquirir, discernir, afrontar, evaluar, reflexionar (uso excepcional) o relacionar (también excepcional), entre otros. En los títulos de Pedagogía y Educación Social se ha optado, en las competencias específicas, por distinguir entre los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser) y, aunque también se recurre en ocasiones a verbos genéricos como conocer, saber utilizar, ser competente, etc., son más comunes verbos concretos tales como analizar, comprender, identificar, clasificar, comparar, distinguir, valorar, gestionar, asesorar o definir, junto a los ya conocidos

1 Ronald Barnett, *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la universidad*, Barcelona, Gedisa, 2001, pp. 224 y 261.

de diseñar, elaborar, aplicar, planificar, contribuir, desarrollar, e incluso algunos curiosos como triangular².

No sé si lo dicho aclara algo sobre el alcance del término competencia. En todo caso, lo que sí está claro es que estamos ante el concepto clave cuya concreción determina, como ya dije, tanto los objetivos como los contenidos y materias de los futuros planes de estudio. Y aquí es donde sobreviene el primer problema. Según el documento oficial, con arreglo al cual hay que presentar las propuestas de directrices generales, el significado de todos estos términos (destreza, capacidad, competencia, conocimiento, conocer) corresponde a las acepciones que de los mismos hace la Real Academia de la Lengua. Item más, añade, de acuerdo con ello, que por competencia se entiende «pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado», una definición absolutamente operacional. Se trata, pues de una definición muy estricta que después, curiosamente, no siguen ni los correspondientes libros blancos ni las directrices generales ya que, en ambos casos se incluyen, en el término competencia, tanto las destrezas y capacidades (dos términos así mismo operacionales) como el conocer («averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas») y el conocimiento («acción y efecto de conocer», es decir, competencias operacionales y académicas, por utilizar la terminología de Barnett. De ahí que en el documento-marco elaborado para las próximas Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía, a celebrar en Barcelona el próximo mes de junio, se defina la competencia como «la capacidad para desempeñar con eficacia una actividad, movilizandolos conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para lograr los objetivos de la actividad. Supone la aportación de soluciones a situaciones y problemas que surjan durante el desarrollo del trabajo». A río revuelto, ganancia de pescadores. Nada mejor que un término polisémico y ambiguo para, bajo su paraguas, introducir y escamotear intereses meramente gremiales de una u otra área o disciplina.

2 Sería muy útil, repito, una cuantificación al respecto. La relación anterior sólo pretende mostrar, tras una lectura superficial, el doble carácter, entremezclado, de competencias académico-disciplinarias y operativas que ofrecen tanto las directrices generales de los títulos de Magisterio como los libros blancos de cada titulación.

Competencias profesionales que puede aportar la Historia de la Educación

Dada la ambigüedad y la polisemia del término competencia y su imposición obligatoria como concepto a utilizar para definir las materias, con sus descriptores, que deben ser incluidas en las diferentes titulaciones universitarias, caben, como se ha visto, diferentes interpretaciones del mismo. Interpretaciones que incluso pueden subvertir el trasfondo ideológico que subyace en el mismo.

De ahí que no plantee problema alguno, en teoría, el incluir también en el término competencias unos u otros modos de mirar, pensar y comprender la realidad³. Al fin y al cabo uno es competente o no, es decir capaz o no, de mirar, pensar y entender el mundo de un modo u otro. En este caso, del modo histórico. ¿Qué modo es éste? ¿Qué es lo que el saber histórico, la mirada histórica, puede aportar desde un punto de vista operativo y, por tanto, profesional? Ya sea que se trate de ofrecer una perspectiva o enfoque histórico de los problemas en cada momento y en cada caso relevantes, al estilo de lo efectuado para Inglaterra por Richard Aldrich⁴, ya de reconstruir y transmitir a las nuevas generaciones una parte, la educativa, de la herencia y memoria humana, la mirada histórica ofrece una perspectiva singular y específica, complementaria de otras maneras de acercarse a la realidad y de entenderla, sin la cual este acercamiento y comprensión devienen incompletos y, por ello, parciales, inexactos e insuficientes.

¿Qué aspectos son los que muestra y proporciona la mirada histórica (en algunos casos no en exclusiva)?⁵:

3 Sobre este punto, y lo que sigue, retomo lo dicho en Antonio Viñao, «La Historia de la Educación: pasado, presente y futuro», en Felipe Trillo (ed.), *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2005, pp. 43-64 (referencia en pp. 53-56).

4 Richard Aldrich, *Education for the Nation*, London, Casell, 1996.

5 Soy consciente del papel fundamentador o justificador de las «bondades» de la enseñanza de la Historia de la Educación que tienen las líneas que siguen sin que en ningún momento trate con ellas de reflejar la realidad de su enseñanza efectiva. En este punto no está de más advertir, como en relación con la Historia en la educación secundaria ha hecho Francisco Javier Merchán (*Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*, Barcelona, Octaedro –EUB, 2005), la diferente visión que se obtiene de la enseñanza de una disciplina determinada según que se dé cuenta de la función u objetivos que le asigna el código disciplinar correspondiente o de la que realmente cumple según la percepción que de ella tienen

- Un enfoque o comprensión genealógica de la realidad como construcción social e histórica y, por tanto, del pasado, del presente y del futuro como construcciones sociales. En este caso, de la realidad educativa en sus más diversas manifestaciones pero, de un modo especial, en lo que se refiere al ámbito y la cultura profesional de que se trate.
- Una perspectiva crítica y desmitificadora del pasado o, al menos, sobre sus usos, abusos, manipulaciones y mitificaciones. En este sentido, uno puede hacer suyas las palabras de Marc Depaepe cuando escribe que «la historia, cuando es seriamente escrita, lo es sin devoción y sin compasión» (al menos en lo que a la primera parte se refiere, pues una cierta compasión –no en todos los casos– puede humanizar al historiador)⁶. En especial si además se lee lo que, practicando con el ejemplo, escribe, junto con Frank Simon, sobre la genealogía y construcción del mito Decroly⁷.
- Una forma de mirar la realidad que muestre su temporalidad. Que deshaga dos formas de ver el mundo muy habituales: aquella que considera que todo va a seguir siendo en el futuro tal y como es ahora, y aquella que cree que las cosas no eran antes como son ahora, pero que sitúa ese antes en un tiempo no muy lejano y que piensa que antes de ese antes no se experimentó variación alguna (dejo a un lado la de aquellos que consideran que el mundo fue siempre más o menos como piensan que es ahora).
- Un enfoque que así mismo muestre la complejidad y diversidad de lo real y que, al mostrarla, ofrezca una «mirada desde fuera», un cierto relativismo que ponga en cuestión lo no cuestionado o que relacione lo habitualmente no relacionado. Que ofrezca no tanto respuestas seguras como preguntas e incertidumbres.
- Una manera de mostrar la realidad que favorezca el desarrollo del pensamiento narrativo o, si se prefiere, la formación de mentes narrativas. Es decir, de

los profesores o los alumnos. De ahí que las funciones o «competencias» que se indican en este caso deben verse más como un revulsivo para replantear la actividad docente que como un intento de reflejar su realidad.

6 Marc Depaepe, «Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'Histoire de l'Éducation», *Histoire de l'Éducation*, 77, 1998, p. 18. Artículo incluido en el libro de Marc Depaepe de próxima publicación por la editorial Octaedro.

7 Marc Depaepe y Frank Simon, «The canonization of Ovide Decroly as a 'saint' of the New Education», *History of Education Quarterly*, 43 (2), 2003, pp. 224-249. Artículo así mismo incluido en el libro que se menciona en la nota anterior.

modos de narrar en los que todo tenga un comienzo u origen, una evolución o trama y un desenlace o final, y en los que cada relato sea resultado y origen de otra serie de relatos entrecruzados, de asociaciones y relaciones.

- Un modo de mostrar el pasado en el que el presente se sitúe en un momento dado de una serie de continuidades y cambios dentro de procesos de larga duración con sus ritmos, ciclos, rupturas, crisis, discontinuidades, persistencias y prolongaciones.

En síntesis, si con la concepción tecnocrática y utilitaria del término competencias lo que se pretende es proporcionar a los estudiantes universitarios unas capacidades, destrezas y conocimientos calificados como «útiles» por ser aquellos que les permitirán adaptarse a un determinado modo de organización social, la Historia de la Educación queda reducida a un mero adorno cultural cuyo valor formativo será siempre puesto en cuestión. Por el contrario, si con dicho término lo que se busca, entre otras cosas, es proporcionar a dichos estudiantes la capacidad de mirar, pensar y entender la realidad desde una perspectiva genealógica, crítica, temporal, compleja, narrativa y procesual, entonces el estudio disciplinar de la Historia de la Educación adquiere sentido y encaja con algunas de las nuevas tendencias que ofrece la Historia de la Educación como campo de investigación.

MATERIAS O ASIGNATURAS A INCLUIR EN LOS PLANES DE ESTUDIO CON SUS CONTENIDOS FORMATIVOS BÁSICOS

Todo lo anterior no es el producto de un ejercicio intelectual sin consecuencias prácticas. Necesita ser concretado y desarrollado en un contexto específico: el de las nuevas titulaciones y el de las materias histórico-educativas, con sus contenidos formativos básicos, a incluir en sus planes de estudio. Por ello, seguidamente se ofrecen como ejemplo, sin ánimo exhaustivo y acomodándose en los contenidos a la terminología «oficial», algunas de dichas materias y asignaturas o, en su caso, las posibles denominaciones o campos de las mismas⁸.

8 No debe extrañar en ningún caso la larga serie de competencias, ya se trate de conocimientos, destrezas o aptitudes. En cualquier disciplina, campo o materia la relación podría ser prácticamente interminable. Bastaría con ir desmenuzando, como en algún caso se ha hecho, su código disciplinar. De ahí que lo que se ofrece constituya una especie de arsenal o batería de competencias de las que «echar mano» en aquellos casos en que sea necesario o las circunstancias lo exijan.

1. Magisterio de Educación Infantil⁹

Historia de la Infancia y de la Educación Infantil:

- a) Conocer y comprender la génesis y evolución histórica del sistema educativo en nuestro país, la de la escuela de educación infantil como institución y los condicionantes sociales, políticos y legislativos de la actividad educativa en este ámbito.
- b) Conocer y comprender la evolución histórica de la infancia y de la familia, así como las diferentes concepciones históricas de la infancia y los diversos estilos de vida y educación infantil.
- c) Conocer y comprender, desde una perspectiva crítica, el proceso de profesionalización del magisterio de educación infantil.
- d) Conocer y comprender, desde una perspectiva crítica, la genealogía de las prácticas docentes, actividades, materias y modos de organización del trabajo en el aula de educación infantil.
- e) Conocer y comprender, desde una perspectiva genealógica y crítica, la historia de las ciencias pedagógicas y de la educación, con especial atención a la ciencia del niño o paidología.
- f) Conocer y comprender la naturaleza biográfica, cultural y evolutiva del saber y de la práctica docente.
- g) Saber realizar y contextualizar historias de vida profesionales y familiares.

2. Magisterio de Educación Primaria

Historia de la Escuela y de la Educación Primaria:

- a) Conocer y comprender la génesis y evolución histórica del sistema educativo en nuestro país, la de la escuela como institución y los condicionantes sociales, políticos y legislativos de la actividad educativa.
- b) Conocer y comprender la evolución histórica de la familia y de los diferentes tipos de familia, estilos de vida y educación en el contexto familiar, así como de las relaciones entre familia y escuela.

⁹ Dado que en las propuestas de directrices generales de ambos títulos no se recogen las materias que seguidamente se indican, la estrategia a seguir en este caso sería la de proponer la inclusión de las competencias que se indican en alguna de las materias que figuran en dichas propuestas, además de las competencias generales antes indicadas.

- c) Conocer y comprender, desde una perspectiva crítica, el proceso de profesionalización del magisterio primario.
- h) Conocer y comprender, desde una perspectiva crítica, la genealogía de las prácticas docentes, actividades, materias y modos de organización del trabajo en el aula y en los centros docentes de educación primaria.
- i) Conocer y comprender, desde una perspectiva genealógica y crítica, la historia de las ciencias pedagógicas y de la educación, con especial atención a la ciencia del niño o paidología.
- j) Conocer y comprender la naturaleza biográfica, cultural y evolutiva del saber y de la práctica docente.
- k) Saber realizar y contextualizar historias de vida profesionales y familiares.

3. Pedagogía¹⁰

En este título, a diferencia de los dos anteriores, donde no se efectúa referencia alguna al respecto, el libro blanco de la titulación contiene entre las «Competencias específicas de formación disciplinar y profesional» la de «Conocer los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las instituciones y/o organizaciones de educación y formación». Este «conocimiento» se concreta en la competencia o capacidad para el «análisis de los sistemas, profesiones y/o instituciones como producto cultural e histórico» y se despliega en los siguientes epígrafes:

- a) Conocimientos (saber):
 - [Conocer las] distintas etapas de la historia de la educación.
 - Situar el papel y evolución de los profesionales de la educación a lo largo de la historia de la educación.
 - Contextualizar los sistemas educativos como producto de una evolución histórica.
 - Evolución del hecho educativo.

10 Como complemento de lo aquí dicho sobre el grado de Pedagogía, se aconseja la lectura de los textos de Antonio Viñao («Título de grado de Pedagogía (bloque de trabajo sobre bases conceptuales y contextuales de la educación)») y Gonzalo Jover («Análisis de la propuesta del título de grado de Pedagogía») elaborados para las Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía que tendrán lugar en Barcelona los días 2 y 3 del próximo mes de junio y que pueden consultarse en <http://www.jornadapedagogia.es>.

b) Destrezas (saber hacer):

- Saber utilizar el método histórico aplicado al análisis de sistemas educativos, profesiones e instituciones.
- Saber utilizar fuentes primarias y secundarias aplicadas al análisis histórico.

c) Actitudes (saber ser):

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad para enjuiciar críticamente los resultados de la aplicación del método histórico¹¹.

Así mismo, es posible encontrar referencias históricas en otras competencias específicas. Por ejemplo, cuando en la competencia relativa al «Conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales, especialmente europeos, sus características, su evolución, sus retos y limitaciones, así como las tendencias de futuro a partir del análisis comparado de su situación», se incluye, entre las «destrezas», la de «Sintetizar los modelos educativos mundiales existentes y su evolución en la línea de tiempo de la 2ª mitad del siglo XX»¹². Sin embargo, la competencia específica no estrictamente histórica más relacionada con la perspectiva histórica es la que se define con la expresión «Conocer la legislación educativa», se concreta en «Ser competente en el conocimiento y aplicación de la legislación educativa en los sistemas educativos actuales» y se despliega en los siguientes epígrafes:

a) Conocimientos (saber):

- Conocer las principales reformas legislativas a lo largo de la historia.
- Analizar el papel de la legislación educativa en la evolución de la política educativa.

b) Destrezas (saber hacer):

- Comparar las reformas legislativas en los sistemas educativos internacionales.
- Saber utilizar la legislación educativa como base para una toma de decisiones.
- Diferenciar los distintos niveles de desarrollo normativo.

11 Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, *Libro blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Madrid, ANECA, 2005, vol. 1, p. 160.

12 *Ibidem*, p. 159.

c) Actitudes (saber ser):

- Capacidad crítica para valorar las reformas legislativas a lo largo de la historia.
- Capacidad de análisis y síntesis¹³.

Visto lo anterior, y centrándonos en las competencias específicas relativas a los campos histórico y legislativo, procede realizar al menos las siguientes consideraciones:

- No se menciona ni existe como materia, competencia o campo específico, en el Libro blanco de esta titulación, la política educativa. Sus contenidos se hallan repartidos, por así decir, entre las competencias «históricas» (no es posible hablar de la historia de los sistemas educativos sin un análisis político de la educación y del papel del Estado en los mismos) y «legislativas» (donde se incluye el estudio histórico de las reformas educativas, así como el análisis de las relaciones entre la legislación y la evolución de la política educativa). Habría que plantearse:
 - La conveniencia, o no, de introducir una referencia explícita a la política educativa en la competencia específica titulada «Conocer la legislación educativa», que, de este modo, pasaría a denominarse «Conocer la política y la legislación educativa».
 - Qué conocimientos, destrezas y actitudes corresponden al ámbito de la política educativa y no se hallan contemplados en el Libro blanco. Por ejemplo, en relación con los actores y grupos de presión e interés de la misma, con sus objetivos o con las distintas ideologías políticas.
- Entre las competencias específicamente históricas habría que introducir:
 - En los «conocimientos»:
 - Conocer y comprender la historia de los conceptos básicos de la pedagogía como ciencia y como práctica.
 - Conocer y comprender, desde una perspectiva genealógica y crítica, la historia de las ciencias pedagógicas y de la educación.
 - Conocer y comprender la evolución en el tiempo de las distintas culturas y contextos escolares y formativos en sus aspectos materiales, institucionales y organizativos.

13 Ibidem, p.166.

- Conocer y comprender, en su evolución temporal, los distintos modelos y modalidades de educación no formal y de socialización infantil y juvenil en especial en relación con la infancia y juventud marginada.
- Conocer y comprender, en su perspectiva histórica, las relaciones e interacciones existentes entre las teorías y propuestas, las formulaciones legales y las prácticas educativas y formativas, los procesos de renovación e innovación educativa.
- Conocer y comprender la génesis, formación y evolución de los sistemas educativos y formativos actuales, así como su estructura, procesos, fuerzas y tendencias internas.
- Conocer y comprender los procesos de formación de las diferentes memorias escolares y formativas en sus relaciones con el patrimonio histórico-educativo.
- Conocer y comprender la evolución en el tiempo de procesos socio-educativos básicos tales como los de escolarización, alfabetización, feminización y profesionalización.
- Conocer y comprender la evolución en el tiempo, y sus consecuencias, de los cambios acaecidos en las tecnologías de la comunicación, educación y formación de los seres humanos.
- Conocer y comprender la naturaleza biográfica, cultural y evolutiva del saber y de la práctica docente.
- En las «destrezas»:
 - Saber pensar de forma genealógica, temporal y narrativa.
 - Saber relacionar y asociar ideas, hechos y procesos situados en diferentes espacios y tiempos.
 - Saber realizar y contextualizar historias de vida profesionales.
- En las «actitudes»:
 - Capacidad para situarse en el tiempo y en el espacio desde un punto de vista personal, institucional y profesional.
 - Capacidad para reconocer y respetar la diversidad y multiculturalidad.
 - Capacidad para comprender genealógica y críticamente las teorías, propuestas y prácticas educativas y formativas.
 - Capacidad para captar la complejidad y temporalidad relativa de los fenómenos educativos y formativos.
 - Capacidad para valorar la importancia de la memoria y del patrimonio histórico-educativo.

4. Educación Social

Como sucede en el grado de Pedagogía, en el Libro blanco de Educación Social pueden encontrarse, algunas competencias específicas con conocimientos o destrezas de índole histórica. Por ejemplo, en la competencia titulada «Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa» se incluyen, entre los «conocimientos» el de conocer los «Planteamientos ideológicos que a lo largo del siglo XX han sustentado las políticas de bienestar social en el contexto europeo» y, entre las «destrezas», la de «Diseñar línea de tiempo [sic] que marque la evolución de las políticas de bienestar social en España durante los siglos XIX y XX». Así mismo, en la competencia titulada «Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea», se incluyen, entre los «conocimientos», el de conocer la «Evolución de los modelos de intervención socioeducativa a lo largo del siglo XX en el contexto europeo y americano».

La competencia específica de índole histórica, por otra parte bien definida, es la titulada «Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión [de Educador Social] y de la intervención socioeducativa». Esta competencia específica se concreta en la de «Ser competente en el conocimiento de las causas que originaron la aparición de la profesión, en su evolución en el último siglo, en su camino de consolidación asumiendo diferentes áreas de intervención, en la definición actual de los ámbitos de intervención y en la aparición de las estructuras asociativas profesionales», y se despliega en los siguientes epígrafes:

a) Conocimientos (saber):

- [Conocer la] evolución de la intervención socioeducativa desde los procesos asistenciales benéficos a la intervención de carácter socioeducativo.
- Distinguir la etiología de las intervenciones de carácter socioeducativo en los inicios del siglo XX, en el contexto español y europeo.
- [Conocer los] ámbitos generales de la intervención social y cuáles de ellos han sido asumidos por la Educación Social.
- [Conocer las] instituciones que a lo largo de la historia de los últimos siglos han desarrollado intervenciones de carácter socioeducativo.
- [Conocer los] procesos de convergencia profesional desarrollados en los últimos treinta años.

- Delimitar la evolución de los ámbitos de intervención y su situación en el momento actual.
- b) Destrezas (saber hacer):
- Analizar las diversas influencias en la aparición de la educación social, sus orígenes y las teorías pedagógicas subyacentes.
 - Diseñar líneas de tiempo que establezcan la relación entre la genealogía de la Educación Social y los acontecimientos del contexto social.
 - Realizar esquemas que delimiten los ámbitos de la intervención socioeducativa y su relación con la Educación Social.
 - Saber distinguir los diferentes modelos de concreción de la intervención socioeducativa a lo largo de la historia.
- c) Actitudes (saber ser):
- Capacidad de análisis y síntesis.
 - Objetividad.
 - Curiosidad científica e histórica.
 - Visión de futuro.

En general, en este epígrafe, la competencia específicamente histórica aparece expresamente reconocida como tal, de modo además independiente de otras, pero su despliegue o concreción bajo la forma de conocimientos, destrezas y actitudes no parece reflejar suficientemente el carácter histórico de la misma. Quizás convendría, por ello:

- Pensar la conveniencia, o no, de que los contenidos históricos que figuran en los epígrafes titulados «Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa» y «Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea» pasen al más específicamente histórico. En el caso de que no se incluyan será muy difícil, por no decir imposible, evitar las repeticiones.
- Añadir, entre los conocimientos, el «Conocer y comprender la naturaleza biográfica, cultural y evolutiva del saber y de la práctica del educador social», y, entre las destrezas, la de «Saber realizar y contextualizar historias de vida profesionales». En cuanto a las actitudes, no parece muy adecuado el uso del término «curiosidad» para referirse a la necesidad de desarrollar una actitud favorable hacia el pensamiento científico e histórico. No se trata de fomentar la curiosidad sino de hacer ver la necesidad profesional de di-

cha forma de pensar. De ahí que propugne su supresión y su sustitución por la «Capacidad para situarse en el tiempo desde un punto de vista personal, institucional y profesional» o, si se prefiere, por la «Capacidad para captar la dimensión temporal de la Educación Social como campo profesional».

5. Título de postgrado de Formación del Profesorado de Secundaria¹⁴

En este apartado, siguiendo la pauta de los anteriores, me limitaré a enumerar aquellas competencias concretas que justifican la inclusión, en su formación, de saberes y conocimientos histórico-educativos:

- a) Conocer y comprender la génesis y evolución histórica del sistema educativo en nuestro país, la de la educación secundaria como nivel educativo y los condicionantes sociales, políticos y legislativos de la actividad docente en este ámbito.
- b) Conocer y comprender la evolución histórica de la adolescencia y juventud, así como las diferentes concepciones históricas sobre ambas edades y los diversos estilos de vida y educación durante las mismas.
- c) Conocer y comprender, en su evolución temporal, los distintos modelos y modalidades de educación no formal y de socialización juvenil.
- l) Conocer y comprender, desde una perspectiva crítica, el proceso de profesionalización del profesorado de educación secundaria.
- m) Conocer y comprender, desde una perspectiva crítica, la genealogía de las prácticas docentes, actividades, materias y modos de organización del trabajo en la educación secundaria.
- n) Conocer y comprender la naturaleza biográfica, cultural y evolutiva del saber y de la práctica docente.
- o) Saber realizar y contextualizar historias de vida profesionales y familiares.

14 Vale para este título lo dicho en relación con los grados de Magisterio Infantil y Primario: dado que en la propuesta de directrices generales de este postgrado no se recogen las competencias que seguidamente se indican, la estrategia a seguir en este caso sería la de proponer su inclusión en alguna de las materias que figuran en dicha propuesta, además de las competencias generales ya indicadas.

ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES A TENER EN CUENTA EN RELACIÓN CON ESTE TEXTO Y SU CONTEXTO

La comprensión cabal de este texto requiere, siquiera de una manera breve, algunas consideraciones finales de índole general.

La primera de ellas es que se ha elaborado teniendo en cuenta y adaptándose, en la medida de lo posible y por simples razones pragmáticas, como ya se dijo, a las directrices generales propuestas por el Ministerio de Educación y Ciencia para los grados de Magisterio y el postgrado de Formación del Profesorado de Secundaria, y los libros blancos, publicados por la ANECA, en relación de los grados de Pedagogía y Educación Social. No constituyen, pues, un estudio crítico de estos documentos ni un análisis global de los mismos. Quedan por tanto excluidas de este texto propuestas alternativas a la configuración de dichos grados como, por ejemplo, el unir la formación y la selección en los grados de Magisterio y en el título de Formación del Profesorado de Secundaria, la no separación en el tiempo de la formación teórica con la práctica o la adopción de un punto de vista «cultural» y al mismo tiempo profesionalizador (la mejor profesionalización no es la especialización sino una buena y amplia base cultural en un campo o grupo de campos determinados)¹⁵.

15 Sólo a título de ejemplo de lo que podía significar una amplia base cultural en la España de los años 30 del siglo XX, cuando se implantó, en la Facultad de Filosofía y Letras, la licenciatura de Pedagogía para acceder a la Inspección de Enseñanza Primaria, a las cátedras pedagógicas de las Escuelas Normales y a las direcciones de escuelas graduadas de 6 o más secciones, y se exigió un Certificado de Estudios Pedagógicos para presentarse a las oposiciones a cátedras de Institutos de segunda enseñanza y Escuelas Normales, seguidamente transcribo las pruebas finales, escritas y orales, que se establecieron para la obtención de ambos títulos (*Anuario de la Universidad de Madrid, 1932-33*, Madrid, Gráfica Universal, 1933, p. 108):

1. Licenciatura en Pedagogía.

a) Pruebas escritas.

- Traducción de un texto latino (dos horas).
- Traducción de un texto inglés o alemán (dos horas).
- Composición sobre Pedagogía (cuatro horas).
- Composición sobre Paidología (cuatro horas).
- Composición sobre Filosofía (cuatro horas).

b) Pruebas orales.

- Preguntas sobre Historia de la Cultura.
- Preguntas sobre Historia de la Pedagogía.

La segunda consideración se refiere a las dudas que plantea la aplicación del llamado «crédito europeo» en lo que se refiere al cómputo dentro del mismo de las horas de estudio y trabajo por parte de los alumnos, a la atención individualizada que ello requiere por parte del profesor y al número y formación de los alumnos inscritos en una u otra titulación. Dicho sistema requiere una labor tutorial, por parte del profesor, que las actuales circunstancias hacen inviable.

La tercera y última consideración es consecuencia de la primera y afecta de un modo especial al conocimiento histórico-educativo, a su enseñanza y a la investigación en este ámbito.

Tanto en las directrices generales propuestas, como en los mencionados libros blancos, en la normativa ministerial al respecto o en el contexto académico en el que se están elaborando toda esta serie de documentos, se parte, de forma explícita o implícita, de la idea de que al final los planes de estudio se concretarán en una serie de disciplinas o materias que, en general, no diferirán mucho de las actuales. Lo único que se habrá hecho es desarrollar y concretar en una serie de competencias, destrezas y actitudes dichos campos disciplinares a partir de su configuración o código actual reordenando, eso sí, el peso actual de los mismos en función de la capacidad de presión e influencia de quienes lo componen en aquellas instancias donde efectivamente se toman las decisiones

-
- Preguntas sobre Biología como base de la educación.
 - Preguntas sobre Fisiología e Higiene Escolar.
 - Preguntas sobre cuestiones económicas y sociales.

Debió acreditarse además, en la forma que la Facultad determinara, la «debida suficiencia en el ejercicio de la enseñanza».

2. Certificado de Estudios Pedagógicos.

a) Pruebas escritas.

- Composición sobre Filosofía (cuatro horas).
- Composición sobre Paidología (cuatro horas).
- Composición sobre Pedagogía (cuatro horas).

b) Pruebas orales.

- Comentarios sobre el texto de un autor clásico de la Pedagogía con las explicaciones que solicite el Tribunal.
- Preguntas sobre Didáctica aplicada a las distintas ramas de la enseñanza y sobre problemas actuales de educación.
- Explicar una lección en la forma que el Tribunal establezca.

sobre el tema¹⁶. Y eso en el ámbito de las titulaciones por así decir «educativas» pues no nos imaginamos a los docentes de la Facultad de Derecho, por poner un ejemplo, efectuando tales distinciones.

Ello quiere decir que seguirá habiendo problemas para plantear una enseñanza social y profesionalmente relevante (y no sólo, por supuesto, en el campo de la Historia de la Educación). Problemas que podrían ser obviados si en lugar de configurar un saber disciplinar, el plan de estudios se articulara, al menos en un 50 % de sus créditos, en torno a una serie de temas amplios, profesionalmente relevantes, tratados interdisciplinariamente y modificables cada cierto tiempo. Ello permitiría, por ejemplo, elegir y tratar determinados temas con relevancia actual y profesional desde diversas perspectivas y, entre ellas, desde una perspectiva histórica. Algo que no resulta fácil de articular y encajar en un plan de estudios disciplinariamente estructurado.

16 El hecho de que, al margen de la Conferencia de Decanos y, al parecer, sin relación con ella, existan, para la elaboración de las directrices generales, unas comisiones de «expertos» nombrados a dedo por las autoridades ministeriales, de composición desconocida y criterios de actuación así mismo ignotos pero clara y sesgadamente disciplinares, sin que dichas comisiones, además, pidan asesoramiento externo alguno o formen parte de ellas todas las áreas de conocimiento implicadas, indica que, una vez más, serán criterios disciplinares los que primen a la hora de determinar los futuros contenidos formativos de los nuevos títulos.

LAS MATERIAS HISTÓRICO-EDUCATIVAS EN LAS NUEVAS TITULACIONES EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Carmen Benso Calvo (Universidad de Vigo)
Alejandro Mayordomo Pérez (Universidad de Valencia)
Pedro L. Moreno Martínez (Universidad de Murcia)
Aida Terrón Bañuelos (Universidad de Oviedo)

El proceso de reforma de la educación superior en Europa, presidido por el principio de «convergencia», prevee una sistemática transformación de la universidad en un doble plano: el relativo a las finalidades de estos estudios –que se pretenden cada vez más vinculados a las demandas del mercado laboral, articulando una formación «en» y «por» «competencias»– y el relativo a la organización estructural de los mismos, buscando un isomorfismo que facilite el intercambio, la comparación, compatibilización y convalidación de los mismos.

En cumplimiento de tales intenciones se ha consensuado un marco común (Declaración de la Sorbona, 1998 y de Bolonia, 1999) que pretende, aún respetando la diversidad y la autonomía institucional, uniformizar o armonizar tanto las titulaciones (sometiéndolas a una misma estructura –sistema de dos niveles, grado y posgrado–) como los resultados del aprendizaje, arbitrando un mismo sistema de medición del trabajo académico (sistema de créditos ECTS). Además, la movilidad de estudiantes, profesores y PAS así como la promoción de la «calidad» (proyectada básicamente sobre aspectos metodológicos de la enseñanza), constituyen otros de los declarados objetivos de una reforma que, siendo necesaria, va, sin duda, más allá de lo explícito y se inscribe en un proceso

de mayor calado que podría poner en riesgo algunos de los mejores rasgos de la «universidad europea».

Como el resto, los estudios relativos al campo de la educación están siendo afectados por esos «cambios adaptativos» que siguen ritmos diferentes en los distintos países, algunos de los cuales han adaptado ya totalmente sus estructuras mientras que otros lo están haciendo de manera más lenta (entre ellos España, que pretende culminarlo en el 2010). En todo caso, hay que señalar que esta convergencia estructural no se ha visto acompañada todavía por una convergencia en el nivel curricular, aún en mantillas, y que será, seguramente, más compleja y susceptible de quedar sometida a múltiples dificultades y presiones.

En nuestro país el MEC ha promulgado ya la legislación básica para ordenar este proceso, mientras que las diferentes Comunidades Autónomas y las respectivas universidades han promovido, en los últimos cursos académicos, un amplio espectro de iniciativas tendentes a la organización de cursos, seminarios, jornadas y ciclos de conferencias en torno al EEES, experiencias piloto, el sistema de créditos ECTS, proyectos de innovación, diseño de Guías docentes, etc., con participación, más o menos abundante, de profesores, alumnos y personal de administración y servicios. Sin embargo, de entre las diversas «acciones» emprendidas, la que sin duda ha tenido una mayor incidencia es la que (a convocatoria de la ANECA) propició la constitución, en el 2003, de dos redes de trabajo (directores y decanos de centros de Magisterio y de Educación) que se propusieron «avanzar» en la definición de los futuros títulos de grado relacionados con la educación: el producto final se concretó en la publicación de los libros blancos correspondientes a los Títulos de Grado de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria (sobre los que muy recientemente el Ministerio ha propuesto ya directrices generales) y los de Pedagogía y de Educación Social¹ respectivamente.

Se ha procedido así a una dinámica de reestructuración de los estudios de educación basada en la delimitación de competencias, determinación de perfiles profesionales y diseño de los diferentes planes de estudio que bien podría suponer una saludable apuesta a favor de una formación dirigida por las realidades

1 Pueden consultarse en:

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_magisterio1_v5.pdf;

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_magisterio2_v5.pdf;

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf;

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf

profesionales hacia las que se dirigen los egresados, lo que no necesariamente se plantea como sinónimo (así lo queremos creer) de «formación para el empleo». Tal formación exigiría enfocar la concreción del currículo no en un sentido estrecho y reduccionista (como puro catálogo de competencias estandarizadas, observables y medibles –al modo de la denostada pedagogía por objetivos–) sino desde una concepción de «profesionalidad ampliada» que implica un «conocimiento complejo» de la práctica profesional y de los escenarios socio-institucionales en los que se modela. Una concepción ésta que implica apostar por un tratamiento interdisciplinar de los «problemas» educativos, sin duda reñido (e incompatible con) la perspectiva de las asignaturas, las áreas de conocimiento y con otras perversiones propias del corporativismo, que situadas en la dinámica de «reparto del pastel», hacen muy difícil escapar de posiciones «a la defensiva».

Cabe preguntarse acerca del papel de la historia de la educación en ese planteamiento formativo, un papel reconocido dentro del panorama europeo tanto en los estudios tendentes a la formación del profesorado como en aquellos relativos a la educación pero no orientados hacia esa práctica profesional, así como en los títulos de posgrado de educación. Un papel que, según revela la investigación comparada, no sigue un formato uniforme, sino variable, en los diferentes «modelos» universitarios (el alemán o modelo humboldtiano, el inglés, el francés o modelo napoleónico y el nórdico) según tiendan a una formación generalista o, por el contrario, una formación especializada: así, mientras en el modelo sajón (con currícula muy profesionalizantes) su presencia es muy escasa o nula, en el resto suele aparecer como materia obligatoria (aunque con escasos créditos, entre tres y siete) en los planes de estudio de grado y de posgrado: su cabida es, en cualquier caso, mayor en los títulos de grado de educación y menor en los de formación de profesorado.

Ese papel formativo de nuestro campo de conocimiento, es decir la «justificación y pertinencia profesional de la historia de la educación en la formación de maestros, profesores y otros profesionales del mundo de la educación» no sería cuestionable si se comparte el concepto de «profesionalidad ampliada» a la que anteriormente aludíamos: así concebida, las competencias formativas no estarían (o no estarían solo) orientadas a proporcionar a los estudiantes universitarios capacidades, destrezas y conocimientos que les permitan adaptarse y solucionar «situaciones y problemas que surjan durante el desarrollo del trabajo» (concepción tecnocrática y utilitaria del término competencia) sino que quedarían asociadas a un conjunto de saberes necesarios para activar en ellos una mirada más compleja –genealógica, crítica, temporal, narrativa y procesual– de

la educación como realidad socio-institucional. Esto es, abrir una perspectiva, complementaria con otras, que, más allá de las cuestiones prácticas de la enseñanza, posibilite una «práctica reflexiva», que en nuestro caso supone facilitar el que el que los estudiantes pudiesen identificar los problemas educativos en cada momento y en cada caso relevantes, su genealogía, temporalidad, los cambios y continuidades, su diversidad, las funciones reales que cumple la educación, las relaciones sociales en que se mueve..., y que ayude a reconstruir y transmitir a las nuevas generaciones una parte, la educativa, de la herencia y memoria humana.

Subrayaríamos en concreto la virtualidad del conocimiento histórico para favorecer en los estudiantes la capacidad de mirar, pensar y entender la realidad desde las exigencias de un pensamiento más articulado y organizado que, como pide Morin, consiga hacer evidentes el contexto, las relaciones y, en definitiva, la complejidad de la educación, convencidos de que pensar y comprender históricamente las ideas, estructuras, autores, y construcciones materiales y didácticas que conforman la cultura escolar fundamenta los procesos actuales de definición y reforma educativa, así como los contextos sociales en que se inscriben.

Las consecuencias prácticas de esta concepción nos llevan a criticar el «estado de la cuestión» de nuestro campo de conocimiento en las nuevas titulaciones; especialmente en los títulos de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria, donde ni siquiera se menciona la perspectiva histórica. Pero también en el de Pedagogía ya que, si bien el libro blanco del mismo incluye, como competencias específicas, referencias a «los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y/o organizaciones de educación y formación», e igualmente alude a la necesidad de «conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales, sus retos y limitaciones así como sus tendencias de futuro a partir del análisis comparado de su situación» –y por tanto incorpora «conocimientos», «destrezas» y «actitudes» relacionadas con el campo– el planteamiento en su conjunto resulta incompleto y cuestionable. Lo mismo cabría decir del título de Educación Social, en los que, si bien las competencias de índole histórica están bien definidas, cabría modificar algunos aspectos e incluir otros en el ámbito de los conocimientos, las destrezas y las actitudes. Finalmente, en la propuesta del título de posgrado Master en formación del Profesorado de Educación Secundaria, que excluye en listado de competencias cualquier referencia a la «mirada histórica», refiere entre los «conocimientos, aptitudes y destrezas» necesarios para comprender los «procesos y contextos educativos» los siguientes: «conocer la evolución histórica del sistema educati-

vo y de las instituciones educativas en nuestro país, así como los condicionantes políticos y legislativos de la educación», lo que, así formulado, está muy alejado de favorecer el planteamiento profesionalizador al que hemos aludido.

En todo caso, e independientemente de estas consideraciones referidas a los nuevos títulos, el asumir una concepción del papel formativo de la Historia de la educación como la que hemos referido tiene implicaciones curriculares muy potentes. No se puede enseñar a pensar históricamente, contextualmente, genealógicamente, críticamente...si el formato docente es una lista de «contenidos históricos» desgranados en una asignatura o formato disciplinar. Con ello lo único que se habrá hecho en el mejor de los casos es concretar y desarrollar una serie de competencias, destrezas y actitudes a partir de su configuración o código actual (disciplinar), imposibilitando avanzar hacia una historia social y profesionalmente relevante. Está claro que se necesita intensificar las dimensiones transversales e interdisciplinarias de la formación. Ello tiene consecuencias institucionales fuertes (obligaría, por ejemplo a plantearse la conveniencia de no separar en el tiempo la formación teórica y práctica, a modular de otro modo el tiempo de docencia y tutorías, etc.) y «obliga» especialmente al profesorado, que sólo podrá responder si apuesta por una sistemática coordinación interareas y desarrolla un esfuerzo por «aterrizar» en los auténticos problemas formativos, adoptando un punto de vista «cultural» y al mismo tiempo profesionalizador.