

ISSN 0213-8646

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria  
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Volumen 18, Número 3

Zaragoza (España), Diciembre, 2004

**La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.**

### **Sede Social**

Universidad de Zaragoza.  
Facultad de Educación  
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

### **Director de la Sede Social**

José Emilio Palomero Pescador  
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

### **Páginas web**

<http://www.aufop.org>

### **Webmaster**

Esther González Sobrino (aufopweb@doe.uva.es)

### **Redacción, composición de textos, administración y correspondencia**

fotoKopias, s.l.  
Corona de Aragón, 22-24 • 50009 Zaragoza • España  
Teléfono y Fax. 34 976 56 58 53 • E-mail: fotokopias@cepymearagon.es

### **Diseño de portadas**

José Palomero Fernández

### **Impresión**

Navarro & Navarro Impresores  
Arzobispo Apaolaza, 33-35 • 50009 Zaragoza • España  
Teléfono 34 976 564 129 • Fax 34 976 563 471

-ISSN: 0213-8646

-DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

-CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

La Revista ha recibido en 2003 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

## JUNTA DIRECTIVA

### **Presidente**

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

### **Vicepresidente**

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

### **Secretario**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

### **Administradora**

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

### **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía)

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres)

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia)

## CONSEJO DE REDACCIÓN

### **Presidente**

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

### **Secretario**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

### **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología)

MARÍA PILAR ALMAJANO PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'Educació)

JULIA BORONAT (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia)

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia)

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía)

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història)

ESTHER GONZÁLEZ SOBRINO (Secretaria del Consejo de Redacción de la «Revista **Electrónica** Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)»)

SANTIAGO MOLINA GARCÍA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Responsable de la relación con autores) (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia)

## CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel)

VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials)

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación)

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado)

JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació)

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz)

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació)

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació)  
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)  
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)  
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat)  
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación)  
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación)  
AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)  
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado)  
CONSTANCIO MÍNGUEZ (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación)  
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete)  
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca)  
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras)  
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia)  
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación)  
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación)  
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara)  
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao)  
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria)  
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación)  
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla)  
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidade de Santiago de Compostela. Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo)  
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació)  
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación)  
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación)  
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação)  
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)  
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)

## **CONSEJO ASESOR**

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires)  
CÉSAR COLL (Universitat de Barcelona)  
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo)  
JOHN ELLIOT (University of East Anglia. School of Education)  
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza)  
GORDON KIRK (University of Edinburgh. Moray House College of Education)  
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla)  
ÁNGEL PÉREZ (Universidad de Málaga)  
STEPHEM KEMMIS (Deakin University. Australia)  
JHC VONK (Vrije Universiteit Ámsterdam)

## **COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL**

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació)  
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)  
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)  
DIEGO GUZMÁN MARTÍNEZ-VALLS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)  
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)  
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla)

## INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid)
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares)
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant)
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja)
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada)
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

## CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y/O BASES DE DATOS EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA RIFOP

La «**Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)**», aparece reseñada en un amplio número de catálogos, bases de datos y directorios. Entre ellos los siguientes: «Catálogo de Publicaciones propias de la Universidad de Zaragoza», «DIALNET», «LATINDEX», «DURSI», «REDIRIS», «REBIUN», «IRESIE», «Red AlyC», «The Thematic Network on Teacher Education (TNTEE)», «Directorio de Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CINDOC, CSIC)», «Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)», «Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades del CSIC», «Índice Español de Ciencias Sociales, Serie A, Psicología y Educación, CINDOC, CSIC», «Catálogo de Revistas de Bibliotecas del CSIC», «ISOC (PSEDISOC)», «RISO», «Agencia Española del ISBN», «Centro de Recursos Documentales e Informáticos CREDI/OEI», «Directorio de Revistas de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)», «Asociación Iberoamericana de Televisión Educativa (ATEI)», «Directorio de Revistas de Educación», «EDUSO.NET», «Hemeroteca de Quaderns Digitals», «Kiosco. Prensa Especializada. Biblioteconomía y Documentación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte», «Boletín de Revistas. Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid», «Base de Datos DOCE», «KATABA», «Psicoenlaces», «PsicoEduc RECURSOS», «Ansme.com», «Instituto Paulo Freire», «Fundació Pere Tarrés», «Educaguía.com», «Webbel.be», «RIBIE», «Hemeroteca virtual de informática educativa del LIE», «Base de Datos del Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (CBUC)», «Catálogo de la Universidad de Murcia», «Catálogo de Publicaciones Periódicas de la Universidad de Jaén», «Catálogo de Revistas de Educación de la Universidad de Málaga», «Hemeroteca Virtual de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria», «Compludoc Sumarios. Universidad Complutense de Madrid», «Directorio Virtual de Sumarios de la Biblioteca de la Universitat de Barcelona», «Directorio Virtual de Revistas de la Biblioteca de la Universitat de Lleida», «Directorio Virtual de Revistas. Universitat de Girona», «Catálogo UJI, de la Universitat Jaume I de Castellón», «Web de revistas. Universidad de la Coruña», «Web de revistas. Universitat Ramón Llull», «Web de revistas. Universitat Autònoma de Barcelona», «Nodos en Español sobre Educación. Universitat de Valencia», «Directorio Virtual de Publicaciones Periódicas de la Biblioteca Pública de Zaragoza».

A partir del número 46, la «**Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)**», ha cambiado su sistema de numeración. Cada año, la RIFOP edita un volumen compuesto de tres números, correspondiendo el número 46 al volumen 17,1. No obstante, la RIFOP mantiene simultáneamente la antigua numeración, que figura únicamente en el lomo de la revista.

# **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Volumen 18, Número 3

ISSN 0213-8646

## **ÍNDICE**

**Editorial**..... 15

*Tema monográfico*

**«La Universidad de la convergencia, una mirada crítica»**

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

*José Emilio Palomero Pescador* (Coordinador) y *Luis Torrego Egido* ..... 23

### **Conferencias Plenarias**

Los Títulos de Grado Medio de Magisterio: El proceso de su diseño

*Antonio F. Maldonado Rico*..... 43

El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de Educación

*Marta Ruiz Corbella*..... 61

El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica <i>Ramón Flecha, Carmen García y Patricia Melgar</i> .....	81
La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos <i>Miguel Sola Fernández</i> .....	91
Diez sugerencias para repensar, críticamente, la Unión Europea <i>Carlos Taibo</i> .....	107
<b>¿Convergencia o Reforma?</b>	
<b>Marco general para un debate necesario</b>	
La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias <i>Jaume Martínez Bonafé</i> .....	127
La reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación <i>César Cascante Fernández</i> .....	145
Presente y futuro de los planes de estudio de formación del maestro español <i>Jesús Nieto Díez</i> .....	169
Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ETCS <i>Joan Rué Domingo</i> .....	179
El crédito europeo como motor de cambio de la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior <i>Andrés Palacios Picos</i> .....	197
Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? <i>Aquilina Fueyo Gutiérrez</i> .....	207



Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria <i>Victor Manuel López Pastor</i> .....	221
Movilidad / Movilización de Profesorado y Estudiantes para la Formación <i>Juan Bautista Martínez Rodríguez</i> .....	233
El Reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad <i>María Jesús de la Calle Velasco</i> .....	251
Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de la convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados <i>Luis Torrego Egido</i> .....	259
¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES <i>Luis Andrés Zambrana y Vicente Manzano Arrondo</i> .....	269
Estructura de la convergencia o grados y postgrados, ¿organización educativa de la reforma? <i>Ramón Flecha García</i> .....	277
<b><i>Autores</i></b> .....	289
<b><i>Normas de Funcionamiento</i></b> .....	295



# **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Volume 18, Number 3

ISSN 0213-8646

## **INDEX**

**Editorial**..... 15

### **Monographic Theme**

#### **A critical look at University Convergence**

**Introduction:** Europe and Quality teaching. Convergence or Education reform? Presentation of the «XI Teacher Training Congress»

*José Emilio Palomero Pescador* (Coordinator) and *Luis Torrego Egido* ..... 23

#### **Plenary Conferences**

Primary Teaching Degrees: The design process

*Antonio F. Maldonado Rico*..... 43

European Higher Education and University Degrees

*Marta Ruiz Corbella*..... 61

A critical look at the process of European Convergence in Education

*Ramón Flecha, Carmen García and Patricia Melgar* ..... 81

Teacher Training in the context of European Higher Education. Alternative approaches. <i>Miguel Sola Fernández</i> .....	91
Ten suggestions for a critical rethink of the European Union <i>Carlos Taibo</i> .....	107
<b>Convergence or Reform?</b>	
<b>General guidelines for an essential debate</b>	
Teacher training and the discourse on competences <i>Jaume Martínez Bonafé</i> .....	127
Curricular Reform. A political analysis of the discourse on the initial training of educational professionals <i>César Cascante Fernández</i> .....	145
Present and future of the syllabuses for Spanish Teachers <i>Jesús Nieto Díez</i> .....	169
Conceptualising teaching and learning at University by mean of ECTS <i>Joan Rué Domingo</i> .....	179
The European Credit as the key to change in the configuration of European Higher Education <i>Andrés Palacios Picos</i> .....	197
The evaluation of degrees, teaching institutions and teaching staff in the process of European Convergence: What type of quality and evaluation are we talking about? <i>Aquilina Fueyo Gutiérrez</i> .....	207
Evaluation, qualification, the importance given to qualifications and teacher training: Positive and negative effects generated in University teaching. <i>Víctor Manuel López Pastor</i> .....	221

Mobility and the mobilization of teachers and students <i>Juan Bautista Martínez Rodríguez</i> .....	233
The Challenge of being a Teacher in the context of European convergence. Pedagogic Education as a necessity <i>María Jesús de la Calle Velasco</i> .....	251
Being a university professor, a challenge in the context of European convergence? A look at declarations and communication <i>Luis Torrego Egido</i> .....	259
Where is the university headed? Reflections on European Higher Education <i>Luis Andrés Zambrana and Vicente Manzano Arrondo</i> .....	269
Convergence structure or degrees and post-graduate degrees Educational organisation and reform? <i>Ramón Flecha García</i> .....	277
<b>Authors</b> .....	289
<b>Notes for Contributors</b> .....	295

---

## Editorial

### ¿Una Universidad proyectada para una Europa sin proyecto?

**N**o cabe duda de que los educadores, los intelectuales, los docentes, los investigadores, los sabios de la humanidad, han tenido y siguen teniendo claro que la Universidad debe estar al servicio de la sociedad. Cualquier diseño que se haga de Universidad debe tener en cuenta para qué sociedad quiere trabajar. Siendo así las cosas, cabe preguntarnos si la propuesta de Bolonia y los documentos posteriormente aparecidos tienen un claro destinatario. O dicho de otra manera, ¿en qué Europa piensa la Universidad que se proyecta desde Bolonia? ¿Tiene Europa un proyecto? ¿Qué presente y qué futuro se encierra en la Europa de los veinticinco? Si, por el contrario, el proyecto de Bolonia no tiene un claro contexto, no se entendería en sus justos términos el significado del proyecto. El significado de las palabras no se descifra, ni mucho menos se agota en su simple pronunciamiento. Cada palabra adquiere sentido dentro de una frase, dentro de un contexto. De tal manera que una misma palabra puede significar distintas cosas según dónde, cómo y entre quienes se pronuncie. Si el significado del contexto es confuso, está diluido, oscuro o sin determinar, los proyectos presentados para ese contexto adolecerán de la misma ambigüedad. En esas condiciones se haría imposible la interpretación o, sencillamente, la interpretación podría ser falsa. Así, por ejemplo, caso de que el contexto donde tendrá lugar el proyecto de convergencia fuera uno u otro, en los documentos alusivos al Espacio Europeo de la Educación Superior se podrían dar, entre otras, las siguientes confusiones: hacernos creer que cuando se habla de mezcla se quiere decir convergencia. Cuando en realidad (si no se cambian ciertas circunstancias organizativas, administrativas y evaluadoras) se aboga por la continuidad de la didáctica tradicional, se nos podría hacer creer que esos documentos se refieren a «reforma educativa» o «cambio revolucionario de metodologías didácticas». Cuando en verdad se

habla del modelo de sumisión a los planes económicos oficiales, se podría camuflar subrepticamente el modelo de competencias altamente universales y *omniabarcantes*. Cuando, de hecho, se hacen loas a la necesidad de acatar a la autoridad y de obedecer a las elites constituidas, la interpretación de estos planteamientos podría hacernos ver que se refieren a la democracia participativa. Para comprender, por tanto, las verdaderas intenciones de lo que se llama creación o convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior, habrá que comprender previamente en qué Europa nos encontramos o a qué Europa se están refiriendo los autores de la propuesta sobre convergencia universitaria.

Será necesario, pues, para aclararnos sobre el auténtico significado de las declaraciones de París, Bolonia, Praga, Barcelona, Salamanca, Lisboa, Berlín, etcétera, que hagamos a continuación una pequeña descripción histórica de la Europa en que vivimos. Se impone la tarea de saber quién es quién.

Empezaremos recogiendo una afirmación de Edgar Morin: «entramos en una época en la que las certidumbres se desfondan. El mundo está en una fase particularmente incierta porque las grandes bifurcaciones históricas no se han tomado aún». Simón Nora, refiriéndose a Europa, concreta esa incertidumbre, diciendo que «nadie sabe hoy cuáles son las impulsiones del centro que desencadenan los despegues o la inversión». Una Europa cuya práctica de vida y cuya ética olvidan los valores, termina siendo un organismo cívico sin norte, sin conciencia de patria y sin ideales definidos. Por eso, hoy día, en un espacio dominado por la complejidad, el acto de comprender se convierte en una apuesta capital. Pero no es suficiente herramienta para desvelar el misterio de la complejidad, la americanización de la cultura que homogeneiza las costumbres occidentales, ni el desarrollo capitalista que transforma todo lo que toca en mercancía, ni la industrialización que estandariza todo lo que integra, ni la tecnoburocracia despersonalizadora, ni la urbanización a ultranza que atomiza a los sujetos en «masa solitaria» y comprime con sus férreos tentáculos los espacios ecológicos y sostenibles.

La Europa que construyó el proyecto de la modernidad, sin saber curar las patologías en las que derivó, se ha estancado en «un siglo sin luces». La diosa «razón» que surgió con la esperanza de salvar a la humanidad de la revelación divina y del dogmatismo infalible derivó, ya hace décadas, en un racionalismo que por mor de aferrarse únicamente al deductivismo interesado y positivista del cerebro dejó de ver la miseria y las monstruosidades de las dos guerras mundiales, incluidos los horrores de Auschwitz y del GULAG, que sobrecogen a nuestros ojos. Estas calamidades de la Europa del cercano siglo



XX obligaron a André Malraux y a otros autores a preguntarse si «el problema que se nos plantea hoy es si en esa vieja tierra de Europa el hombre ha muerto, sí o no».

La Europa que desde 1492 al 1914 se caracterizó por su belicismo y por su absoluta hegemonía sobre el planeta, no tuvo más remedio que aceptar, años más tarde, la descolonización de las tierras que había subyugado. Este aprendizaje forzoso sirvió para recentrarse sobre ella misma, dice Ignacio Ramonet. Podría haber servido para purificarse de su expansionismo desmedido y para encontrar en los verdaderos e íntimos valores de su floreciente cultura humanista la explicación de sus errores; pero no fue así: desde finales de la segunda guerra mundial hasta los años 70 del siglo XX, Europa volvió a conseguir un extraordinario despegue económico que, olvidándose de otras necesidades propias y, sobre todo, ajenas, devino en un consumismo insostenible, explotador de la madre Tierra y causante de estrés y de depresiones psíquicas mal avenidas con el desarrollo humano e integral. Una civilización de la abundancia emuladora de la «american way» cuyas pompas y vanidades se añoraban.

Retornó la crisis económica en 1973 por el encarecimiento de los precios del petróleo. Esta crisis se propagó a la demografía. En 1939 la población europea representaba el 18,4% de la población mundial. En 1998, sólo representó el 10,2 %, y en el año 2000 no fue más que un 8,4%. De nuevo se desacreditaron la cultura y los intelectuales, al apuntarse muchos de estos personajes al carro del triunfalismo y a la cómplice defensa de aquellos indefendibles errores pasados. Ante este panorama no es extraño que la cultura europea haya zozobrado y, en buena medida, siga zozobrando en lo que Michel Serres ha denominado «el desastre educativo global» de las sociedades contemporáneas. Una guerra fría de 44 años de duración desangró a Europa y a Occidente en pleno, malgastando en carreras armamentísticas presupuestos económicos que, sin duda, se necesitaron en aquel entonces para impedir la bancarrota de la URSS, o para paliar problemas sociales de países que en la actualidad acusan el golpe de una pésima política, por guerrera, corrupta y esquiladora de la naturaleza en sus distintas esferas.

1989 supuso una esperanza para abolir el totalitarismo, la guerra de culturas y civilizaciones, el expolio del Tercer Mundo por medio de la deuda externa y el colonialismo económico de las naciones extra-europeas. Pero no ha sido así. En contra de la reconciliación entre la historia y la moral, añorada por el escritor Václav Havel, a la que la «revolución de terciopelo» en Praga, la caída del muro de Berlín y el fin de la tiranía en Bucarest podrían haber dado lugar,

Europa volvió a despreciar la ocasión, sin aprender las lecciones de la vida. En vez de esa posible reconciliación, más bien parece que los 70 millones de masacrados en el periodo de entreguerras hubieran surgido a la faz de la tierra pidiendo venganza. Y, en efecto, venganzas existieron en la antigua Ex-Yugoslavia. Sólo en la guerra de Bosnia se destaparon insoportables escenas de civiles machacados por una violencia que produjo 140.000 muertos, 70.000 mutilados, 3 millones de refugiados. El ensayista George Steiner habla de la puesta en marcha de «la máquina del castigo». Nuevo fracaso de la Ilustración y despectivo abandono de una nueva sociedad que podría haber surgido sobre los nobles muros del sueño europeo, basado en las virtudes de la democracia, la ética y la responsabilidad. En su defecto, continuaron los seculares vicios de la búsqueda del beneficio a cualquier precio, la implantación del odio salvaje que aniquiló el evidente y enriquecedor mestizaje, el sentido comunitario y el respeto al otro a través de un requerido y pacifista interculturalismo. La Unión Europea, entonces reducida a la Unión de los 12, dejó pasar, indiferente, la ola del terror y, cual otro «Godot» de Samuel Beckett, nunca llegó al lugar de la tragedia. «Sangre y suelo», como nuevo dogma del malhadado proyecto moderno, nacionalismos excluyentes y etnocentrismos tribales reavivaron, por contra, con su afilada espada de ignorancia y de intransigencia, la exclusión de los más pobres ¡Europa miserable, envuelta en sus desencuentros!, podríamos decir remedando a Machado.

Siguiendo esos tristes pasos hemos llegado hasta el presente siglo XXI. Nos encontramos con un muerto al alcance de la mano y sin embargo necesitado de resurrección. Políticos, intelectuales, sociólogos y posibles referendos de los ciudadanos en próximos «referendos» han solicitado o podrán seguir solicitando la reconstrucción de Europa. Es necesario salvar la cultura, se dice desde Bolonia a Berlín, a lo largo de las sucesivas reuniones de las universidades europeas. Es urgente reconstruir el Espacio Europeo de Educación Superior.

¿Qué Europa?, preguntamos desde este editorial los responsables de esta revista ¿La Europa desfondada de valores? ¿La Europa excluyente de solidaridad? ¿La Europa olvidadiza de lo que no es Europa y que se debate entre la subsistencia y el hambre, en el mundo explotado y de fronteras creadas al azar por la Europa antaño dominadora? ¿O una Europa futura, cimentada en su mejor pasado, inclusiva y tolerante, solidaria y preocupada por eliminar la socavación de los países pobres, a quienes ella, en unión con otras naciones de Occidente, empobreció?

Y también nos preguntamos a nosotros mismos y a la comunidad universitaria española y europea: ¿Qué Universidad proyectamos? ¿A qué proyecto europeo queremos responder? ¿Al proyecto europeo de la lógica del mercado o al proyecto, aún por hacer, de la Europa de las comunidades y de la interculturalidad? Si es a éste último, podremos afirmar que no habrá sido un esfuerzo en vano el realizado por el presente número de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, por el «XI Congreso de Formación del Profesorado» (organizado por esta revista junto con la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia), y por los responsables de esas dos entidades, que han asumido el compromiso de presentar, en este número de la *RIFOP*, las ponencias pronunciadas en el escenario congresual. Porque estamos convencidos de la Universidad proyectada desde Bolonia a Berlín, sólo será defendible y beneficiosa para la cultura y la humanidad, si sirve para levantar en Europa un proyecto justo, universalmente solidario e intercultural. Si, al contrario, la Universidad proyectada se pone al servicio de una Europa sin proyecto, o con un plan injusto e insolidario, de poco o de nada servirá la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

***El Consejo de Redacción***



---

# **MONOGRAFÍA:**

## **La Universidad de la convergencia, una mirada crítica**

***Coordinador:  
José Emilio Palomero Pescador***

---



## PRESENTACIÓN

---

### Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa? Presentación del «XI Congreso de Formación del Profesorado<sup>1</sup>»

José Emilio Palomero Pescador  
Luis Torrego Egido

Correspondencia:

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

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

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

#### RESUMEN

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

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

---

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

#### ABSTRACT

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

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

## 1. Una Universidad para el siglo XXI

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

## 2. El escenario, Europa ¿Qué Europa?

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

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



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

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

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

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

### **4. Un gran red solidaria de universidades como alternativa**

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

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

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

## **5. Los objetivos del XI Congreso de Formación del Profesorado**

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Grupo 3.- El crédito europeo. Metodología de reforma**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Jueves, 17 de febrero de 2005**

09.00 h. Entrega de documentación y acreditaciones.

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

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

12. 00 h. Pausa-Café.

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

14.00 h. Pausa-Almuerzo.

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

18:00 h: Pausa-Café.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Viernes, 18 de febrero de 2005**

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

11:30 h. Pausa-Café.

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

14:00 h. Pausa-Almuerzo.

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

18:00 h. Pausa-Café.

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

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

### **Sábado, 19 de febrero de 2005**

09:30 h. 4ª Sesión Grupos de Debate.

11:00 h. Pausa-Café.

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

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

### **Sede del Congreso**

Escuela Universitaria de Magisterio  
Plaza de Colmenares, 1  
40001 SEGOVIA

### **Entidades organizadoras**

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

### **Entidades patrocinadoras**

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

### **Comité organizador**

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

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

### **Vocales:**

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

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

## **Notas**

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

*En Zaragoza y Segovia, a 14 de Enero de 2005*



---

# **CONFERENCIAS PLENARIAS**

---



## Los Títulos de Grado de Magisterio: El proceso de su diseño

Antonio F. Maldonado Rico

Correspondencia:

Antonio F. Maldonado Rico

Facultad de Formación de  
Profesorado y Educación  
Francisco Tomás y Valiente, 3  
28049 Madrid

Tel. 619044183 ó 647342324

E-Mail: antonio.maldonado@uam.es

Recibido: 05/01/2005

Aceptado: 20/01/2005

### RESUMEN:

Se describe el procedimiento mediante el cual la Red de Magisterio creada por acuerdo de la Conferencia de Decanos y Directores de Centros, ha elaborado una propuesta de Libro Blanco de las Titulaciones de Maestro, en el marco de la I Convocatoria de Ayudas para Diseño de Titulaciones de Grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Se alude a la estructura de titulaciones de Maestro en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a los datos de oferta y demanda de las actuales diplomaturas, a la inserción profesional de los egresados, a la definición de los distintos perfiles profesionales de los maestros descritos por los docentes en activo y a las competencias genéricas y profesionales asociadas a cada uno de ellos. En función de ello, se describe la propuesta aprobada por la Red y presentada a la ANECA de dos titulaciones de Grado: una titulación de grado (240 ECTS) de maestro de Educación Infantil de carácter generalista y una titulación de Grado de Maestro de Educación Primaria (240 ECTS), con oferta para los estudiantes de cuatro itinerarios que cualifiquen para la docencia especializada en Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera y Atención a la Diversidad/N.E.E. Se presenta la propuesta de créditos ECTS en contenidos formativos comunes en ambas titulaciones, con especificación de los bloques de materias por competencias, así como las recomendaciones sobre los itinerarios y/o los contenidos a determinar por cada universidad.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del Profesorado, Planes de estudio, Convergencia Europea, ECTS.

## Primary Teaching Derees: The desing process

### ABSTRACT:

The procedure through which the teacher training network, set up the Conference of University Deans and Head Teachers, has elaborated a proposal for a White Book on Primary Teaching Qualifications in the framework of I Convocatoria de Ayudas para el Diseño de Titulaciones de Grado (degree design) by the Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). It refers to the qualification structure in Primary Teaching degrees within European Higher Education, to the supply and demand data for present degrees, to graduate employment, to the definition of the different professional primary teacher profiles described by in-service teachers and the generic and professional competences associated with each one. With reference to this, the proposal approved by the network and presented to ANECA for two degrees is described a degree (240 ECTS) in Infant Teaching and a degree in Primary Teaching (240 ECTS) with an offer of four pathways by which students can qualify for specialised teaching in Physical Education, Music, Foreign Language and Special Needs. It presents the proposal for ECTS credits in formative content common to both degrees, with a specification for subject blocks organised by competences as well as recommendations on pathways and/or the contents to be determined by each university.

**KEYWORDS:** Teacher training, Curricula, European convergence, ECTS.

Decir que el sistema actual de Formación Inicial de los Maestros en España no responde a las necesidades y las demandas de nuestro Sistema Educativo es una afirmación que parece muy probable que concite un alto grado de acuerdo entre expertos en formación, profesores de Facultades de Educación y EE.UU. de Magisterio y, ciertamente también entre los Maestros. Sin embargo, a partir de este primer conocimiento compartido no ha resultado muy fácil dar los pasos siguientes, aunque obviamente no todos parecen haber sido hacia la misma dirección. Sin duda, el primer paso ha sido siempre reivindicar para los Maestros el grado de la licenciatura, fundamentalmente como medio para lograr un mayor reconocimiento social y un desarrollo profesional más semejante al de otras profesiones, especialmente en lo relativo a la formación académica e investigadora, es decir, científica.

Ese fue precisamente el punto de inicio de los trabajos que se iniciaron en marzo de 2003 por acuerdo de la Conferencia de Decanos y Directores de Centros con titulaciones de Maestro: constituir una Comisión de Trabajo para

diseñar un proyecto que con el título «La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior» fuese presentado para su financiación por la ANECA, en su primera convocatoria de ayudas para el diseño de Títulos de Grado. Es necesario recordar que incluso a la hora de adoptar este acuerdo existió también la alternativa de presentar un proyecto que englobara el diseño de todas las titulaciones de Educación, si bien uno de los objetivos del diseño —«presentar una estructura de títulos de grado inferior a la actuales 7 diplomaturas»— ya se vislumbró lo suficiente complejo para justificar un proyecto específico. Casi dos años después, el resultado de ese esfuerzo, junto con el de la Red de los otros títulos de Educación, nos permite presentar al Gobierno del Estado una propuesta de estructuración de títulos de Grado, que supone un amplio acuerdo entre los diversos puntos de vista de las Universidades que participaron. A lo largo de las páginas siguientes se presenta una síntesis de los distintos objetivos descritos en el llamado Libro Blanco de Magisterio ([http://www.aneca.es/modal\\_eval/conver\\_docs\\_titulos.html](http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html) y

[http://www.ub.es/ffpro/aneca\\_maestros.htm](http://www.ub.es/ffpro/aneca_maestros.htm)) que es fruto de un trabajo colectivo que ha sido coordinado por Jesús Enfedaque (de la Universidad de Barcelona) y por el autor de este artículo y en el que los miembros de la Comisión de Expertos<sup>1</sup> han participado o dirigido alguna de las distintas Subcomisiones de Trabajo creadas, a las que han pertenecido o participado los representantes de las otras universidades. Todas las Universidades, aunque con desigual celeridad, han remitido los datos, informaciones y valoraciones solicitadas a través de los coordinadores nombrados por cada Rector, generalmente los Decanos o Directores de Centros, por cada una de las distintas subcomisiones. En este sentido, conviene destacar que se designó además un coordinador para la recogida de datos en cada Comunidad Autónoma.

En primer lugar conviene resaltar que las titulaciones de Maestro son cursadas, cada año, por cerca de 100.000 universitarios españoles que estudian en alguno de los cien centros (Facultades o Escuelas) que pertenecen a 44 universidades (Públicas, Privadas o de la Iglesia). Por ello, no parece iluso señalar que el peso de estas titulaciones en el conjunto del Sistema Universitario es tan relevante que su adecuada adaptación a la estructura grado/postgrado sea un requisito imprescindible en sí mismo, al que hay que añadir su incuestionable aportación a la mejora de la educación infantil y primaria. Si, además, tenemos en cuenta que también ha de adaptarse a esta estructura la formación inicial de los profesores de Educación Secundaria, es difícil escapar a la evidencia de que nos encontramos en un momento crucial para todo el conjunto de la profesión docente.

Precisamente los dos primeros objetivos del protocolo del Diseño de Títulos de Grado que especifica la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (ANECA), aluden a las características de las titulaciones equivalentes en los países del EEES y la elección de un posible modelo. El estudio acometido por la Subcomisión dirigida por Luis Carro de la Universidad de Valladolid, ofreció un conjunto de resultados muy esclarecedores a partir del análisis de 25 sistemas educativos europeos. Por una parte, se confirmó la existencia de una amplia variedad de modelos formativos debido, entre otras razones, a que los Sistemas Educativos de cada país son producto de una tradición cultural y administrativa muy diferente, sobre todo en lo relativo a la distinción de los distintos perfiles docentes en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, si bien existe una amplia coincidencia en los aspectos estructurales más fundamentales. Así, en el 80% de los sistemas educativos los Maestros de Educación Infantil y/o Primaria se forman durante 4 años (lo que equivale al menos a 240 créditos ECTS). En casi todos los países la formación práctica en centros de enseñanza representa un porcentaje importante de esta formación, siendo superior a un año en el 8% de los casos y siendo lo más frecuente encontrar un periodo de formación práctica que oscila entre los 6 y los 12 meses. Por otra parte, se pudo contrastar que la existencia de siete titulaciones independientes de grado (actualmente diplomaturas) es una característica única del sistema de nuestro Estado, aunque en todos los países estudiados existían grados o titulaciones independientes para los docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria. Sólo en el caso de Polonia, Estonia y Suecia, encontramos semejanzas con algunas de las especialidades de Magisterio existentes, si bien en algunos de ellos existen estudios de grado específico en Educación Especial —fundamentalmente— o de Educación Musical, Lengua Extranjera y Educación Física. En la mayoría de los países estudiados, el modelo predominante es que existan diversos perfiles docentes de Maestros de Educación Primaria, aunque no estén totalmente diferenciados de los propios de la Educación Secundaria, en el marco del mismo título de Grado (Bachelor in Education, Teacher Training o equivalente). En otros sistemas, la formación especializada de los docentes de Educación Primaria en un área o en una función específica se adquiere a través del Postgrado o incluso se adquiere dentro de un itinerario de otra titulación (como sucede en el caso de los Maestros de Educación Musical o de Lengua Extranjera en algunos países).

El tercer objetivo fue analizar el balance oferta/demanda de las titulaciones de Magisterio. Este trabajo fue desarrollado básicamente por Jesús Enfedaque (de la Universidad de Barcelona) junto con la ayuda de los coordinadores de las distintas comunidades autónomas. A pesar de la dificultad para hacer homologables los distintos tipos de datos, se pudo concluir que los estudios de Magisterio, en

su conjunto, representan una alta oferta (27.402 plazas en el curso 2002/3) —de hecho la más alta de todas las titulaciones universitarias del Estado— una demanda aún mayor (que representa al 113% de la oferta) y una alta ocupación, ya que el 82% de todas las plazas ofertadas se ocupan, a pesar de la existencia de desequilibrios en la estructura de la oferta en las distintas comunidades.

Algunos datos relevantes de este estudio ponen de manifiesto que las titulaciones más demandadas por los estudiantes se corresponden con las actuales especialidades de Maestro de Educación Infantil y Educación Física, situándose en un tercer lugar la titulación de Educación Primaria. A su vez, los títulos con menor demanda se corresponden, por este orden, con Educación Especial, Lengua Extranjera, Educación Musical y Audición y Lenguaje. Respecto a esta última titulación conviene destacar que no se oferta ninguna plaza en varias Comunidades Autónomas. En todo caso, la estructura de oferta y demanda de plazas es muy diferente en cada Comunidad, especialmente en las Universidades insertas en Comunidades con dos lenguas oficiales, e incluso dentro de cada Comunidad se ve afectada por la distinta oferta de titulaciones de especialidades de Maestro en cada Universidad o en cada uno de los distintos centros de la misma Universidad. En general, no se aprecia una relación puntual entre las necesidades de plazas docentes en Educación Infantil y Primaria —al menos como se refleja en la convocatoria de puestos en el sistema público— y la oferta de plazas en las distintas universidades.

Ahora bien ¿cómo es la inserción profesional de un número tan elevado de egresados universitarios en Magisterio? El informe final de la Subcomisión creada al efecto y redactado por Fidel Molina (Universidad de Lleida), con la destacada participación, entre otros de José María Román (Universidad de Valladolid) y Francisco Ruiz (Universidad de Almería), permitió responder a esta pregunta, gracias a la respuesta telefónica a una muestra aleatoria de 1054 egresados durante los cinco últimos años, y también a la revisión de los escasos y dispersos estudios sobre inserción profesional de los Maestros realizados por las distintas universidades.

Respecto a los diplomados en Magisterio durante los últimos cinco años (1997-2002), se encontraban trabajando el 68,7%. Es importante señalar que uno de cada tres graduados que no estaban ocupados se encontraban estudiando otra de las especialidades de Magisterio o habían accedido a estudios de segundo ciclo, sobre todo Psicopedagogía. A su vez, el 49,5% de los ocupados estaban desempeñando trabajo remunerado como Maestros. Y dos de cada tres (63,2%) estaban trabajando en alguna de las especialidades que habían cursado. El tiempo medio de obtención del primer trabajo como Maestros fue de 13,3 meses y, para

corroborar ese dato, se pudo determinar que el tiempo medio durante el cual los Maestros en activo había trabajado durante los cinco años últimos fue de 23 meses, es decir un valor muy cercano al tiempo medio transcurrido desde que se finalizaron los estudios (2,5 años).

Se pudo determinar que el mayor ajuste entre especialidades estudiadas y desempeño de puestos de Maestros en la especialidad estudiada se encuentra en Educación Especial, Educación Infantil, Lengua Extranjera y Educación Musical, siendo en todas los casos los valores cercanos al 70%. Con un nivel menor de ajuste (50%) se encuentran las especialidades de Educación Primaria y Educación Física, si bien por razones muy diferentes. En el primer caso se debe a la conocida ausencia de oferta de plazas en las convocatorias de empleo público en esta «especialidad» cuyas competencias profesionales le son reconocidas a todos los Maestros, sea cual fuere los estudios cursados. En el segundo, se pudo encontrar que los egresados no accedían a puestos de trabajo de Maestros de otras especialidades, pero si a otros ámbitos relacionados con la Educación Física. Por último, los egresados con la especialidad de Audición y Lenguaje presentaban el ajuste menor a puestos específicos, lo que en gran parte puede explicarse por la existencia de ámbitos de trabajo compartidos con los Maestros de Educación Especial.

El análisis de los estudios previos disponibles sobre la inserción profesional de los Maestro puso de manifiesto una amplia diversidad de estrategias metodológicas para identificar los parámetros principales del acceso al mundo laboral de los Maestros, si bien un dato que aparecía reiteradamente era la insatisfacción general de los egresados no tanto con la formación recibida —lo que era manifiesto en algunos casos— sino con el nivel de Diplomatura de los estudios, que exigía cursar otra titulación de grado para acceder a otros puestos de trabajo o para acceder a una formación adicional. También se pudo poner de manifiesto que la titulación de Maestro era cursada por un número creciente de licenciados en otras titulaciones, especialmente del ámbito de las Humanidades, sin duda, como consecuencia de su requisito para el acceso a la docencia en Educación Primaria.

El quinto objetivo del protocolo había de ocuparse de la identificación de los distintos perfiles profesionales de los Maestros y, como tal, desde el primer momento se consideró que tendría un papel central en el proceso del diseño de los títulos de Grado de Maestro que elevaría la Red de Magisterio, siendo el responsable de la coordinación de esta Subcomisión el autor de estas líneas. Se comenzó diseñando un cuestionario de preguntas, que fue remitido a todos los centros para su crítica, discusión y propuestas de mejora. Dicho proceso se llevó a cabo durante casi dos meses y dio lugar a un cuestionario de preguntas de



respuesta abierta que aludía a perfiles de trabajo y competencias de los docentes en ámbitos formales y en ámbitos no formales, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria. También se incluyeron algunas preguntas relacionadas con las competencias profesionales de los docentes de Educación Secundaria y con el desarrollo profesional.

Este cuestionario fue respondido por 776 Maestros que trabajaban actualmente como Maestros en la plantilla de un Colegio o Escuela Infantil y por 64 Directores de Centros públicos y privados, 23 Inspectores, al tiempo que también fue remitido y contestado por las organizaciones sindicales más representativas de cada Comunidad, y Asociaciones de Padres de Alumnos, y, en menor medida, por los responsables de las políticas de la formación de profesorado de las distintas Consejerías de Educación. La muestra recogida estaba estratificada por Comunidad Autónoma, Tipo de Centro (público o privado) y Puesto de trabajo (especialidad) docente desempeñado en el colegio. La experiencia docente media de los Maestros que respondieron fue de 21,3 años, estando representados tanto docentes que cursaron estudios de Maestro de Primera Enseñanza (12,21%), como quienes se Diplomaron en Profesorado de EGB (60%) o en las actuales Diplomaturas (27,8%).

Cabe resaltar que, en todos los segmentos de edad estudiados, el porcentaje de Maestros que han seguido cursando estudios universitarios oscila entre 25%-35%, destacando el importante porcentaje de Maestros que accedieron a Pedagogía (9%), Filosofía y Letras (5%), y Psicopedagogía (3,8% del total, aunque representa la opción mayoritaria entre los actuales Diplomados, el 59%).

Los principales puntos fuertes del programa formativo actual señalados con más frecuencia aludieron a la Formación Práctica (25,3%), la Formación Psicopedagógica (21,8%) y la Formación en distintas especialidades (17,8%). También aparece la Formación Práctica (escasez, insuficiencia) como punto débil (24,10%), junto con la falta de adecuación de la teoría a la realidad escolar (12,5%) y la necesidad de una mejor formación para la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales (9,8%). Este gran interés por la formación práctica se refleja en las propuestas de mejora más frecuentemente mencionadas, siendo sugerida la ampliación del *practicum* por el 30,10%, junto con el mayor acercamiento a la realidad escolar y la mejora de la relación entre teoría y práctica (18,7%) y la mejora/conversión de los estudios de Magisterio en Licenciatura (13,4%).

Respecto a los perfiles profesionales de los educadores o maestros dentro y fuera del ámbito escolar, un 45,3% señaló que creía debían tener perfiles

diferentes, junto a un 18,6% que sugirió que habrían de tener un perfil con una parte común y otra específica. Este dato es importante, en el sentido de diferenciar los perfiles profesionales dentro del colegio (Maestros) y fuera de él (Educadores Sociales y otros profesionales). También encontramos que una amplia mayoría de los Maestros (3 de cada 4) consideraban que los perfiles profesionales formativos de los Maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria habrían de ser distintos.

Este diferente tratamiento de los perfiles profesionales en Educación Infantil y Educación Primaria se tradujo en una valoración muy diferente de la formación especializada en estas etapas. Así para la Educación Infantil, el 44,3% de los Maestros consideran que sólo debe existir un perfil de carácter generalista, mientras que sólo uno de cada cuatro consideró conveniente la existencia de perfiles docentes diferenciados en esta etapa. No obstante, los perfiles de especialización aludieron con más frecuencia a Lengua Extranjera (34,2%), y Psicomotricista (27,7%).

Por el contrario, la existencia de perfiles docentes diferenciados en Educación Primaria, es valorada favorablemente por el 75% de los Maestros, siendo la valoración más frecuente proponer la existencia de un perfil generalista con alguna especialización (46,2%). Sólo se encuentra un rechazo explícito a estos perfiles diferentes en un 5% de los encuestados. Los cuatro perfiles específicos más citados fueron: Lengua Extranjera (53,2%), Educación Física (52,6%) y Educación Musical (47,8%) y Maestro Generalista (42,6%) y se apreció también que al menos uno de cada tres mencionaba un perfil algo más disperso relativo a la Atención a la Diversidad y a las Necesidades Educativas específicas o especiales. Los otros perfiles más frecuentemente citados como «Educación Artística» (16,5%), «Nuevas tecnologías y Biblioteca» (12%) se encuentran a un distancia porcentual importante, respecto de los anteriores perfiles. Un último análisis de contenido de las respuestas permitió categorizar la existencia de un 37% de comentarios favorables a la existencia de un perfil de tutor con una formación específica en alguna especialidad o perfil, junto con 26,3% de comentarios favorables a la existencia de perfiles diferenciados en función de la especialidad y un 16,5% de comentarios favorables a ampliar la formación general y a reducir la formación especializada o a la existencia de un tronco formativo común con cierta diversidad en la formación. Sólo un 1,3% manifestó un rechazo expreso a los diferentes perfiles formativos que representarían las especialidades de Maestro en Educación Primaria.

En función de estos resultados, en el grupo se identificó un perfil específico como docente de Educación Infantil (con plenas y exclusivas competencias

profesionales docentes en el periodo 0-6 años) y cuatro perfiles distintos en Educación Primaria, que habrían de tener competencias docentes comunes (la función tutorial y la docencia en las áreas de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Expresión Plástica) y competencias específicas docentes en alguno de estos ámbitos: Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera o Atención a la Diversidad.

Una vez definidos los perfiles específicos se procedió a identificar y evaluar el peso de las distintas competencias asociadas a cada uno de ellos, así como las competencias de carácter genérico recogidas en el informe *Tuning Educational Structures in Europe*<sup>2</sup>, lo que se correspondía con los objetivos 6 a 9 del protocolo. Una subcomisión específica coordinada por Felipe Trillo (Universidad de Santiago de Compostela), procedió a la elaboración de un cuestionario que se aplicó a 150 académicos procedentes de las distintas universidades que remitieron valoraciones cuantificadas sobre las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) comunes a los graduados universitarios.

Las competencias más valoradas por los académicos fueron: «Comunicación oral y escrita en su lengua», «Organización y planificación», «Reconocimiento de la Diversidad», «Relaciones Interpersonales (capacidad para las)», «Creatividad y Trabajo en equipo». Por el contrario, las competencias menos valoradas, siempre en términos relativos, fueron el «Trabajo en un contexto internacional», «Liderazgo», «Gestión de la información/ Habilidades en el manejo de ordenadores» y «Conocimiento de lenguas extranjeras». No se encontraron grandes diferencias entre los cinco perfiles de Maestro identificados, excepto en las valoraciones del conocimiento de otras lenguas, que, como cabía esperar, eran muy elevadas en el perfil de Lengua Extranjera.

El grupo de trabajo permitió identificar y evaluar 23 competencias comunes a todos los Maestros de Educación Infantil y Primaria, de las cuales 17 fueron señaladas como comunes a todos los profesionales de la Educación, de común acuerdo con la Red de Pedagogía y Educación Social. Como era de esperar, las mayores diferencias entre las valoraciones se encontraron entre el perfil de Educación Infantil y los otros cuatro perfiles identificados.

Además de estas competencias comunes a todos los Maestros, se solicitó a académicos de las distintas universidades que remitieran un listado de competencias específicas de los Maestros de Educación Infantil, que estuvieran vinculadas con cada una de las áreas del currículo. Así se identificaron 30 competencias docentes —que cabría englobar en un número significativamente menor de

«macrocompetencias docentes»— vinculadas al trabajo educativo en el periodo 0-3 y a cada ámbito del currículo oficial de la etapa<sup>3</sup>.

A través del mismo procedimiento de consulta a los académicos se construyó un listado con 18 competencias docentes para cada una de las áreas del currículo de Educación Primaria, de las cuales, a cada Maestro se le reconoce capacidad profesional: Matemáticas, Lengua, Ciencias, Geografía e Historia y Educación Artística (área de Plástica). Y también se identificaron un número equivalente de competencias docentes de cada uno de los cuatro perfiles propuestos. Es evidente que el término competencia se utilizó en este contexto en un sentido más laxo que el usado en el Informe Tuning, pero se acordó hacerlo así con el fin de avanzar en la posible identificación de las materias de los futuros planes de estudio. En todo caso, parece necesario recordar que se trata de «microcompetencias o de destrezas profesionales» que constituyen la base del trabajo cotidiano de los Maestros.

Todo ese numeroso conjunto de competencias de diverso grado de generalidad o amplitud fue valorado en bloques, imponiendo una limitación cuantitativa para facilitar su poder discriminativo. No es este el lugar para realizar un comentario detallado de estas valoraciones relativas, por lo que remitimos al lector al Informe Final. Sin embargo, debe señalarse que entre las 10 competencias más valoradas en cada perfil de Educación Primaria siempre se encontraron competencias específicas de cada perfil (por ejemplo relativas a la Lengua Extranjera), junto con competencias comunes a todos los Maestros. Este procedimiento de valoración relativa nos permitió reducir parcialmente el sesgo que parece introducirse al comparar la relevancia de las macrocompetencias vinculadas a la docencia en las distintas materias o áreas del currículo.

Todos los análisis y valoraciones realizadas por las distintas Comisiones, dieron lugar a un conjunto de acuerdos del Pleno de la Red con un alto grado de consenso y que se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- a.) Considerar que la complejidad de las competencias docentes de los Maestros exigían una formación de grado de 240 créditos ECTS, descartándose que la formación en los distintos perfiles se pudiera lograr en postgrados, ya que entonces el grado carecería de la inserción profesional que debe caracterizarle.
- b.) Definir un grado específico para los docentes de Educación Infantil (0-6 años) con formación de carácter generalista como tutor del grupo de alumnos a su cargo y responsable del aprendizaje en todas las áreas (incluyendo también el aprendizaje del inglés como segunda o tercera lengua).

- c.) Mejorar la formación en las materias que capacitan para la docencia en Lengua, Matemáticas, Ciencias/ Geografía e Historia y Educación Plástica de todos los Maestros de Educación Primaria, debido a que las Autoridades Educativas así lo presuponen.
- d.) Ampliar el Practicum de una forma significativa respecto a la periodo obligatorio actual de 320 horas o 3 meses.
- e.) Mantener la formación que reciben actualmente los Maestros en las distintas especialidades, teniendo en cuenta como parámetro de referencia el porcentaje medio de formación recibida en el conjunto de los planes de estudio actuales.
- f.) Fusionar las especialidades de Educación Especial y Audición y Lenguaje, al existir un alto grado de comunalidad tanto en los contenidos formativos como en las competencias profesionales reconocidas y los puestos de trabajo.
- g.) Mantener el actual nivel de formación psicopedagógica docente que reciben todos los Maestros, que es considerado positivamente en términos generales.

A la hora de concretar estos acuerdos en la definición de los objetivos de los nuevos títulos de Grado de Magisterio, se consideró por unanimidad que debía existir un grado diferenciado de Educación Infantil, pero se propusieron dos visiones alternativas respecto a la estructura de los estudios de Grado de los Maestros de Educación Primaria:

- a.) Proponer un único título de Grado de Maestro de Educación Primaria, contemplado la oferta por cada universidad de cuatro itinerarios formativos (EF, EM, LE, y NEE), y la elección del itinerario por parte del estudiante.
- b.) Proponer cuatro grados de Maestro (Maestro de Educación Física, Maestro de Educación Musical, Maestro de Educación Especial/Atención a la Diversidad, Maestro de Lengua Extranjera), y la oferta por cada universidad de materias para completar la formación en las áreas docentes comunes a todos los maestros de Educación Primaria.

En todo momento, se puso de manifiesto que estas dos alternativas representaban estructuras diferentes para responder al mismo propósito, dado que se consideraba que ambas debían garantizar el logro por parte de los distintos Maestros de idénticas competencias y también permitir a cada Universidad establecer sus prioridades. La primera alternativa exigía que las Universidades acreditasen ante las Administraciones Educativas que los Maestros formados en cada

itinerario habían recibido la formación suficiente para el eficaz desempeño de esa actividad docente. A su vez, la segunda alternativa obligaba a las Universidades a establecer materias comunes a las cuatro titulaciones de modo que se garantizara que cada Maestro formado en cada una de las titulaciones fuera competente no sólo en su especialidad, sino también lo fuera igualmente como tutor en cada una de las materias en las que se le reconoce plena responsabilidad docente por la legislación vigente (LOGSE/LOCE).

Una vez consultadas las Universidades, el 80% de ellas se manifestaron favorables a la primera opción, siendo sólo cuatro universidades las que se pronunciaron a favor de la segunda alternativa.

Como los objetivos del proyecto contemplaban el diseño de Bloques de Materias por Competencias a partir de los cuales se pudieran definir los Contenidos Formativos Comunes (CFC) de cada título, se acordó que el margen de diversidad formativa que introdujera cada universidad fuese mayor en el caso de Ed. Infantil (70% de CFC, es decir un 30% de Contenidos determinados por las Universidades), que en Educación Primaria (75% CFC y 25% de Contenidos determinados por las universidades vinculados a los 4 itinerarios formativos).

Debido a las especiales características de los títulos de Maestro, en el seno de la Red se acordó no elaborar un listado detallado de todas las distintas materias en las que habría de agruparse los Contenidos Formativos Comunes (que como tales habrían de aparecer en las Directrices Generales de los Títulos que en su día apruebe el Gobierno), sino agrupar las materias en Bloques que estuvieran orientados hacia el logro por parte de los graduados de «macrocompetencias» vinculadas directamente a la enseñanza. Tres ejemplos de estas «macrocompetencias» serían: «Promover el logro de los objetivos de aprendizaje determinados para los alumnos de Educación Primaria en el currículo oficial de Lengua», «Elaborar y evaluar adaptaciones individualizadas del currículo para niños con necesidades educativas específicas» y «Promover el logro de los objetivos de aprendizaje en el currículo oficial del área de Educación Física». Según la legislación vigente relativa al desempeño docente por los Maestros en Educación Primaria, la primera de las macrocompetencias se reconoce y exige a todos los Maestros de Educación Primaria, mientras que la tercera es específica de los Maestros a quienes tienen reconocida una especialización. En ese sentido, la segunda macrocompetencia debe estar adquirida también en todos los Maestros, si bien su dominio tiene que ser de un nivel muy superior en el caso de los Maestros que cursaran el itinerario de «Atención a la Diversidad/N.E.E.».

A pesar de que la decisión de no presentar un modelo de estructura en materias que sirviera de base a las futuras Directrices Generales fue una de las escasas críticas recibidas en el informe de evaluación que elaboraron los expertos del Programa de Convergencia Europea de la ANECA, creo que es necesario resaltar que, en su día, estuvo motivada tanto por razones de falta de tiempo para el desarrollo y concreción de la propuestas como por la convicción generalizada del papel central que han de tener las Administraciones Educativas en el establecimiento de las materias, toda vez que cuando se estaba desarrollando el proyecto de diseño, ninguna comunidad autónoma hubo desarrollado el currículo oficial de esta etapa según lo determinado por la LOCE.

La propuesta de Bloques de Materias por Contenidos para la titulación de Grado de Maestro de Educación Infantil fue la siguiente:

1. Materias de «Formación Psicopedagógica», 38 créditos ECTS que se estimaron equivalentes a la formación actual que reciben los Maestros y que podrían estar articuladas en torno a materias semejantes a las actuales.
2. Materias de Formación docente específica para Ed. Infantil: 90 créditos ECTS, de los cuales se dedican 18 ECTS a cada una de las cinco áreas del currículo común en todo el Estado para Educación Infantil: «Conocimiento y control del cuerpo», «Convivencia y descubrimiento del medio», «Expresión Artística y Creatividad», «Representación numérica» y «Desarrollo del Lenguaje». En este sentido, una propuesta minoritaria sugirió la posibilidad de aumentar un 50% más los créditos asignados al bloque de «Desarrollo del Lenguaje», debido a su mayor peso en el periodo 0-3, detrayéndolo proporcionalmente dichos créditos de los otros bloques.
3. Practicum: 40 créditos ECTS de presencia en Centros de Educación Infantil, que suponen 1000-1200 horas de formación, frente a las 320 horas actuales.

La suma de estos tres Bloques de materias representan 168 créditos ECTS (70% de CFC), lo que permite a las universidades completar su oferta formativa con 72 créditos ECTS, es decir el 30% de la titulación. Es necesario poner de manifiesto que las universidades procedentes de Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales consideraban excesivo este porcentaje de CFC en todo el Estado, sugiriendo que se redujera al 65%, con el fin de permitir la inserción en sus planes de materias vinculadas con el dominio de dichas lenguas por parte de los Maestros.

Respecto a la propuesta de distribución de CFC del Título de Maestro de Educación Primaria se propusieron cuatro alternativas —que se pueden consultar en el documento final— si bien una de ellas obtuvo el respaldo mayoritario. A continuación se presenta la propuesta aprobada, agrupada en bloques de Materias por Contenidos y se especifica entre corchetes el número de créditos sugerido por las propuestas alternativas que finalmente no recibieron el apoyo mayoritario de la Red.

1. «Materias de Formación Psicopedagógica que ayudan a conseguir competencias docentes generales y comunes»: 42 créditos ECTS [Otras propuestas: 35-39-40]
2. «Materias que ayudan a conseguir competencias específicas comunes orientadas a la docencia de las 4 áreas del currículum (Lengua, Matemáticas, Ciencias, Geografía e historia, Ed. Artística (plástica)»: 102 créditos ECTS [Otras propuestas: 70-76-95].  
[La propuesta de distribución de estos 102 créditos se organiza, a su vez, a torno a las distintas materias de formación didáctica: Matemáticas (29 ECTS, 2/7 del total de 102 ECTS), Lengua (29 créditos ECTS), Ciencias (15 ECTS, 1/7 del total), Geografía e Historia, (15 ECTS, 1/7) y Educación Plástica (14 ECTS, aprox. 1/7 del total). Esta distribución se calculó a partir de la asignación media de horas semanales establecida en el currículo de Educación Primaria, computando los tres ciclos de esta etapa].
3. «Materias que ayudan a obtener competencias de conocimiento básico de otras áreas del currículo/itinerarios (Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física, Atención a la Diversidad) distintas a las del itinerario formativo elegido por el estudiante»: 6 créditos ECTS [Otras propuestas: 6-12-20]
4. «Practicum profesional docente»: 30 créditos [Otras propuestas: 40 créditos].

El conjunto de créditos asignados a los cuatro Bloques de Materias constituyen el 75% de los CFC, es decir 180 créditos ECTS. Un aspecto central e insoluble de la propuesta sugerida es la necesidad de que el 25% de los contenidos a determinar por las universidades se organicen en torno a uno de los cuatro itinerarios formativos propuestos: «Educación Física», «Educación Musical», «Lengua Extranjera» y «Atención a la Diversidad/NEE», ofertándose 12 créditos de Practicum de Itinerario, así como 18 créditos de materias optativas (comunes o de itinerario).



En este punto, es muy importante señalar que una de las propuestas alternativas sugería que la totalidad de los créditos a determinar por las universidades estuvieran vinculadas a uno de los cuatro itinerarios, mientras que otra sugería que los Títulos de Grado de Maestro reflejaran el itinerario cursado —no sólo en el Suplemento al Título— y otra tercera establecía que, en todo caso, los créditos vinculados a los itinerarios formativos no pudieran ser menores de 60, considerando la suma de los créditos ECTS de los CFC y los créditos ofertados por la Universidad.

Como se puede observar, a pesar de los profundos y arduos debates que se produjeron durante el proceso de elaboración de la propuesta y los meses siguientes, las principales diferencias, una vez asumida la propuesta mayoritaria de ofertar dos títulos de grados de Maestro (Educación Infantil y Educación Primaria, éste último con itinerarios formativos «encapsulados»), se reducen a la distinta valoración de las necesidades formativas de los bloques de materias 2 y 3 que se corresponden con las competencias docentes comunes a todos los Maestros de Educación Primaria y con las competencias docentes específicas de cada itinerario (que actualmente es recogido como especialidad en la legislación educativa). Esta diferente valoración en ningún caso fue superior al 10%, del conjunto de la suma de los créditos propuestos para la titulación, ni al 15% de los CFC.

La discrepancia, por tanto, no hubiera parecido insalvable si no fuera por que se ocultaba un rechazo a la propia propuesta de reducción de los actuales 7 títulos de Maestro a sólo dos. Y a su vez, la propuesta de reducción surge debido a las propias características generales de los títulos de Grado, que como tales, no permiten la especialización, que se debería realizar en el Postgrado. Pero, como se ha señalado más arriba, difícilmente se puede reservar la especialización docente de los Maestros al Postgrado, ya que entonces el título de Grado carecería de competencias profesionales propias, toda vez que las Administraciones Educativas de todo el Estado han apostado por un modelo de Maestro que es, a la vez, tutor de materias comunes y especialista en una actividad docente específica (ya sea en Educación Infantil, en la enseñanza de la Educación Física, la Educación Musical, las Lenguas Extranjeras o la Atención a la Diversidad).

En todo caso, conviene señalar que la propuesta final de diseño de esta propuesta, y por tanto, el trabajo final de la Red de Magisterio, recibió el apoyo de 39 de las 44 universidades participantes, pronunciándose en contra otras cuatro universidades y rechazando expresamente su pronunciamiento una universidad.

Antes de finalizar esta descripción de la propuesta realizada, es necesario señalar que el Informe Final también recoge propuestas específicas para diseñar índices de evaluación de la calidad de la oferta de las distintas titulaciones, así como sugerencias sobre la posible orientación de los postgrados. En ambos casos, estas propuestas fueron elaboradas conjuntamente con los responsables del Diseño de los Títulos de Pedagogía y Educación Social.

Confiamos que el trabajo realizado por la Red pueda ser de alguna utilidad para el diseño del mapa de las nuevas titulaciones universitarias en el que las titulaciones de Maestro representan la profesión más demandada, en su conjunto, por los universitarios españoles. Esa demanda sostenida es la mejor de las noticias sobre nuestra profesión y quizá también uno de los aspectos más positivos para nuestro Sistema Educativo, teniendo en cuenta el importante incremento de puestos de trabajo en la docencia que va a ser necesario reemplazar en los próximos 15 años.

## Notas

1. La Conferencia de Decanos y Directores de centros con titulaciones de Magisterio, acordó la creación de una Comisión de Expertos formada por 13 personas que redactara el proyecto inicial y que, en su caso, coordinara su ejecución. A lo largo del proceso, a la Comisión se han ido incorporando los responsables de cada objetivo del proyecto. La relación completa de miembros que han participado en esta Comisión es la siguiente:

Carmen Alario (Directora, E.U de Educación de Palencia, U. de Valladolid)

Luis Arranz (Decano de la Facultad de Educación de la U. Complutense de Madrid).

Dolores Cabrera (Vicerrectora de Estudiantes, exDecana, F. Formación de Profesorado. U. de Las Palmas de Gran Canaria)

Luis Carro (Vicedecano Facultad de Educación y Trabajo Social de U. Valladolid)

Carlos Castaño (Director EU de Magisterio de Bilbao. U. del País Vasco)

Xose Manuel Cid (Decano, F. Cc. Educación de Ourense, U. de Vigo)

Anna Cros (Decana, F. Ciències Educació U. Autònoma de Barcelona)

Julián Díaz (Subdirector, EU de Magisterio de Ciudad Real, U. de Castilla-La Mancha)

Jesús Enfedaque (Vicedecano, F. Formació Professorat U. de Barcelona)

Carmen González González de Mesa (Subdirectora de la E.U. de Magisterio de la U. de Oviedo)

Antonio Maldonado (Decano. F. Formación Profesorado U. Autònoma de Madrid).

Carmen Molina (Decana, Facultad de Educación de la U. de Zaragoza)

Fidel Molina (Decano Facultad de Educación. U. de Lleida)

Antonio Mula (Decano, F. de Educación, U. de Alicante)

Martín Muelas (Director E.U. de Magisterio de Cuenca, U. de Castilla-La Mancha)

José María Román (Decano, F. Educación, U. de Valladolid)

Antonio Romero López (Decano de la F. De Ciencias de la Educación. U. de Granada)

Francisco Ruiz (Vicedecano Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
U.de Almería)

Felipe Trillo (Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de U. de Santiago de  
Compostela)

2. GONZALEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003) Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
3. Cuando se realizó este trabajo, la LOCE establecía que eran: Conocimiento y control del cuerpo, Convivencia y descubrimiento del medio, Desarrollo del lenguaje, Expresión Artística y creatividad y Representación Numérica.



# El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de Educación

Marta Ruiz Corbella

Correspondencia:

Marta Ruiz Corbella

Dpto. Teoría de la Educación  
Despacho 224  
Facultad de Educación - UNED  
Senda del Rey, 7  
28040 Madrid

Tel. 91 398 72 77  
Fax 91 398 66 80

E-Mail: mruiz@edu.uned.es

Recibido: 09/11/2004  
Aceptado: 23/11/2004

## RESUMEN

La universidad española está inmersa en un proceso de cambio ante las exigencias del emergente espacio europeo de educación superior. Entre las muchas tareas que se están acometiendo en diferentes instancias, está la propuesta de los nuevos diseños de las titulaciones universitarias de grado. A partir de la convocatoria de ayudas para el diseño de los títulos de grado realizada por la ANECA, se constituyó la Red de Educación Social, conformada por todas las universidades que imparten actualmente los títulos de Pedagogía y Educación Social. Esta Red elaboró y aprobó un diseño de titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social como punto de partida para el debate.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad, Espacio europeo de educación superior, Diseño de títulos de grado

---

## European Higher Education and University Degrees

### ABSTRACT

Spanish university is working on all the necessary changes to adapt itself to the new european higher education area. Among many others initiatives, we have the proposal for the new design of the university Bachelor degrees. Following the initiative of the ANECA, we created the Education Network, where all the universities that have Education degrees are represented. This Education Network studied, created and approved a new Bachelor design for Social Education and Pedagogy. This new design is meant to be used for future discussion.

**KEYWORDS:** University, European Higher Education Area, Design of Bachelor's degrees.

La Unión Europea es consciente de la importancia de la educación en la consolidación de su proyecto político. A lo largo de las últimas décadas del siglo XX ha hecho un esfuerzo ímprobo para establecer los presupuestos de una educación de calidad tanto en ámbitos formales y no formales con el objetivo de lograr una cultura del aprendizaje en la que se extiendan oportunidades reales para todos, se aumente los niveles de participación y se estimule la demanda de la enseñanza [Comisión Europea, 2001]. Son conscientes de que cada etapa educativa y cada espacio de convivencia presentan unas posibilidades inigualables que deben ser potenciados y encauzados para el logro de una formación de calidad que consolide ese espacio europeo. Dentro de estos, la universidad es, sin duda, una pieza clave para alcanzar esa Europa cohesionada y competitiva que se pretende. Si analizamos su historia a lo largo de los siglos, la institución universitaria siempre ha jugado un papel relevante en el desarrollo del continente europeo, relevancia que hoy en día presenta como formadora de profesionales y ciudadanos de esta Unión. Ahora bien, esto reclama precisamente a la universidad el que también deba adaptar su estructura a las nuevas necesidades y demandas, que deba promover un auténtico cambio de mentalidad en el nuevo marco de la educación permanente. Si estamos hablando de una Europa de la movilidad, de la empleabilidad, la universidad debe caracterizarse por ofrecer una estructura plenamente compatible y transparente entre todos los países miembros. Con este objetivo, a partir de la Declaración de La Sorbona (1998)<sup>1</sup>, como fecha emblemática, se iniciaron diferentes programas y acciones que han abierto el camino para la configuración de un espacio europeo de la educación superior, en el que se facilita el intercambio, la movilidad, la formación permanente... de acuerdo a la más genuina tradición universitaria, en la que tanto estudiantes como académicos puedan circular libremente y difundir con rapidez sus conocimientos por todo el continente, a la vez que se les ofrece las mejores oportunidades para encontrar su propio ámbito de excelencia [Declaración de la Sorbona, 1998]. Un año después, la Declaración de Bolonia (1999) propone un programa de acción con un horizonte a medio plazo (10 años) con la participación de todos los países miembros de la Unión Europea, en el que se marca como objetivos específicos el logro de:

- ▀ un marco de referencia común de titulaciones, fácilmente comprensible y comparable;

- ▣ un sistema basado en dos ciclos: grado y postgrado;
- ▣ un sistema de créditos, que aporte compatibilidad, transparencia y garantice la movilidad;
- ▣ un sistema de indicadores de calidad.

Pero no debemos olvidar que esta Declaración significó no sólo un compromiso político de reformar las estructuras de los sistemas de enseñanza superior de manera convergente, sino también el revulsivo que inicia un proceso de renovación curricular generalizada [HAUG, 2003]. Bolonia ha supuesto el que definamos lo que hoy debe ser la enseñanza superior y la investigación para toda Europa, de acuerdo a las nuevas demandas de nuestra sociedad; remodelemos y actualicemos sus currícula; reforcemos la dimensión europea partiendo de los denominadores comunes, que aseguran la compatibilidad entre instituciones, currícula y grados promoviendo la movilidad de estudiantes y profesores; que, en definitiva, logre un sistema legible, atractivo y competitivo a nivel nacional, europeo e internacional dirigido a la plena empleabilidad de los titulados en Europa [Declaración de Salamanca, 2001].

Estas metas son las que están planteando la reforma de aspectos claves de la docencia universitaria, entre las que destacamos:

- > El diseño de la estructura y contenido de las titulaciones de acuerdo a los perfiles profesionales.
- > El diseño del currículum basado en estas competencias profesionales.
- > La renovación de metodologías docentes, centradas en el aprendizaje del alumno.
- > La reforma de las actuaciones administrativas y de gestión.

Estos presupuestos fueron el detonante de las reformas que se están acometiendo actualmente en todas las naciones europeas y, como es lógico, también en nuestro país, con el 2010 como fecha límite para su logro.

En España, aunque se venía trabajando ya desde distintas instancias en este campo, será el documento marco «La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior» (2003), presentado por el Ministerio de Educación, el punto de referencia con el que se inician, de forma paralela, diversas acciones dirigidas a posibilitar la consecución de estos objetivos (introducción de los créditos ECTS, el suplemento europeo al título, la

estructura en grados y postgrados...), a la vez que se aborda la reforma de las titulaciones actualmente vigentes. A fecha de hoy contamos ya con dos Reales Decretos que regulan el nuevo concepto de crédito y el suplemento europeo al diploma, a la vez que se están debatiendo los proyectos de Real Decreto de los títulos universitarios de Grado y de Postgrado, que regularán la futura estructura de las titulaciones y que serán publicados en fecha próxima.

## **La reforma de las titulaciones en la Universidad**

Entre las tareas que hemos mencionado está la adecuación de nuestro mapa de titulaciones superiores a las nuevas exigencias de este emergente espacio europeo, con el fin de incidir positivamente en la empleabilidad y movilidad de nuestros titulados. Con este objetivo, la Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación (ANECA) ha realizado desde junio de 2003 tres convocatorias para el diseño de títulos de grado. Como requisito para participar en ellas, se ha exigido que cada propuesta de una titulación vigente fuera avalada por un número significativo de universidades. Estas debían acometer el análisis comparativo de una titulación con la situación de ese mismo título en los países europeos, contrastando esa información con las necesidades y exigencias profesionales a las que debe responder. A partir de estos datos debe proponerse un nuevo diseño capaz de afrontar las demandas que exige el espacio europeo emergente, adecuando esta enseñanza al nuevo crédito ECTS y al diseño curricular basado en competencias profesionales. Con este diseño se pretende responder a los exigentes requerimientos del mercado, a la vez que ganar en flexibilidad, transparencia y movilidad garantizando la homologación de los estudios, gracias a lo cual se pueda plantear una oferta universitaria europea atractiva y de calidad.

## **La convocatoria de ayudas para el diseño de títulos de grado de la ANECA**

Con esta convocatoria la ANECA pretende iniciar e impulsar el debate de la reforma de los títulos en las propias universidades de acuerdo a los nuevos planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior. En este punto también destacamos como factor clave de todo este proceso la constitución de redes para participar en el diseño de estos títulos de grado, lo que ha impulsado la comunicación y la participación de todas las universidades españolas. Sin duda, este es uno de los grandes valores de esta acción. Como resultado, los Libros Blancos de los diferentes títulos recogen la propuesta que la propia universidad



hace a la sociedad como elemento esencial para el debate del nuevo mapa de titulaciones universitarias [ANECA, 2003].

Con este objetivo, en mayo de 2003 se publicó la primera convocatoria en la que participaron el 84% de las universidades españolas a través de 63 redes, de las que se seleccionaron 17. En una segunda convocatoria, en octubre de 2003, se presentaron 52 redes, siendo aceptadas 25. Ya en mayo de 2004 se presentó la tercera y última convocatoria en la que fueron designadas 14 redes. Si analizamos los datos de estas tres acciones, se ha logrado la participación de casi el 100% de las instituciones superiores, a través de redes que representan al 93% del catálogo actual de títulos [ANECA, 2004]. Esto evidencia la gran aceptación que ha supuesto esta acción por parte de la universidad, el debate que ha logrado generar, así como el interés de los propios centros universitarios en participar en la propuesta de los nuevos títulos, y en responder así mejor a las demandas de la sociedad actual.

El área de educación se presentó a la primera convocatoria del diseño de títulos de grado con dos redes diferentes. Por un lado, la Red de Magisterio propuso el diseño de títulos de formación de los docentes de los niveles de Infantil y Primaria, red que, por otro lado, venía ya trabajando desde hacía tiempo en el desarrollo de una licenciatura de Magisterio. Por otro, la Red de Educación, que acoge a todos los profesionales de la educación no docentes en Infantil y Primaria, bajo los títulos actualmente vigentes de Pedagogía y Educación Social<sup>2</sup>. La Red de Magisterio fue avalada por el 100% de las instituciones que imparten esta titulación. La Red de Educación se presentó con el 60% de las Universidades, aunque a lo largo de los siguientes meses se fueron sumando el resto de las Facultades que imparten ambos títulos. En este sentido, las dos Redes han cumplido un objetivo no previsto inicialmente: unir al 100% de sus instituciones, a la vez que mejorar y consolidar la comunicación entre todas estas instituciones universitarias que los están impartiendo. A la vez, se inició también una relación entre ambas Redes, con el fin de facilitar también la convergencia de todos los títulos del área de educación.

## **La Red de Educación**

La Red de Educación, tal como acabamos de señalar, se constituyó con el fin de presentarse a la convocatoria de ayudas para el diseño de títulos de grado promovida por la ANECA. La Red está formada por 45 instituciones, de las que 39 son universidades y 6 representan a diferentes colectivos profesionales. Esta Red estuvo coordinada por el Dr. Aurelio Villa, Vicerrector de

Innovación y Calidad de la Universidad de Deusto, institución plenamente avalada por el trabajo que lideran desde hace tiempo en Europa dirigido al establecimiento de las bases de un espacio común de educación superior a través del Proyecto Tuning [GONZÁLEZ & WAGENAAR, 2003].

El trabajo que había que acometer estaba claro: el diseño del título de grado en el área de educación, de acuerdo a los criterios y descriptores establecidos en la propia convocatoria de la ANECA, que requería el análisis de cuatro grandes apartados:

- ❑ cómo se está entendiendo y atendiendo este área profesional en otros países europeos;
- ❑ cómo se ha llevado a cabo hasta ahora esta titulación en nuestro país;
- ❑ qué proyección profesional posee y que prospectiva se prevee;
- ❑ cuál es la propuesta de la Red, en cuanto a título/s, estructura, objetivos, contenidos e indicadores de calidad.

Las tareas a desarrollar estaban bien definidas por parte de la ANECA, pero antes debemos precisar las premisas que condicionaron este trabajo, a la vez que inciden en que cualquier cambio tanto en la normativa universitaria, como en alguna de estas premisas, exigirá su revisión y actualización. De forma sucinta, destaco las siguientes:

- ✓ La normativa oficial actualmente existente<sup>3</sup> dirigida a regular el proceso de convergencia europea.
- ✓ La Declaración de Bolonia como marco para elaborar esta propuesta, junto con las orientaciones emanadas de las diferentes reuniones de los Ministros de Educación de la Unión Europea (Bolonia, Praga, Berlín...)<sup>4</sup>.
- ✓ El logro de ese Espacio Europeo de Educación Superior en el 2010.
- ✓ Las salidas profesionales actuales y emergentes, a nivel nacional y europeo, tanto de los educadores sociales como de los pedagogos.
- ✓ La consideración de un único título de grado orientado a la obtención de la licenciatura y con un carácter profesionalizante.

- ✓ La necesidad de integrar las corrientes y tendencias europeas, sin perder de vista nuestro contexto, las necesidades locales y nacionales, así como nuestros intereses, a los que las universidades deben dar respuesta satisfactoria.
- ✓ El compromiso de formular una propuesta con el máximo apoyo y consenso por parte de las universidades que imparten estas titulaciones.
- ✓ La clara conciencia de que el tiempo asignado para este trabajo es escaso e insuficiente para esta ingente tarea.
- ✓ La firme idea de que los perfiles profesionales propuestos en el nuevo diseño deben tener un reconocimiento adecuado por parte de la Administración Educativa, por lo que no puede desvincularse de su posterior reconocimiento a todos los efectos.

Con estas premisas, y el plan de trabajo indicado por la ANECA en su convocatoria<sup>5</sup>, se inició una tarea colegiada y cooperativa entre todas las instituciones participantes, que comenzó por el estudio, de forma paralela, de la situación de estas titulaciones tanto en el ámbito europeo como en nuestras universidades, junto con la inserción profesional de nuestros titulados.

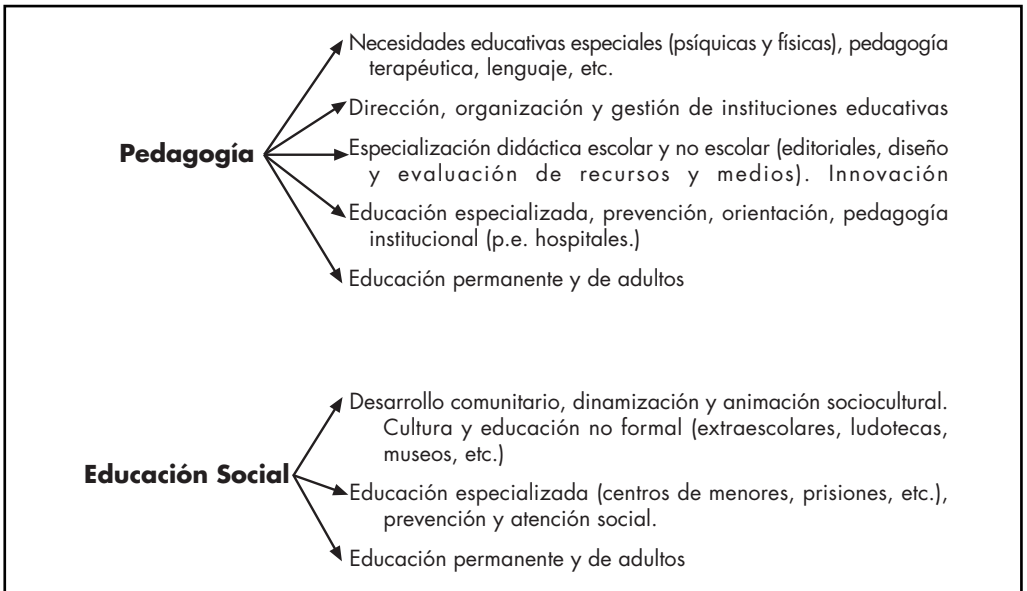
## **Los estudios de educación en Europa**

Si queremos formar profesionales que sean capaces de trabajar en cualquier país de la Unión Europea, y apostamos por una convergencia a todos los niveles, deberemos conocer, como punto de partida, cómo se entiende y atiende esta formación en otras naciones europeas. Con esta idea se centró el estudio en las titulaciones que se dirigen a la formación de profesionales con funciones educativas, excepto docentes de Infantil y Primaria, que se desarrollan en el nivel superior del sistema educativo, cuya titulación tuviera una validez oficial en el conjunto del estado en que se oferta. Con este criterio, se analizaron 110 universidades de 16 países europeos, de las que se extrajeron 67 titulaciones que compendiamos en cuatro grandes bloques de estudio [SENENT, 2003]:

- Pedagogía/Ciencias de la Educación, en el que se recogen titulaciones de carácter generalista, dirigidas a una formación más versátil y amplia. Dentro de este espectro se encuentran 26 títulos.
- Educación/Pedagogía Especial que agrupa toda aquella formación dirigida a la intervención en el ámbito de las necesidades educativas especiales. En este ámbito se detectan 10 títulos.

- Educación Social/ Educación especializada que atiende la formación de profesionales de la educación no formal, dirigidos de forma especial a la prevención de la exclusión social, en cualquiera de sus formas, con 15 titulaciones.
- Pedagogía Comunitaria y Animación Sociocultural, que aglutinan campos de trabajo emergentes como son el desarrollo comunitario, la animación cultural, la mediación pedagógica, etc. En este se concretan 16 titulaciones.

A partir de estos títulos, se han extraído los perfiles profesionales que presentan una mayor frecuencia:



Estos datos nos muestran la importancia del área de la educación en los países de la Unión Europea, un sector dinámico que, junto con las titulaciones de formación del profesorado de Infantil y Primaria, revelan la existencia de claros yacimientos de empleo. Esto nos manifiesta un sector profundamente consolidado, con titulaciones que cuentan con una presencia arraigada en numerosos países, a la vez que se perfila, al mismo tiempo, un sector con gran dinamismo, en el que están proponiéndose nuevas titulaciones que abordan campos específicos y emergentes para la educación. La frecuencia de estos perfiles también apuntan hacia nuevas posibilidades que, junto a itinerarios más habituales, confluyen en el escenario europeo actual de estos estudios [SENENT, 2003].

Como conclusión de este estudio se propone continuar, en primer lugar, con la separación clara entre los perfiles docentes y los no docentes, y, en segundo lugar

y dentro de este último ámbito, se aboga por un modelo dual que abarque los dos grandes ámbitos profesionales, ambos con claros ejemplos en toda Europa:

- Pedagogía/Ciencias de la Educación, Pedagogía/Educación especial: administración del sistema e instituciones educativas, orientación escolar, especialización didáctica, tecnología y medios de comunicación educativa, formación de formadores y necesidades educativas especiales
- Educación Social/Especializada, Pedagogía Comunitaria/Animación Sociocultural: educación especializada, desarrollo comunitario, formación de adultos, integración social de personas con discapacidad, animación sociocultural, educación para la salud, medioambiente, pedagogía infantil.

Este modelo dual responde tanto a la realidad histórico-académica europea como a las expectativas de mercado actuales donde las salidas profesionales están abiertamente perfiladas, además de que están posibilitando nuevos espacios profesionales. Por otro lado, favorece una formación más específica, lo que ayuda, sin duda, a encuadrarse mejor en el mercado laboral. Tampoco debemos olvidar la tradición de nuestro país, enfocado también a esta dualidad, ejemplo de ello son los colectivos profesionales (Colegios y Asociaciones Profesionales), las instituciones científicas que se enmarcan en cada una de ellas o los diseños curriculares que se ofertan en la actualidad.

## **Las titulaciones de Educación en España**

En el área de educación, sin mencionar la formación del profesorado de Infantil y Primaria, se ofertan tres títulos claramente diferenciados: Pedagogía, licenciatura de ciclo largo, Educación Social, diplomatura de primer ciclo y Psicopedagogía, licenciatura de segundo ciclo. Únicamente se acometerá el análisis de la situación de los títulos de Pedagogía y Educación Social en nuestras Facultades, ya que Psicopedagogía fue considerada desde la Aneca como una titulación de postgrado, por lo que no era este el momento de acometer su análisis. Ahora bien, en ningún momento se ha querido perder de vista la idea de coherencia y unidad que debe tener toda formación universitaria, por lo que no se ha dejado de considerar todos aquellos aspectos que proporciona esta titulación en la toma de decisiones para la definición de unos títulos de grado que después deberán proyectar su especialización en los postgrados.

Sin duda, Pedagogía y Educación Social presentan diferencias significativas tanto en los perfiles profesionales a los que se dirige, como en el desarrollo curricular y organizativo. Hablar de Pedagogía es tratar de unos estudios que

presentan una larga tradición en la universidad española. En cambio, Educación Social, aunque es una propuesta relativamente joven, como diplomatura data de 1991, presenta una trayectoria profesional sólida.

Si contemplamos su estructura, Pedagogía es una carrera de ciclo largo, Educación Social de ciclo corto. Ahora, es sintomático que de las 24 universidades que imparten Pedagogía, 6 de ellas la han adaptado a 4 años y otras 3 únicamente proponen el segundo ciclo. Por otro lado, 13 Facultades presentan en su diseño curricular, de forma explícita, unos itinerarios en los que priman la especialización en lo escolar, lo social o lo laboral. Por su parte, Educación Social se ofrece en 36 instituciones, en todas ellas de 3 años de duración, en los que no se concretan itinerarios, salvo en 5 casos, aunque no sea ofertada, y en 2 centros se propone la doble titulación con Trabajo Social.

En cuanto a la evolución de la matrícula de primer curso, se constata a lo largo de los últimos 10 años una diferencia significativa, tal como evidencian los siguientes datos [Consejo de Coordinación Universitaria, 2003]:

<b>PLAZAS OFERTADAS MATRÍCULA 1ER CURSO</b>									
<b>PEDAGOGÍA</b>									
93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03
2.103	2.258	3.158	3.175	2.872	3.028	2.822	2.667	2.640	2.503
<b>EDUCACIÓN SOCIAL</b>									
93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03
603	883	1.378	1.431	1.428	1.560	1.733	1.727	1.897	1.997

Esta tabla nos informa que mientras Pedagogía ha mantenido una constante a lo largo de esta década con una tendencia descendente de alumnos, en Educación Social la evolución ha sido altamente significativa. Podemos argüir que, como resulta lógico, la oferta de Pedagogía se ha visto afectada, entre otras cuestiones académicas en las que ahora no vamos a entrar, por la irrupción de carreras de ciclo corto dentro del mismo área de educación, como ha sido el caso de Educación Social en primer ciclo y el de Psicopedagogía en el segundo, sin olvidar las siete especialidades de Magisterio. También debemos tener en cuenta el aumento significativo del mapa de titulaciones universitarias en nuestro país, especialmente de ciclo corto con mayor incidencia en el mercado laboral. Este es, sin duda, uno de los aspectos que están incurriendo de forma decisiva en el replanteamiento de los estudios de ciclo largo. En este sentido, Educación Social, como carrera de ciclo corto y con una orientación profesional más definida, atrae más

a los alumnos que los estudios de ciclo largo, lo que se une a un título que se dirige a yacimientos de empleo con una gran demanda actual, como es el desarrollo comunitario, la educación de personas adultas, de mayores o la inserción social.

Tampoco debemos olvidar que los pedagogos cuentan con numerosas sociedades científicas que la avalan, pero únicamente con un Colegio Profesional de Pedagogos<sup>6</sup>. En cambio, los colegios profesionales de los educadores sociales están ya presentes en cinco Comunidades Autónomas, junto con diversas asociaciones profesionales.

Otro aspecto que no hemos obviado es la oferta actual de cursos de postgrado en nuestras universidades, lo que nos aporta información significativa tanto sobre las necesidades actuales de formación que los titulados están demandando, como sobre los espacios profesionales emergentes. Ahora bien, aunque resulta difícil unificar en unas líneas de formación la amplia oferta de estos estudios de postgrado, al analizar sus descriptores, identificamos los profesionales que se están reclamando en la actualidad, y que deben ser tenidos en cuenta, de una u otra forma, en propuestas de titulaciones futuras. Nos referimos en concreto a descriptores referidos a:

- tecnologías de la información y la comunicación;
- gestión de servicios sociales;
- tercera edad;
- familia;
- intervención en necesidades educativas especiales;
- interculturalidad, etc.

En cuanto a la inserción profesional de ambos colectivos [GUASCH, 2003; VILLA, 2003], se llevó a cabo una encuesta entre nuestros titulados del último quinquenio. Con una muestra de 569 pedagogos y 330 educadores sociales de diferentes universidades, se concluye que tanto unos como otros presentan una inserción laboral satisfactoria. Ambos colectivos se colocan con relativa facilidad una vez finalizados sus estudios, con una tasa de inserción del 74% en Pedagogía, mientras que en Educación Social está en un 70% (no debemos olvidar que muchos de sus egresados continúan estudios de 2º ciclo). En cuanto al tiempo necesario para la obtención del primer empleo, el 70% de pedagogos encuentra trabajo en los 6 meses posteriores a la finalización de estudios, y un 72% de educadores sociales lo encuentra antes de finalizar esta carrera. En

cambio, si analizamos la calidad de esta inserción, en cuanto a tipo de contrato, temporalidad, titulación requerida, etcétera, es poco satisfactoria tanto en Pedagogía, como en Educación Social, donde los niveles de ocupación, la calidad de la inserción, la falta de convenios, el nivel de exigencia de titulación ante nuevos puestos profesionales, etcétera demuestra también lo mucho que queda por recorrer.

Otro ítem que aportó datos de gran interés fue el relativo al grado de satisfacción con la formación recibida de estos egresados. Ambos responden con un 76% que están muy o bastante satisfechos con sus estudios, destacando en ambos casos la necesidad de incrementar la formación práctica de estos.

## **Una nueva propuesta de titulación de grado**

Tras este análisis de la situación de los estudios del área de educación tanto en los países europeos como en España, era necesario precisar el diseño del título de grado que se propone y a partir del cual se definirían los perfiles profesionales propios de ese título, su estructura, competencias que deben desarrollar sus profesionales, así como el contenido curricular que lo sustenta. La propuesta que finalmente se aprobó, refrendada por la mayoría de las instituciones universitarias, fue de dos títulos diferenciados, ambos con una carga docente de 240 créditos ECTS, en los que el 60% de estos créditos estarían destinados a los contenidos obligatorios comunes y a los instrumentales obligatorios y optativos, mientras que el 40% de los créditos restantes estarían reservados para la propuesta de contenidos propios de cada Universidad. De esta forma se garantizaría unos contenidos específicos de estos títulos que deberán estar siempre presentes en estos estudios, con lo que se dota de un carácter homogéneo a esta formación, a la vez que se favorece la autonomía de las universidades para que puedan aportar también el carácter propio de cada institución.

En cuanto a la denominación, se ha querido mantener la misma que la actual, 'Pedagogía' y 'Educación Social'. Y en relación a los objetivos se propuso que ambos presentaran una estructura idéntica en cuanto a su formulación, pero diferenciada en cuanto a la concreción al título correspondiente. Así, se especificó el dominio de las competencias, estrategias, técnicas y recursos propios de cada título; el conocimiento de los agentes, recursos y procesos que definan y contextualicen ese trabajo profesional, así como la capacidad crítica y la responsabilidad ética de toda actuación.



## Los perfiles profesionales en el área de educación

Una vez aprobada la estructura y los objetivos de estos estudios, era necesario establecer cuáles serían las funciones y perfiles de estos profesionales y, en consecuencia, cuáles serían sus competencias específicas. A partir de los datos ofrecidos por las diferentes universidades y de los estudios previos llevados a cabo por esta Red, se concretaron, en primer lugar, las funciones propias de ambos títulos y ya, en segundo lugar, se paso a delimitar cuáles serían los perfiles profesionales a los que se quería dar respuesta. En ambos casos se partió de la justificación histórica, teórica y profesional propia de cada título, contrastándola con la oferta europea. En definitiva, se trataba de elaborar un diseño curricular para los estudios de Pedagogía y Educación Social basado en perfiles y competencias profesionales que permita dar respuesta a la realidad de un mercado laboral con el que se enfrentan nuestros egresados caracterizado por la flexibilidad, el cambio y la proliferación de empleos emergentes [FUEYO, 2003].

En cuanto a las funciones de estos profesionales estaba clara la diferenciación entre unos y otros. Así, el ámbito de la pedagogía se enmarca en el diagnóstico, el diseño, la planificación, la gestión, la intervención, el asesoramiento y la evaluación. Mientras que la educación social se dirige a la prevención, la compensación, la reeducación, la intervención, la gestión y la orientación. Una vez clarificadas las funciones de ambos titulados, se impone concretar los perfiles profesionales que cada una de ellas asume, perfiles que vienen avalados tanto por la trayectoria formativa y profesional de estos egresados, como por las funciones que reclaman para su desarrollo. Analizada esta realidad y la situación social emergente, se concretaron los siguientes perfiles como factores claves para realizar la propuesta formativa:

<b>Perfiles profesionales</b>	
<b>Pedagogía</b>	<b>Educación Social</b>
Formador de personas adultas y mayores	Formador de personas adultas y mayores
Especialista en atención educativa a la diversidad	Especialista en atención educativa a la diversidad
Educador ambiental	Educador ambiental
Dirección de centros e instituciones educativas	Educador familiar y de desarrollo comunitario
Inspector y supervisor de la administración educativa	Educador en procesos de intervención social
Evaluador de sistemas, instituciones y políticas educativas	Mediador en procesos de intervención familiar y socioeducativa

<b>Perfiles profesionales</b>	
<b>Pedagogía</b>	<b>Educación Social</b>
Orientador (personal, académico, profesional, familiar y laboral)	Animador y gestor sociocultural
Diseñador y evaluador de procesos de enseñanza aprendizaje	Educador de tiempo libre y ocio
Diseñador y evaluador de recursos didácticos, tecnológicos y multimedia	Educador de instituciones de atención e inserción social
Consultor y gestor de formación de las organizaciones	Educador en procesos de acogida y adopción
Formador de formadores	

A partir de estos perfiles era necesario concretar las competencias genéricas y específicas que corresponden a cada uno de ellos. Este es uno de los puntos más complejos de este diseño, ya que implica la propuesta, validación y reelaboración de competencias que deben responder plenamente a toda actuación profesional en todo este área. Queremos hacer hincapié en que estamos en un proceso que continua abierto, ya que, a pesar de que este diseño haya sido aprobado y entregado a la ANECA, de acuerdo a los plazos establecidos, somos conscientes de la necesidad de profundizar en este tema, continuando la primera validación llevada a cabo.

El primer aspecto que debíamos aclarar es el propio concepto de competencia, ya que es un término hoy en día muy debatido y con interpretaciones diferentes. En este sentido, la Red definió competencia como el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se complementan entre sí y que capacitan para actuar con eficacia en las diferentes situaciones profesionales, aportando un saber (conocimientos), un saber hacer (destrezas) y un saber ser (actitudes) a cada actuación [FUEYO, 2003]. Con este presupuesto y con la concreción de los perfiles profesionales que desarrollan ambos títulos, se procedió a una primera elaboración de las competencias genéricas y específicas que requiere cada título. El resultado fue una propuesta de 108 competencias en Pedagogía y 91 en Educación Social. Lógicamente esta reclamaba una revisión tanto en relación a su contenido como a la formulación de las mismas. Con este objetivo se solicitó a todas las Facultades implicadas que constituyeran grupos de expertos para su valoración, lo que ayudó a una reformulación en la que se concluyeron la redacción de 51 competencias en Pedagogía y 46 en Educación Social. De estas, 20 corresponden en ambos casos a las competencias genéricas o transversales, ítems que responden plenamente a la propuesta de la ANECA a

la que se suma alguna otra que se considera imprescindible. Las restantes responden a las específicas de acuerdo a la singularidad de cada título. Como es lógico, esta nueva propuesta debía ser validada por los tres grupos que concurren en todo título: los profesores, los alumnos y los profesionales. Para ello se solicitó a las universidades que escogieran al menos diez representantes de cada uno de estos sectores para que procedieran a la validación de todas las competencias en relación a cada perfil profesional, de acuerdo a tres criterios: esencial, complementario e irrelevante. Como elemento indicativo destacamos de entre los resultados generales, aunque se dan diferencias significativas entre los tres grupos, que la competencia genérica más valorada en ambos casos es el compromiso ético, siguiendo la capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones, junto con la de organización y planificación. Resulta significativo que sobresalga esta competencia referida al saber ser frente a las dos siguientes de saber hacer. Si contrastamos estas preferencias con las menos valoradas también resalta que sean la capacidad de gestión por procesos con indicadores de calidad, la comunicación en una lengua extranjera y la utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional. Estas tres competencias están referidas a destrezas que se están demandando enormemente en la sociedad actual, lo que contrasta con la escasa valoración que se da. Deberíamos contrastar de nuevo esta validación, analizar la formulación de los enunciados y verificar si realmente estos colectivos no valoran estas destrezas como esenciales para este ejercicio profesional, cuando son demandas de la sociedad actual.

Si analizamos los resultados de las competencias específicas, nos encontramos en Pedagogía con que las cuatro más valoradas se refieren a capacidades referidas al conocimiento, frente a una de destrezas. En cambio en Educación Social destacan en primer lugar las destrezas frente al conocimiento. En ambos casos en cuanto al saber lo que primero se valora son las bases teóricas y epistemológicas de los procesos de la intervención, y en cuanto a las menos valoradas vuelve a aparecer las referidas a las tecnologías de la información y la comunicación, junto con los conocimientos relativos a la historia propios de ambos ámbitos profesionales.

## **Contenido de los títulos**

Una vez establecidos los perfiles profesionales y sus competencias, debíamos concretar, junto con la decisión ya tomada de establecer una estructura de 240 créditos ECTS, cuál sería el desarrollo curricular de ambos títulos. Para ello se plantean 5 grandes bloques de contenido que responden a las competencias propuestas, teniendo en cuenta que ninguna de estas es de desarrollo exclusivo de un

sólo bloque de contenidos, a la vez que estos pueden ser apoyados, a su vez, por el 40% de los créditos de libre disposición que se asignan a cada universidad. Cada bloque se concreta en una serie de descriptores que lo explicita, las competencias que lo avalan y que dan sentido al número de créditos que se le asignan para su desarrollo. Un sexto bloque de contenido se reserva al *Practicum*, ya que se considera un contenido nuclear en una formación en competencias, al ser un espacio clave para la formación, así como para la inserción laboral y la potenciación de la realidad profesional. Esta propuesta se recoge en la siguiente tabla:

<b>Pedagogía</b>				
<b>Bloques de contenido</b>	<b>Descriptores</b>	<b>Competencias</b>	<b>ECTS</b>	<b>Horas trabajo</b>
Bases conceptuales y contextuales de la educación	Fundamentos filosóficos, teóricos, antropológicos, históricos, comparados, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Dimensión ética y estética, dimensión europea de la educación, bases de la interculturalidad	21 22 23 26 33	24	600
Bases científicas, documentales y tecnológicas de la educación	Diseño y proceso de la investigación, desarrollo de instrumentos de medida, metodologías de la investigación educativa, gestión, análisis y utilización de la documentación, tecnologías de la información y la comunicación	25 31 32 34 43	20	500
Formación, gestión, evaluación e innovación en las organizaciones	Organización, gestión, evaluación e innovación en la administración pública y en las organizaciones privadas. Desarrollo y gestión de las competencias profesionales en las organizaciones. Actualización y formación continua del profesorado. Calidad. Asesoramiento.	24 30 38 39 40 41 51	26	650
Diseño, desarrollo e innovación curricular	Proceso de enseñanza aprendizaje. Evaluación de los aprendizajes. Diseño, aplicación y evaluación de medios y recursos educativos. Elaboración, desarrollo y evaluación de competencias.	29 44 45 46 47 48 49 50	24	600
Orientación, mediación e intervención psicopedagógica	Diseño de intervención psicopedagógica, análisis de contexto familiar, grupal, atención a la diversidad, orientación profesional	27 28 35 36 37 42	20	500
<i>Practicum</i>			30	750
Contenidos propios de cada universidad			96	2400
<b>Total</b>			<b>240</b>	<b>6000</b>

<b>Educación Social</b>				
<b>Bloques de contenido</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Competencias</b>	<b>ECTS</b>	<b>Horas trabajo</b>
Bases conceptuales y contextuales de la educación	Fundamentos filosóficos, teóricos, antropológicos, históricos, comparados, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Dimensión ética y estética, dimensión europea de la educación, bases de la interculturalidad	21 22 25 26 28	24	600
Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales	Metodologías, proceso de enseñanza aprendizaje, evaluación en contextos no formales - informales.	23 24 27 29 44	25	625
Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas	Medición y desarrollo de instrumentos, investigación - acción, aplicación de TIC	42 43 46	20	500
Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención socioeducativa	Diseño, gestión, desarrollo y evaluación de proyectos, programas y acciones socioeducativas.	30 32 35 36 37	25	625
Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa	Aplicación de técnicas, medios y recursos en los diversos ámbitos de intervención socioeducativa.	31 33 34 38 39 40 41	20	500
<i>Practicum</i>			30	750
Contenidos propios de cada universidad			96	2400
<b>Total</b>			<b>240</b>	<b>6000</b>

## **Criterios e indicadores de calidad**

Por último, restaba especificar los criterios e indicadores de calidad del proceso de evaluación del título, que se concretó en dos grandes ámbitos. Por un lado, los relativos a la planificación y desarrollo del plan de formación de la titulación, es decir, al cómo se establecen y se ponen en marcha los diversos procesos. Estos indicadores permitirán modificar y actuar sobre aquellos aspectos

que no alcancen el grado de cumplimiento adecuado de calidad. Básicamente engloban la existencia de un plan para la implantación de la titulación, la adecuación del plan de estudios al perfil académico, el grado de adecuación a créditos ECTS, los métodos docentes, etc.

Por otro, lo relativo a los resultados de la titulación, con el fin de evaluar la eficacia y eficiencia de esos resultados, como son, por ejemplo, la tasa de rendimiento, de éxito, de abandono, la duración media de los estudios, el grado de satisfacción de los titulados, de inserción laboral, profesional, etc.

## **A modo de conclusión**

Como resulta evidente, no podemos ni queremos aportar conclusiones, ya que estamos ante un diseño en el que se debe continuar trabajando y en el que todos los participantes estamos de acuerdo en que queda aún mucho por perfilar y profundizar. Ahora bien, lo que si valoramos es la iniciativa de la ANECA que nos ha proporcionado a las universidades la oportunidad para debatir y analizar de forma conjunta nuevas propuestas para el diseño de las próximas titulaciones de grado. También, el propio trabajo que ha desarrollado la Red de Educación a lo largo de estos meses, a pesar de la escasez de tiempo ante esta ingente tarea. En este sentido, se destaca como muy positiva la consolidación de la Red de Educación como grupo de trabajo, el consenso logrado a lo largo de todas sus fases, lo que hizo posible que el documento final que se envió a la ANECA fuera aprobado por unanimidad, junto con la aceptación de seguir trabajando de forma conjunta para la consecución de un diseño de calidad de los títulos universitarios del área de educación.

## **Notas**

1. Todos estos documentos sobre el Espacio Europeo de Educación Superior pueden consultarse en la página del MEC: [www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501](http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501)
2. No se recogió en esta primera convocatoria las titulaciones de 2º ciclo, como es el caso de Psicopedagogía, ya que fueron consideradas por la ANECA como títulos de Postgrado.
3. En la actualidad el MEC acaba de presentar los proyectos de Real Decreto para los estudios universitarios de Grado y Postgrado que condicionan, lógicamente, este diseño.
4. El próximo mes de mayo está prevista la próxima reunión del Espacio Europeo de Educación Superior en Bergen (Noruega) en el que se revisarán los acuerdos de la

conferencia de Berlín, con el fin de lograr todos los objetivos previstos para el 2010.

5. Esta convocatoria puede consultarse en la página web de la ANECA ([www.aneca.es](http://www.aneca.es)).
6. Únicamente la Comunidad Autónoma de Cataluña tiene un Colegio Profesional de Pedagogos.

## **Referencias bibliográficas**

- ANECA (2003a). *I convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado*. Consultado el 20 de septiembre de 2004 en [http://www.aneca.es/modal\\_eval/convergencia\\_1aconvoc.html](http://www.aneca.es/modal_eval/convergencia_1aconvoc.html)
- ANECA (2003b). *El Espacio Europeo de Educación Superior (Proceso de Bolonia)*. Consultado el 20 de septiembre de 2004 en [http://www.aneca.es/modal\\_eval/convergencia\\_bolonia.html](http://www.aneca.es/modal_eval/convergencia_bolonia.html)
- ANECA (2004). *III convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado*. Consultado el 20 de septiembre de 2004 en [http://www.aneca.es/modal\\_eval/convergencia\\_3aconvoc.html](http://www.aneca.es/modal_eval/convergencia_3aconvoc.html)
- COMISIÓN EUROPEA (2001). *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2003). *Estadística universitaria*. Consultado el 3 de octubre de 2003 en <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=E127>
- FUEYO, A. (coord) (2003). *Ámbitos y perfiles profesionales en el campo de la Pedagogía y la Educación Social*. Documento de Trabajo
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (ed.) (2003). *Tuning Educational structure in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Universidad de Groningen/ANECA.
- GUASCH, M. (coord.) (2003). *La inserción laboral de los titulados en Pedagogía, Educación Social y Psicopedagogía*. Documento de Trabajo
- HAUG, G. (2003) El futuro de la educación superior en Europa. En Semana Monográfica de la Fundación Santillana. *La educación en España: situación y desafíos*. Madrid: Fundación Santillana. Consultado el 20 de octubre de 2004 en <http://fundacionsantillana.org/espanol/educacion/ponencias.htm>
- SENENT, J.M. (coord.) (2003). *Análisis comparado de los estudios superiores de educación en Europa (excepto Formación del Profesorado)*. Documento de Trabajo
- VILLA, A. (coord.) (2003). *Estudio de la inserción laboral de los titulados en 'Pedagogía' y 'Educación Social' en el último quinquenio*. Documento de Trabajo.





## El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica

Ramón Flecha  
Carmen García  
Patricia Melgar

Correspondencia:

Ramón Flecha García  
Patricia Melgar Alcantud  
Carmen García Yeste

CREA  
Universidad de Barcelona  
Parc Científic de la Universitat de  
Barcelona  
Baldiri Reixac, 4-6, 4A5  
08028 Barcelona

Tel.: 934034549  
Fax: 934034562

E-Mail: [crea@pcb.ub.es](mailto:crea@pcb.ub.es)

Recibido: 20/01/2005  
Aceptado: 25/01/2005

### RESUMEN

La transformación de las universidades europeas en el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hacen surgir algunas de las cuestiones que hasta ahora no habían sido muy debatidas. En el contexto de una nueva sociedad, cada vez más basada en el diálogo y cada vez más multicultural, el proceso de convergencia europea para la creación del EEES no es tan sólo una oportunidad para hacer que las universidades europeas sean pioneras en calidad y prestigio científico, sino también ofrece la posibilidad de reformular el papel de la universidad en la sociedad. Tomando el caso de las universidades estadounidenses, podemos observar como su preocupación por diversificar sus aulas está considerada como uno de los factores de su excelencia científica. Para conseguir esta calidad tenemos que trabajar para que nuestras universidades sean representativas de la diversidad que se encuentra por las calles europeas. El acceso de los grupos tradicionalmente excluidos, contribuirá indudablemente a conseguir una universidad cada vez más democrática y de más calidad.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad, Excelencia, Democratización, Acción afirmativa.

## **A critical look at the process of European Convergence in Education**

### **ABSTRACT**

The convergence of European Universities has brought up some questions that been overlooked until now. The process of convergence in European Higher Education is being established in the context of a new society which is increasingly based on dialogue and increasingly multicultural. Not only is this an opportunity to make European universities pioneers in quality and scientific prestige but also to reformulate the role of university in society. In the case of North American universities, we can observe how their concern for student diversification is considered to be one of the contributing factors to its scientific excellence. To achieve this quality we need to work towards making our universities representative of the diversity of the European public. The access to university of the groups that traditionally have been excluded will undoubtedly contribute to achieving better quality in universities that are increasingly democratic.

**KEY WORDS:** University, Excellence, Democratisation, Positive action.

Pocos años antes de la reunión de la Soborna en 1998 y el planteamiento para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los gobiernos de muchos países se habían dado cuenta de la necesidad de plantear profundas transformaciones en el sistema universitario. Este fue el caso del gobierno del Reino Unido, que encargó lo que se llamó el Informe Dearing: *Higher Education in the Learning Society* [1997], un informe que debía identificar los cambios más importantes que se estaban produciendo en la sociedad, y que sentaba las bases del contexto en el que se iba a desarrollar la educación superior del país los siguientes 20 años. Al año siguiente, en Francia, se elaboró el Informe Attali, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* [1998], en el cual se identificaban las múltiples lagunas que el sistema universitario estaba dejando a la par que la sociedad se iba transformando. En España, se elaboró el *Informe Universidad 2000*, conocido como el Informe Bricall [2000]. Este informe también tuvo el objetivo de analizar la situación real de la universidad española para enfrentarse a los siguientes 20 años. Tanto el informe Attali [1998], como el informe Bricall [2000], ofrecían propuestas que nos orientaban a una necesaria y profunda reforma para mejorar las propias universidades estatales y de fomentar a su vez un modelo europeo de calidad. Este fue el contexto donde se fue forjando el proceso de convergencia. A

medida que se iban aconteciendo los encuentros, especialmente a partir de la reunión de Bolonia [MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN, 1999] se vio más clara la necesidad de crear un Espacio Europeo de Educación Superior que respondiera a todas estas necesidades.

El proceso de convergencia europea nos acerca hacia un ideal de universidad en el que la calidad y excelencia primen. De esta forma será posible que la universidad pueda dar respuestas a los retos que le plantea la sociedad y a su vez convertirse en referencia mundial. La creación del EEES es la apuesta por hacer de la universidad una institución útil para todas las personas, una universidad que, cada vez más, se base en la validez y el diálogo, ya que sólo así alcanzará la excelencia que busca y hará de las universidades europeas unas instituciones de calidad, tal y como es el propósito de la Comisión Europea. La nueva estructura del sistema universitario europeo nos ofrece múltiples transformaciones que, si se llevan hasta al final, van a favorecer de forma determinante su calidad.

El EEES pretende situar las universidades Europeas en las mejores posiciones del mundo. Actualmente, las universidades están sometidas a una creciente competitividad por atraer y conservar al estudiantado de más calidad. En este contexto, existe una voluntad de hacer que el EEES sea tan atractivo que pueda competir con el sistema estadounidense. En un documento de la Comisión Europea, poniendo el punto de mira en América del Norte se reconoce que:

*Las universidades europeas atraen a menos estudiantes extranjeros y sobre todo, menos investigadores extranjeros, que las universidades norteamericanas, ya que acogieron en el 2000 a unos 450.000 estudiantes extranjeros, frente a más de 540.000 en el caso de las universidades norteamericanas [2003, 7]*

A través del establecimiento de un sistema europeo de excelencia se pretende cambiar esta tendencia, y hacer que las universidades europeas sean de paso obligado (algunas ya lo son) para los científicos y científicas del mundo. Como parte del proceso de convergencia (EEES), se ha creado una red de universidades que permita esta movilidad y garantice la calidad. Esto significa que los planes de estudio deberán coordinarse entre todas las universidades y países, a la vez que se internacionaliza la actividad investigadora y formativa. Este proceso de internacionalización va acompañado de una voluntad de garantizar la calidad del mismo.

Una mirada crítica al proceso de convergencia, orientado a la calidad, nos obliga a unirlo a una mayor democratización del acceso a la universidad. Con el proceso de convergencia, la Comisión Europea ha iniciado un proceso de revisión

del papel de las universidades en la Europa del conocimiento, planteándose la función de las universidades europeas en la sociedad de la información, una sociedad regida cada vez más por el diálogo entre las personas [BECK & BECK-GERNSHEIM, 1998; FLECHA & GÓMEZ & PUIGVERT, 2001; HABERMAS, 1987, 1999]. La actual preeminencia del diálogo fuerza de alguna manera a la universidad a adecuarse a la sociedad y a responder a los retos que le son impuestos. Aunque espacios como la universidad sigan en muchos casos conservando determinadas jerarquías, estas dinámicas cada vez quedan más obsoletas respecto a la sociedad. En el caso de la universidad Europea, la multiculturalidad es una de sus principales asignaturas pendientes. En los últimos años, se ha producido un espectacular aumento del acceso de la población a los estudios universitarios. Esta universalización de la educación superior significa, a su vez, un proceso de ampliación a públicos nuevos, como es el caso de las mujeres y la extensión de la Universidad a capas sociales más amplias. Como dice la Declaración Mundial de la Educación Superior, la educación superior deberá promover la igualdad de oportunidades para todos, sin exclusión:

*De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas<sup>1</sup> [UNESCO, 1998].*

En el contexto de las sociedades dialógicas, los procesos de democratización están afectando todas las esferas sociales. La universidad no puede mantenerse al margen de este proceso. Cada vez se está reivindicando más que, por ejemplo, los grupos que sufren mayor exclusión y han estado tradicionalmente excluidos, como son las mujeres, las minorías étnicas o las personas adultas sin estudios previos, tengan oportunidades reales de acceder a la educación superior. En este sentido, Estados Unidos también debe ser un punto de mira. El sistema norteamericano no tan sólo se diferencia en recursos, financiación o estructura universitaria. Uno de los elementos que más distingue el sistema universitario europeo del estadounidense es su gran preocupación por conseguir que sus aulas reflejen la diversidad que se encuentra en las calles de sus ciudades. Si Europa quiere realmente competir con la calidad del sistema universitario de Estados

Unidos, no puede prescindir de la centralidad que ha jugado y que todavía juega la diversidad.

## **No conseguiremos calidad sin diversidad cultural**

A pesar de que tradicionalmente nos ha ido bien criticar todo aquello que proviniese de Norteamérica, por basarse en criterios competitivos y economicistas, tachándolos de poco democráticos, en la práctica nuestras universidades europeas son mucho más elitistas que las norteamericanas. El conseguir que las universidades europeas sean más competitivas que las norteamericanas, es ofrecer más calidad y una universidad más democrática de la que hasta ahora ha existido.

La mayoría de universidades más prestigiosas del mundo han apostado por la diversidad como un signo de calidad, siendo la promoción de la misma parte de sus objetivos como institución social. Charles M. Vest, el presidente de MIT (Massachusetts Institute of Technology), identifica la diversidad cultural como una de las claves del éxito del sistema universitario estadounidense y como una fórmula para conseguir una comunidad científica más prestigiosa a nivel internacional:

«Las universidades de América son la envidia del mundo [...] El sistema norteamericano de educación superior es fuerte y robusto debido a su variedad – de pequeñas facultades liberales a grandes instituciones, de grandes universidades públicas o de grandes instituciones de investigación a escuelas profesionales especializadas. La calidad de la educación del sistema universitario se sustenta en la diversidad de su estudiantado. Y esta diversidad se refleja con nuestro carácter y sirve a nuestro país para ayudar a construir una sociedad coherente y un futuro económico fuerte» [MIT NEWSLETTER, 2003,1].

La calidad no será posible si nuestras universidades no son representativas de la diversidad que existe en la sociedad. La acción afirmativa ha sido la principal medida que se ha utilizado en Estados Unidos, como también en otras partes del mundo, para conseguir superar las barreras sociales y ampliar el acceso a la universidad de los grupos tradicionalmente excluidos. Desde mediados de los años 60, la mayoría de universidades estadounidenses, tanto privadas como públicas, empezaron a reclutar activamente a estudiantes de color, o a flexibilizar sus procesos de admisión [BOWEN & BOK, 1998]. Una de las razones de estas iniciativas respondía a la necesidad de compensar a determinados grupos sociales por las discriminaciones históricas de las que habían sido objeto. Por ejemplo, grupos sociales que han sido víctimas de la esclavitud, como el pueblo gitano en Rumania, o la comunidad afro-americana

en Estados Unidos. Estas universidades tenían clara su obligación de luchar contra este legado histórico, y no perpetuarlo, para ser realmente instituciones democráticas y hacer que la sociedad también lo sea cada vez más. A pesar de que no existen ya leyes en las universidades que prohíban la aceptación de personas afro-americanas o de la casta de los intocables en la India, y de que estas personas tengan más presencia en las aulas universitarias, los datos indican que todavía están lejos de estar en igualdad de condiciones que el resto de grupos. El ideal de justicia social con estos grupos todavía no está conseguido, y, a lo largo de la historia, las razones que han llevado a universidades más prestigiosas del mundo a ser defensoras de la acción afirmativa se han ido ampliando y adecuando a las demandas de la sociedad. En Europa, las dinámicas de la actual sociedad dialógica, implican que la universidad incluya a todas las voces en un proceso que ya no puede dejar atrás a gran parte de la población, como lo ha hecho hasta ahora.

### **Si somos diferentes, aprendemos más y creamos una sociedad del futuro más democrática**

En el año 2004, llegó a la Corte Suprema de Estados Unidos una demanda por parte de dos personas blancas en contra de la Universidad de Michigan, por no haber sido aceptadas como estudiantes. Demandaban a la universidad por tener en cuenta la raza o la etnia de sus estudiantes en su proceso de admisión. Los demandantes argumentaban que habían sido discriminados por su raza, ya que ser blancos no les daba los mismos puntos que si pertenecían a un grupo infrarrepresentado en el campus de la universidad. El caso de Michigan creó gran expectación, y muchas instituciones se posicionaron a favor de la universidad. Prestigiosas universidades como Harvard, MIT, Stanford, Yale, Princeton, Dartmouth, o Brown entregaron «amicus briefs» defendiendo su derecho a tener programas de acción afirmativa. Estos informes señalaban la relación que existía entre calidad y diversidad. En concreto, todas ellas enumeraban los beneficios obtenidos del esfuerzo de diversificar no tan sólo el alumnado sino el profesorado y el personal administrativo. En estos informes se argumentaba cómo la diversidad, en un sentido amplio, se considera la clave del éxito del sistema universitario estadounidense. La Corte Suprema falló a favor de la Universidad de Michigan, argumentando que era constitucional utilizar la raza o la etnia en su proceso de admisión.

Si queremos que nuestras universidades públicas estén realmente abiertas a todos y todas, debemos iniciar acciones para intentar que esto sea así. La experiencia de otros países, como Estados Unidos, Brasil o Rumania, nos indica

cómo las políticas de acción afirmativa pueden ser una vía para conseguir un acceso más igualitario a la educación superior de determinados grupos sociales, que sin estas políticas ven su acceso denegado. El margen de acción de las universidades es muy amplio en este sentido, y no podemos reducir sus acciones a las de carácter financiero. Las universidades públicas pueden revisar sus criterios de admisión basados únicamente en el expediente académico, teniendo en cuenta otros factores determinantes, como también pueden establecer convenios de colaboración con escuelas o institutos, o establecer programas destinados a «reclutar» a aquellas y aquellos estudiantes que tradicionalmente no han estado presentes [ORFIELD & MILLER, 1998]. También, si bien inicialmente la acción afirmativa estaba destinada a garantizar la presencia de los distintos grupos raciales, existen muchas otras medidas que garantizan la presencia de otros colectivos infrarrepresentados en la universidad, por ejemplo, las diferentes religiones, edades, opciones sexuales, experiencias personales, origen social o cultural o nivel de estudios de los padres.

Dejando de lado los ataques que se han formulado desde los sectores más conservadores, una de las conclusiones a las que se ha llegado, en los distintos países que llevan una larga trayectoria con políticas de acción afirmativa, es que estas medidas no tan sólo benefician a los destinatarios sino a la globalidad de la sociedad, a corto y largo plazo [ORFIELD & KURLAENDER, 2001]. Recogiendo la evidencia de otros países del mundo, cuyos sistemas universitarios son pioneros, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior representa un momento idóneo para plantear medidas de acción afirmativa y así contribuir a hacer que este espacio sea realmente para todos y todas, sin excepción.

## **A modo de conclusión**

La cultura de la crítica está muy extendida, especialmente en el ámbito educativo. Es esta crítica sin alternativa la que no contribuye en lo más mínimo a hacer de la educación una herramienta poderosa de transformación social. La necesidad de una transformación profunda en las universidades europeas y, en concreto, la española es una realidad, pero sólo con un espíritu crítico que ofrezca alternativas se podrá llevar a cabo un proceso democrático de convergencia. El proceso de creación del EEES se nos plantea como una profunda transformación de un sistema de educación superior que actualmente no responde a los retos de una sociedad que se mueve a partir del diálogo. Con el EEES, se nos abre la posibilidad de reivindicar cambios, propuestas que nos acerquen a una universidad para todos y todas, de calidad y competitiva.

El acceso y la facilitación de la participación en la universidad de grupos hasta ahora más apartados de la educación superior, como personas adultas y minorías culturales, contribuye a su enriquecimiento tal y como hemos comentado. Las mejores universidades del mundo son aquellas que no sólo tienen estudiantado de todas partes del mundo y procedencias sociales, sino que buscan y elaboran políticas dentro de la propia universidad para aumentar esta diversidad.

Aunque muchas veces la educación, y en este caso la educación superior, ha partido del escepticismo y fatalismo, generando que algunos teóricos considerasen la formación como un mero mecanismo de reproducción de la realidad social, hemos de ver el momento actual como una posibilidad para la transformación de una institución que se ha quedado anquilosada y debe renovarse para responder a una nueva sociedad. Una universidad que apueste por la calidad y a su vez por la utopía de contribuir a la construcción de una sociedad mejor: *La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y de utopía* [FREIRE, 1997, 34].

## Notas

1. [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

## Bibliografía

- ATTALI, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Consultada el 10 de enero de 2005 en <http://www.education.gouv.fr/forum/attali.htm>.
- BECK, U. & BECK-GERNSHEIM, E. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona, El Roure editorial (p.o. en 1990).
- BOWEN, W.G., & BOK, D. (1998). *The Shape of the River. Long-Term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- BRICALL, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Consultada el 10 de enero de 2005 <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- COMISIÓN EUROPEA (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas
- DEARING, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society*. Consultada el 10 de enero de 2005 en <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>
- FLECHA, R & GÓMEZ, J. & PUIGVERT, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.



- HABERMAS, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa. Vol I y II*. Madrid: Taurus (p.o. en 1981).
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós (p.o. en 1996).
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Consultada el 10 de enero de 2005 en [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/declaracion\\_bolonia.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf).
- MIT Newsletter (2003). *MIT, Stanford, DuPont, IBM, NAS, NAE, NACME ask Supreme Court to allow race as a factor in U. Michigan admissions case*. Consultada el 10 de enero de 2005 en [http://www.stanford.edu/dept/legal/Worddocs/VestAmicus\\_Rels21703.pdf](http://www.stanford.edu/dept/legal/Worddocs/VestAmicus_Rels21703.pdf)
- ORFIELD, G. & KURLAENDER, M. (Eds.) (2001). *Diversity Challenged. Evidence on the Impact of Affirmative Action*. Cambridge, MA, Harvard Education Publishing Group & Civil Rights Project.
- ORFIELD, G. & MILLER, E (Eds.) (1998). *Chilling Admissions. The Affirmative Action Crisis and the Search for Alternatives*. Cambridge, MA, Harvard Education Publishing Group & Civil Rights Project.
- UNESCO. (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior En El Siglo XXI: Visión y Acción*. Consultada el 10 de Enero de 2005 en [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm).



# La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos

Miguel Sola Fernández

Correspondencia:

Miguel Sola Fernández

Dpto. de Didáctica y  
Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la  
Educación

Universidad de Málaga  
Campus de Teatinos, s/n  
29071 MÁLAGA • ESPAÑA

Tel. +34 952 13 10 71  
+34 952 13 26 20  
Fax: +34 952 13 14 60

E-Mail: misola@uma.es

Recibido: 19/01/2005  
Aceptado: 25/01/2005

## RESUMEN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se nos presenta con todas las características de un discurso que bien puede representar un intento serio de innovación de las universidades, o bien solamente un proceso de convergencia que se quede en el plano de lo más superficial y visible, que es la adaptación contable del crédito europeo (ECTS) y el establecimiento de títulos de grado y postgrado homologables.

No obstante, el cambio es necesario, y la filosofía del énfasis en el aprendizaje puede constituir un pretexto oportuno para iniciarlo. En ese sentido, se propone un modelo marco de docencia universitaria y se hace un repaso de los principales requisitos para su implantación, que son a la vez factores de innovación y de mejora de la calidad.

**PALABRAS CLAVE:** Espacio Europeo Universitario, Calidad, Reforma, Innovación, Aprendizaje.

---

## Teacher Training in the context of European Higher Education. Alternative approaches

### ABSTRACT

The Convergence of European Higher Education appears as a discourse which can symbolize a serious effort towards university innovation, or merely a convergence process on

a more superficial and visible level, that is to say, the adaptation of the European Credit, and the establishment of Transfer equivalent degree and post-graduate qualifications.

Change in the university system is necessary, as every diagnosis shows, and the philosophy of emphasis on learning rather than on teaching could be a good pretext to initiate it. In this sense, a model for university teaching is suggested and the main requirements are considered.

**KEYWORDS:** European Higher Education, Quality, Reform, Innovation, Learning.

## **La historia y algunos datos avalan el escepticismo...**

Que una reforma no provoca cambios sustantivos por el mero hecho de que sea promulgada, ni mucho menos mejora la calidad de la educación de forma automática, es algo que sabemos y está comprobado y documentado suficientemente. Con las reformas se modifican los aspectos formales y estructurales de los sistemas que pueden ser inducidos u ordenados desde las Administraciones, y se adoptan nuevos vocablos, se cambia el lenguaje. Ése es probablemente el efecto más seguro de las reformas educativas: la manera en que inciden en la propagación de nuevos términos, de nuevo vocabulario, aunque éste no tenga un correlato con las prácticas diarias en las aulas y en los centros. Dentro de las estructuras diferentes y con ese lenguaje renovado, frecuentemente persisten prácticas que bien pueden inscribirse a veces en sistemas educativos establecidos por reformas de varias décadas atrás, bajo presupuestos contrarios. Piénsese, por ejemplo, que desde la LOGSE todos somos constructivistas sin que necesariamente esa declaración formal haya impregnado de manera generalizada la forma de hacer y pensar la práctica escolar, es decir, sin que los modos de presentar contenidos, la organización de materiales, espacios y tiempos, la propuesta de actividades y tareas, etc., sean respetuosas con las ideas fundamentales de la epistemología constructivista. Acertadamente dice Gimeno [2004, 527] que «hay innovaciones que cambian la realidad y otras que sólo cambian los nombres o las formas de hablar de las cosas que dicen querer transformar». Con la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior estamos ante una coyuntura en la que el desarrollo de los ideales iniciales de la convergencia europea puede tomar rumbos diferentes e incluso opuestos, dependiendo de cómo se interpreten y deriven los principios en medidas concretas, en pautas generalizadas de actuación. De la llamada ‘Declaración de Bolonia’ al informe ‘Tuning’, por ejemplo, hay una concreción bien visible que no es ni «una derivación directa del espíritu de Bolonia, ni la única forma de concretar la convergencia...» [GIMENO, 2004, 540].

Dependiendo de la interpretación que se haga de la propuesta de convergencia y de los apoyos efectivos que reciban las iniciativas de innovación que se pongan en marcha, podríamos estar ante un discurso reformista cuyas funciones principales fuesen retóricas y de legitimación política. En efecto, el mero hecho de hablar insistentemente del cambio contribuye a crear la sensación de que es una realidad; y ello a pesar de que lo sustantivo del sistema pueda permanecer invariable y sólo hayan sido modificadas las apariencias, lo anecdótico o superficial. Cambiar la estructura de las carreras, introducir el suplemento al título y contabilizar el tiempo de manera diferente para calcular el crédito europeo, de acuerdo con criterios nuevos, son modificaciones serias de por sí, son condicionantes indudables, pero sólo si van más allá podrán representar algún papel en la innovación de los estudios y en la búsqueda de una formación de calidad para los futuros profesores. Una reforma que se contente con tales modificaciones superficiales terminará significando el éxito de la retórica reformista, en tanto que se dará la convergencia europea por un hecho, pero probablemente no contribuirá a mejorar —ni siquiera a cambiar en el fondo— la formación de los estudiantes ni la vida académica en general.

Por otra parte, podríamos asistir también a un proceso de legitimación de las políticas europeas tomando como excusa la necesidad (que es innegable) de mejorar las universidades. En opinión de Popkewitz, Pitman y Barry [1990, 82], referida a otros niveles educativos pero aplicable, en mi opinión, al universitario, «las propuestas de reforma pueden tener muy poco que ver con la vida cotidiana de la escuela, y mucho con los procesos de legitimación propios de las sociedades industriales contemporáneas». Lo que no quiere decir que la universidad no esté necesitando cambios profundos, sino que la propuesta de reforma puede no estar motivada primordialmente por esa necesidad. El mecanismo de legitimación política consiste fundamentalmente en transformar las crisis económicas y sociales que padecen los Estados en cuestiones educativas, de manera que se presenta al sistema educativo como un instrumento eficaz para paliar o reducir aquéllas, actuando sobre él en lugar de hacerlo sobre los otros sistemas componentes del sistema social.

Declaraciones como la del informe Tuning acerca de la necesidad de convertir a Europa en la economía mundial más competitiva, en la creadora de más puestos de trabajo y de mayor calidad, al tiempo que se logra una mayor cohesión social; y todo ello, gracias a la conversión de la Universidad en la fuerza motriz del crecimiento económico, hace pensar en esos mecanismos de legitimación y también en la vieja idea de que son los sistemas educativos los que deben garantizar la adecuación a los puestos de trabajo, a las exigencias del mercado. Como si el sistema productivo no tuviera responsabilidad alguna en ello,

como si no fueran las empresas las que en última instancia forman —más rápida, eficaz y eficientemente— en habilidades específicas para el desempeño de puestos de trabajo concretos, y como si en realidad lo que demanda la economía de la sociedad actual, en lugar de técnicos muy especializados, no fueran trabajadores dotados de capacidades genéricas que puedan adaptarse a diferentes situaciones laborales a lo largo de su vida profesional.

Todo ello, además, sazonado con la llamada a establecer un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, del que no es poco lo que puede decirse y vale la pena prevenirse. Porque si, a la postre, lo que se propone es la definición de competencias cuya ejecución sea observable y que puedan ser medidas y hasta cuantificadas con decimales, poco se ha avanzado en la sustitución de modelos pedagógicos; y si se está proponiendo la adquisición de competencias profesionales genéricas, difíciles de exhibir en contextos académicos, que se logran a largo plazo y no sólo ni necesariamente como resultado del estudio de materias determinadas, en las que se involucran necesariamente consideraciones de valor asociadas al contexto concreto de acción, etcétera, volvemos a estar casi como al principio, porque no pueden ser utilizadas como indicadores ni como patrones de conducta que permitan la generalización.

Por último, no debemos olvidar que la propuesta de cambio se dirige a un sistema, el universitario, que es eminentemente conservador —en el sentido de que procura y pretende el mantenimiento de la estabilidad antes que cualquier desequilibrio ‘perturbador’—, cuyas estructuras e instancias gozan de una larga tradición y de la falsa legitimidad que da la costumbre. A nadie le debería extrañar que se produjeran resistencias al cambio, sobre todo cuando será, lógicamente, un proceso largo, lento, incierto y plagado de contradicciones y dificultades.

## **Y sin embargo, el cambio es necesario... y posible**

Creo que no se puede negar que las transformaciones sociales de las últimas décadas, especialmente en lo que se refiere a la emergencia de la sociedad del conocimiento [CASTELLS, 1999], están mostrando lo inadecuado del modelo de universidad que tenemos y la necesidad de desarrollar uno distinto, que se relacione, de forma más racional y dinámica, con las redes actuales de intercambio de información y con su presencia en la vida diaria de las personas. No es exactamente que la inadecuación del modelo universitario se haya descubierto justamente ahora, pero sí es cierto que se hace más visible, más palpable, y su sustitución más perentoria.

La Universidad no es ya la única depositaria de la información, ni es tampoco la única capaz de difundirla, ni siquiera la que posee mayores capacidades expresivas y técnicas para hacerlo. El modelo de Universidad que descansa en la parcelación del conocimiento y en su organización en unidades estancas, que se transmiten a grupos numerosos de alumnos, debe dejar paso a una institución que sea capaz de proporcionar oportunidades de reconstrucción del conocimiento experiencial [PÉREZ GÓMEZ, 1998] y atender a la triple función de preparar a las personas para el desempeño profesional, capacitarlas para la vida ciudadana plena y educarlas para el aprendizaje y la adaptación a nuevas situaciones a lo largo de toda la vida.

Un diagnóstico reciente de las universidades andaluzas, elaborado por el director de la UCUA, Manuel Barbancho, a partir de informes de la propia Unidad y otros del Consejo de Universidades, enfatiza la gran diversidad entre instituciones e incluso entre títulos y grupos, pero al mismo tiempo extrae denominadores comunes como el hecho de que se estudia para aprobar y no para aprender, que el método por excelencia sigue siendo la transmisión de información con la toma de apuntes que suele llevar aparejada, que los planes de estudio están sobrecargados de materias y éstas de contenidos, que el alumnado participa poco en la vida académica y política universitaria, que la tutoría es más formal que real, que escasean las prácticas y por el contrario los contenidos son marcadamente teóricos, que el examen es todavía el instrumento de evaluación por excelencia, que se aprecia bajo rendimiento del sistema universitario en su conjunto, tal y como se pone de relieve en los bajos porcentajes de rendimiento, en las elevadas tasas medias de retraso en la graduación o en el significativo nivel de abandono. Junto a estas manifiestas debilidades se recogen en el informe, claro está, algunas fortalezas, pero las primeras son un indicador más que suficiente de que la universidad está reclamando una transformación profunda. Es necesario señalar que se detecta una creciente preocupación del profesorado universitario por su formación profesional docente, lo que se refleja en la cantidad de proyectos de formación que la UCUA está patrocinando (puede verse toda la información al respecto en la página web: <http://www.ucua.es>). La situación andaluza no es de ninguna manera excepcional. Véanse, por ejemplo, el informe Bricall [2000] o Michavila [2001], entre otros.

Probablemente, el mejor pretexto que se nos ofrece para tratar de corregir la situación descrita sea el que nos proporciona la idea del énfasis en el aprendizaje del alumnado a partir del establecimiento del crédito europeo o ECTS. Decir que lo importante es que el estudiante aprenda es no decir nada nuevo en realidad. De hecho, el riesgo está en responsabilizar al alumnado de una cantidad ingente de horas de trabajo para nuestras asignaturas sin que medie

nuestro apoyo en el establecimiento de las condiciones, de los fines, de los recursos y de un adecuado seguimiento. Lo que ahora se está sugiriendo es que demos alas al aprendizaje en otros sitios distintos del aula, con otras personas distintas de nosotros los docentes, a través de textos, imágenes o documentos de todo tipo y en días y horas cualesquiera. Sin embargo, es necesario insistir en que todo ello no ha de deberse a la iniciativa y responsabilidad del alumnado, sino al menos en sus estadios iniciales a la tarea de diseño de los docentes y establecimiento de tareas y contextos de aprendizaje. El reto, utilizando una hermosa frase de Font Ribas [2004, 84] consiste en «crear una atmósfera en la cual el aprendizaje resulte inevitable».

Esa tarea, por sencilla que parezca, en una institución en la que están tan consolidadas las inercias, tan establecidas las rutinas de enseñanza y tan ligadas a la transmisión de contenidos en clase a todos los alumnos a la vez, no sólo constituye un reto, sino que requiere una auténtica reconversión de la cultura docente e institucional. De no producirse un cambio importante en ellas, lo más probable es que el diferente cómputo de horas por créditos no se traduzca más que en nuevas formas de burocratización.

Es el momento de advertir que la necesidad del cambio de cultura afecta no sólo al profesorado, sino también a los órganos de gobierno y al alumnado, aunque es natural que la responsabilidad no recaea en estos últimos: «Los cambios, cuando tienen lugar, son producto de circunstancias de orden social, histórico, etcétera, pero, en primer lugar, son obra de los agentes institucionales que, a la postre, se han comprometido personal y favorablemente hacia la generación de aquellos cambios.» [RUÉ, 2004, 48]. A los primeros les corresponde diseñar la innovación, pero fundamentalmente de los segundos depende que las condiciones la hagan posible. Como resultado de la acción combinada de ambos, es posible identificar ámbitos básicos en los que es urgente intervenir para transformar el sistema en un sentido innovador y comenzar a mejorar la calidad de la formación del profesorado.

Y sin embargo, tal y como se anuncia en el epígrafe anterior, el cambio es posible, como vienen a mostrar las ya muchas experiencias piloto que se están realizando y de las cuales hay bastantes documentadas. Véase, sin ir más lejos, el monográfico de esta revista del pasado mes de abril. El cambio es posible aun cuando no estén dadas todas las condiciones deseables, gracias al esfuerzo del profesorado y a grandes dosis de voluntad. Sin embargo, está claro que para la generalidad del profesorado universitario es necesario restar oportunidades de frustración y tratar de impedir que los esfuerzos por mejorar la calidad de la



formación del profesorado, convergiendo con Europa, queden en meros episodios de voluntarismo [GIMENO, 2004].

## **Practicar los principios tantas veces invocados para la formación del profesorado**

Si se dan las condiciones mínimas y se ponen manos a la obra para conseguir las óptimas, pueden hacerse cambios innovadores que vayan en la dirección de promover el énfasis en el aprendizaje de que nos hablan los documentos de la convergencia europea. Pero las condiciones no bastan. En mi opinión, el cambio debería regirse por algunos principios de la formación del profesorado ya clásicos, siempre presentes en las declaraciones y casi nunca en las prácticas, de los que el de relacionar estrechamente la teoría con la práctica aprendiendo a partir de ésta última, y el de coherencia entre cómo se practica la educación y cómo se dice que debe practicar, me parecen fundamentales e irrenunciables. Se trata, en definitiva, de que debemos inventar la rueda, aunque no sólo hablando de ella.

Las ideas de deliberación [SCHWAB, 1981], reflexión en la acción [SCHÖN, 1983], conocimiento práctico [ELBAZ, 1983] o conocimiento práctico personal [CLANDININ & CONNELLY, 1987], son constructos que expresan la certeza de que el conocimiento del profesorado se produce en un proceso de interiorización de vivencias y experiencias y gracias a la reflexión en y sobre la práctica. En este proceso de construcción de conocimiento, es la práctica tanto el motor como la condición inexcusable; es decir, no existe la posibilidad de crear conocimiento profesional práctico si no es en torno a una práctica concreta y a partir de ella. Resulta imprescindible, pues, organizar el currículum de la formación en torno a escenarios reales y actuales en los que sea posible enfrentarse a problemas prácticos, comprenderlos en profundidad y plantear respuestas alternativas.

La formación del profesorado debería representar una ocasión para permitir a los docentes poner a prueba sus creencias [SOLA FERNÁNDEZ, 1999] acerca de todos los fenómenos implicados en la relación educativa, para cuestionar sus prácticas institucionales por medio de la reflexión, y para desarrollar una capacidad crítica frente a las propuestas oficiales.

El del isomorfismo es otro principio para la formación del profesorado. Hace referencia a que, puesto que al enseñar a los docentes no se les muestran sólo ciertos contenidos, sino, sobre todo, los métodos con los que tales contenidos se presentan, éstos se convierten en el principal contenido. Se trata de mostrar

coherencia entre el tipo de formación que se proporciona a los estudiantes y la clase de educación que se les pide que ellos desarrollen en sus aulas y centros.

Por último, entre los principios genéricos para la formación del profesorado, me parece imprescindible incorporar la necesidad del empleo de las TIC y de las facilidades de relación virtual que éstas brindan, tanto para la búsqueda de información y para la elaboración de materiales como para enriquecer las posibilidades de intercambio, de comunicación y de expresión de los futuros docentes.

## **Una propuesta de modelo marco de docencia universitaria**

La Comisión para la Innovación de las Universidades Andaluzas, CIDUA, de la que formo parte, constituida a instancias de la Consejería de Ciencia, Empresa y Tecnología, ha elaborado un borrador de informe sobre lo que representa la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. En él se hace una propuesta de modelo marco para la docencia universitaria que pretende ser una ilustración flexible de formas alternativas de contemplar la nueva normativa sobre el crédito europeo de manera que cristalice en modos innovadores de proporcionar oportunidades de aprendizaje. Los rasgos esenciales de ese modelo son los que presento a continuación, añadiéndole consideraciones concretas para el caso de la formación del profesorado; consideraciones que proceden a su vez de dos experiencias que se han venido realizando en la Facultad de Educación a la que pertenezco.

Entre los principios de procedimiento en los que se sustenta el modelo, cuya primera redacción se debe a Ángel Pérez, vale la pena destacar los siguientes:

- La pretensión primordial del sistema didáctico es provocar aprendizaje relevante, para lo cual la tarea docente deja de descansar en la transmisión de información para convertirse en una tarea de orientación, estímulo y acompañamiento de las tareas del estudiante.
- Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la capacidad de cada estudiante para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
- La aplicación del conocimiento a los problemas de la vida cotidiana, en cada ámbito del saber, es la clave para provocar la motivación y para garantizar la permanencia y transferencia de lo aprendido.

- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden, no sólo para favorecer la motivación y evitar el sentimiento de soledad en el aprendizaje presencial o virtual, sino también para estimular el contraste, la duda y la argumentación, claves en el desarrollo del conocimiento científico, y para aprender a aprender.
- Crear un espacio presencial o virtual de comunicación, ágil y amigable que favorezca la confianza y el interés por la interacción, es fundamental para el buen desarrollo del modelo.
- Estimular la capacidad de iniciativa, cuestionamiento y formulación original del pensamiento singular, son características esenciales del desarrollo intelectual relativamente autónomo.
- El modelo que se propone establecerá estrategias de enseñanza que enfatizan las características de pluralidad metodológica, importancia de las tutorías individuales, grupales, teóricas y prácticas, agrupamientos flexibles y cambiantes, flexibilidad de horarios y diversidad de espacios.

La pluralidad metodológica que se menciona toma cuerpo al prever agrupamientos que permitan, al mismo tiempo, la coexistencia de distintos formatos de actuación docente y de actividades grupales e individuales, teóricas y prácticas por parte del alumnado.

El gráfico muestra un esquema muy sucinto de la organización que requiere la propuesta.



Una preocupación central del modelo es articular satisfactoriamente la relación de la teoría con la práctica. Para eso, obviamente, es necesario que se haya previsto la actividad práctica en sí misma. Sin embargo, no se trata de mantener el esquema actual de *prácticum*, sino de algo bien distinto. Es necesario que exista en las escuelas y facultades de educación una práctica permanente a la que acudir para ayudar a nuestros estudiantes a formarse gracias a un continuo ir y venir de ella a la teoría y viceversa. Pero eso requiere que durante todo el año, y en cualquier momento, los estudiantes tengan un referente práctico claro: es decir, que «practiquen la educación» desde el primer día de su formación en las facultades. Y ello, desde el prisma particular de cada asignatura, porque el contenido cultural, en sentido amplio, condensado en cada una de ellas, deberá ser un instrumento puesto al servicio de la comprensión de las claves de la materia y de la práctica, de la adopción de decisiones y de la elección de alternativas de acción.

### **Los grupos de trabajo**

Por eso, en el modelo marco que se propone, ocupan un espacio central los grupos de trabajo de 4 a 6 estudiantes. La unidad organizativa básica sigue siendo el grupo clase a cargo de un docente, pero, en mi opinión, y a partir de la experiencia, la unidad de enseñanza-aprendizaje clave es el pequeño grupo. Cada uno de ellos puede emprender actividades de búsqueda y tratamiento de información, observación y experimentación, debate, trabajo de campo, formulación de hipótesis y propuestas de actuación, diseño de materiales, creación cooperativa, elaboración de informes, evaluación, etc., en torno a una situación de práctica real y concreta que le ha sido propuesta.

La atención a cada uno de estos grupos supone un seguimiento cercano de su trabajo en torno a los problemas que la práctica le plantea. Significa aportarle documentos específicos que no necesariamente manejarán otros grupos, proporcionarle explicaciones ocasionales, cuestionar sus desarrollos y decisiones, solicitarle argumentación, mostrarle experiencias transferibles, etcétera, etcétera, lo que representa una tutorización permanente, sea en horario 'de clase' o fuera de él, personal o virtualmente.

La multiplicación de tareas que representa para el docente hace imprescindible que en esta labor de tutorización participen, además, otras personas como profesorado de apoyo, becarios de FPDU o de colaboración, asociados, estudiantes de doctorado... todos ellos coordinados por el profesor responsable del grupo de clase.

Para el trabajo en estos grupos se destinan tres décimas partes del total de créditos (ECTS) de la asignatura.

### ***El grupo clase***

A cargo de un tutor, los grupos, de no más de 50 estudiantes, son la reunión en una unidad estable de los pequeños grupos de trabajo. En él se hacen actividades de orientación general, ampliación de explicaciones, debates, exposiciones de los grupos de trabajo, seminarios, análisis de casos, resolución de dudas o conflictos, sesiones de evaluación, etcétera, e incluso, ocasionalmente, exposiciones del profesor a todo el grupo, en razón de que los trabajos de los grupos pequeños lo demanden, porque de ellos emerjan necesidades de información comunes.

La docencia en el grupo clase supone la dedicación de dos décimas partes del total de créditos del alumnado.

### ***El gran grupo***

Una décima parte de los créditos se destina a la reunión de varias unidades de clase de 50 alumnos. En la propuesta que plasma el gráfico se ha estimado que aproximadamente 300 estudiantes pueden constituir uno de estos grandes grupos. La información esencial se da a todos conjuntamente, ahorrando la repetición de clases de un mismo docente a varios grupos de alumnos. En estos grandes grupos tienen cabida conferencias sobre los temas centrales de la asignatura, clases magistrales, proyecciones, etcétera, y tales actividades corren a cargo de los tutores de los grupos de clase y de otras personas invitadas.

### ***El trabajo individual***

Cuatro décimas partes del total de los créditos se estiman necesarios para que cada estudiante lea, consulte información, busque documentación en bibliotecas físicas o virtuales, la organice y ordene, reflexione, haga propuestas a su grupo, argumente y fundamente, etcétera.

No debe olvidarse que la lógica del modelo reside en que los pequeños grupos tienen un trabajo central que realizar, para lo cual se disponen las actividades de las demás modalidades de agrupamiento, de tal manera que puede decirse que el gran grupo, el grupo de clase y el trabajo individual son los apoyos, desde la docencia y desde el estudio personal de cada estudiante, para que el trabajo del pequeño grupo pueda desarrollarse con suficiente riqueza de aportes teóricos, de orientaciones y de seguimiento. El objeto de la enseñanza es favorecer el aprendizaje en torno a estos trabajos prácticos. Por lo tanto, las conferencias, exposiciones, debates, etc., de los demás agrupamientos, tienen

la misión de intentar ilustrar con la teoría, con el conocimiento profesional acumulado, los casos prácticos que los grupos están llevando a cabo, y la misión de proporcionar a los alumnos claves para comprender y actuar de manera racional y argumentada.

## **Los requisitos de este modelo marco**

Son muchas las condiciones que deben darse para un desarrollo óptimo de todo lo que implica una organización de la docencia como la que se propone. Las siguientes son algunas de las más visibles y perentorias.

En primer lugar, es necesario volver a tratar el asunto de las actividades prácticas. Una posibilidad, la más clásica (aunque no por eso explotada), sería contar con centros anejos u otros colaboradores, escuelas que recibieran a los estudiantes de la facultad, en el mejor de los casos centros organizados como escuelas de desarrollo profesional, al estilo de los descritos y propuestos por el Holmes Group [1986]. Sin embargo, existe otra posibilidad, paralela si se quiere, y es la conversión de las facultades de educación en centros de experimentación auténticos, en los que se diseñen espacios de actividad a los que puedan acudir para realizar actividades, niños y niñas de primaria y secundaria. En una de las dos experiencias realizadas en la Facultad de Educación a la que pertenezco se ha desarrollado un proyecto de innovación en el que, para una sola asignatura (Didáctica General en el título de Maestro en Educación Musical), se han organizado y realizado 13 talleres diferentes, que eran la fuente de preocupaciones prácticas de los pequeños grupos: teatro, teatro de sombras, agencia de viajes, página web, documental en vídeo digital, productora de espectáculos musicales, juegos de ciudad, periódico escolar, composición musical, juego de rol, montaje de CD temático, cine forum y radio escolar. Que esos y otros talleres se crearan y mantuvieran de una manera permanente para el uso de todos los estudiantes de la Facultad es sólo una cuestión de logística, y proporcionarían oportunidades de estar siempre conectando los contenidos culturales de la carrera con actividades y tareas diseñadas y argumentadas desde la teoría para ser desarrolladas con alumnado de Educación Primaria. No por casualidad, el proyecto de innovación lleva por título «Hacia un Centro de Experimentación Didáctica» (Véase la página web de la experiencia: <http://proyected.tk>).

En relación con los agrupamientos, se contemple o no la existencia de los talleres, se precisa contar con espacios diferentes de los que hoy son moneda corriente: es necesario disponer de aulas pequeñas y espacios de reunión que permitan al alumnado trabajar fuera de las horas de clase (el crédito europeo, en

otro caso, exige que pasen por las facultades de puntillas para realizar el grueso del aprendizaje fuera de ellas); aulas que dispongan de conexiones a internet y de armarios en los que depositar materiales, almacenar recursos, etcétera, consiguiendo, de paso, crear ambientes más humanos. Se necesitan espacios distintos para hacer un taller, mantener una reunión de pequeño grupo o asistir a un seminario, por ejemplo.

Es precisa, también, una reorganización de los horarios que se rija por una racionalidad distinta de la actual. En la mencionada experiencia fue posible concentrar toda la carga semanal en una tarde (6 horas), lo que permitió a los docentes utilizar el tiempo de manera más acorde con las necesidades de cada momento y de cada actividad.

Se hace imprescindible la coordinación del profesorado y la colaboración. Las asignaturas, y las áreas de conocimiento, pueden empezar a dejar de ser espacios cerrados bajo la tutela y responsabilidad de un solo docente, para convertirse en ámbitos compartidos tanto de actividades de enseñanza como de reflexión e investigación.

Un presupuesto del modelo marco presentado es la colaboración con la escuela, por cuanto las prácticas que se proponen son siempre referidas a espacios reales y actuales.

Es necesario reorganizar los contenidos de las asignaturas para poder presentar al alumnado paquetes de información relevante para afrontar sus problemas prácticos. Los diferentes aspectos de una disciplina pueden no ser abordados por todos al mismo tiempo y en el mismo orden, porque se obedece a una lógica de búsqueda de respuestas para los problemas prácticos concretos, y éstos demandan comenzar la construcción del propio conocimiento profesional a partir de diferentes aportes del conocimiento teórico.

A pesar de que, en efecto, todas las condiciones descritas y muchas más son requisitos para poner en práctica una iniciativa docente como la que propone el modelo marco de la CIDUA, es cierto que también en buena medida depende de la voluntad individual. Que el profesorado universitario asuma la necesidad y la importancia de innovar para mejorar la calidad de la formación que reciben los futuros profesores, aprovechando la iniciativa de convergencia europea, pasa por que comprenda el beneficio que supondría semejante cambio y se comprometa personal y profesionalmente con él.

Pero también se puede ayudar desde fuera, y es necesario, con controles externos serios y rigurosos, porque los docentes tenemos la obligación de dar cuentas

al alumnado, a la institución en la que prestamos servicios y a la sociedad en general. Y también, es imprescindible que los órganos de la Universidad dispongan las condiciones, porque sin una nueva manera de concebir los horarios, sin la existencia de espacios distintos de las aulas actuales, sin el número suficiente de docentes para una ratio menos elevada, que permitiera atender a los estudiantes en grupos pequeños e individualmente, etcétera, la buena disposición del profesorado quedará probablemente en voluntarismo que, al cabo de no demasiado tiempo, se agote en el esfuerzo.

Para la generalización de modelos innovadores en la docencia universitaria será necesario que las administraciones provean de algo más que de normativa: son necesarios recursos humanos y materiales. Es imposible la materialización generalizada de una innovación de esta envergadura a coste cero.

## Referencias

- AA.VV. (1986). *Tomorrow's Teachers. A Report of the Holmes Group*. East Leasing, MI. The Holmes Group Inc.
- CASTELLS, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid, S. XXI.
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, M. (1987). Teachers' Personal Knowledge: What Counts as 'Personal' in Studies of the Personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (6), 487-500.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. Londres, Crom Helm.
- FONT RIBAS, A. (2004). Líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 79-95.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2004). *El crédito europeo: un reto para la calidad de la enseñanza en la universidad*. Módulo 15 de Materiales de formación del Profesorado –Guía III–, 520-552. Córdoba, UCUA.
- INFORME BRICALL (2000). *Universidad 2000*. Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- MICHAVILA, F. (2001). ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1(1), 9-12.
- POPKEWITZ, Th.S. & PITMAN, A. & BARRY, A. (1990). El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de Educación*, 291, pp. 81-103.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- RUÉ DOMINGO, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 79-95.



- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective Practitioner. How Professional Think in Action*. Londres, Temple Smith.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En: Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez (coords.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 661-683.



## **Diez sugerencias para repensar, críticamente, la Unión Europea**

Carlos Taibo

### **RESUMEN**

En este artículo, el autor ofrece diez sugerencias para repensar críticamente Europa: 1) La Europa de la tradición inventada: la Europa marcada por una larga etapa de guerras, que se presenta como centro histórico del mundo, como corazón de la civilización, como cuna del progreso, la libertad y la razón; 2) La Europa de los mercados y de las jerarquías. La Europa de las alianzas económicas vinculadas al neoliberalismo más ultramontano, en la que la dimensión político-democrática ha tenido un relieve secundario; y también la Europa de las jerarquías, con los Estados Unidos ocupando un papel prominente; 3) El mito de la Europa del estado del bienestar, del capitalismo bueno, frente al capitalismo feroz de los Estados Unidos; 4) La Europa de los derechos y libertades en franco reculeje, especialmente tras los atentados del 11-S; la Europa de la demonización y represión de los movimientos antiglobalización capitalista; y la Europa de las normas duras frente a los inmigrantes pobres; 5) La Europa de Blair, Chirac, Schröder, Berlusconi o Aznar, sin compromiso con la causa de la justicia, la solidaridad y la paz; 6) La Europa carente de un proyecto estratégico y con notables divisiones internas; 7) La Europa que mantiene una relación incierta con los Estados Unidos; la Europa de las colisiones dólar/euro, que pueden terminar provocando una dinámica de irrefrenable confrontación; 8) La Europa de las diferentes velocidades, en la que los recién llegados están obligados a instalarse en una periferia poco cómoda, y quienes se quedan al margen entran en proceso de tercermundización; 9) La Europa de una constitución sin pueblo, nación o Estado, con problemas preocupantes para la izquierda

Correspondencia:

Carlos Taibo

E-Mail: carlos.taibo@uam.es

Recibido: 10/11/2004

Aceptado: 01/12/2004

que resiste: déficit democrático, fragilidad de derechos sociales, estatalización de esquemas, política exterior en la que llueve sobre mojado; y 10) El concepto de Europa como construcción mental imaginada, frente al mito de Europa como realidad natural, sin posibilidad de contestación.

**PALABRAS CLAVE:** Europa, Unión Europea, Mitos sobre Europa, Mirada crítica sobre Europa.

---

## Ten suggestions for a critical rethink of the European Union

### ABSTRACT

In this article, the author offers ten suggestions for a critical rethink of the European Union: 1) The Europe of invented tradition: the Europe marked by a long period of wars, which is presented as the historical centre of world, as the heart of civilization, as the birthplace of progress, liberty and reason; 2) The Europe of merchants and hierarchies. The Europe of economic alliances tied to neoliberalism in which the political-democratic dimension as taken second place; and also the Europe of hierarchies, with the United States occupying a prominent role; 3) The myth of Europe of the welfare state, of good capitalism, as opposed to the ferocious capitalism of the United States; 4) The Europe of rights and freedoms in regression, especially after the terrorist attacks of September 11th; the Europe of the demonisation and repression of the ant globalisation movements; and the Europe of the rigid laws faced by poor immigrants; 5) The Europe of Blair, Chirac, Schröder, Berlusconi or Aznar without commitment to the causes of justice, solidarity and peace; 6) The Europe devoid of a strategic project and with notable internal divisions; 7) The Europe that maintains an uncertain relationship with the United States; the Europe of dollar/euro collisions that could provoke a dynamic of unrestrained confrontation; 8) The Europe of different speeds, in which those that have recently arrived are forced to settle on the fringes of society, and those that are not integrated enter into a process akin to that of under-developed countries; 9) The Europe of a constitution without nation or state, with problems that worry left-wing resistance: a deficit in democracy, the fragility of social rights, foreign policies that go from bad to worse; and 10) The concept of Europe as an imagined mental construction as opposed to the myth of Europe as a natural unchangeable reality.

**KEYWORDS:** Europe, E.U., Myths about Europe, A critical look at Europe.

Desde siempre, la Unión Europea (UE) se ha beneficiado de una suerte de bula que la ha mantenido al margen de la consideración crítica. Son varias las razones que explican semejante circunstancia, un tanto llamativa. Si una la aporta la pretensión de que los problemas que acosan a la UE tienen una estricta dimensión tenocrática o burocrática, otra cobra cuerpo al amparo de un discurso, el que la propia Unión genera, que, poco atractivo, apenas invita a la reflexión. Agreguemos que los dardos de muchos se han concentrado en un agente internacional de perfil indudablemente abyecto, Estados Unidos, algo que no ha dejado de beneficiar a la UE, relegada entonces a un discreto segundo plano. En el mejor de los casos, en fin, la tarea de la contestación ha quedado reservada a unos u otros Estados comunitarios —a Alemania por sus actitudes en la Europa central y oriental, a Francia por su política en el África subsahariana o al Reino Unido por su atávica sumisión al dictado norteamericano—, de tal manera que, de nuevo, la UE como un todo ha podido escabullirse al respecto.

La consideración que acabamos de formular sugiere que cada vez es más urgente que cobre cuerpo, entre nosotros, una consideración crítica de la Unión Europea realmente existente. Y cada vez es más necesario, en paralelo, que esa consideración rehuya medias tintas y generosos eufemismos en provecho de un designio expreso: el de apuntalar la idea de que la UE de estas horas no es precisamente lo que retórica oficial al uso pretende hacernos creer. Con ese objetivo, adelantamos una decena de reflexiones que apuntan a otras tantas cuestiones de relieve.

## I

A menudo pasa inadvertido que al amparo de la UE se ha gestado un activo proceso de invención de una tradición. Esta última obedece a dos grandes propósitos: si por un lado se trata de determinar un canon que permite prescindir, como si no hubiesen existido, de muchas aberraciones del pasado —así, colonizaciones, intolerancias religiosas o fascismos—, por el otro se aspira a arrinconar las historias excepcionales. Por detrás se barrunta el ascendiente de una concepción finalista que presume que *Europa*, y con ella la UE, se hallan desde siempre en un camino caracterizado por el progreso, la libertad y la razón. «La identidad europea se retrata como una especie de éxito moral: el producto final de un progresivo ascenso a través de la historia —una historia notablemente selectiva, eso sí— desde las antiguas Grecia y Roma hasta la expansión de la cristiandad, el Renacimiento y la revolución científica, la edad de la razón, la Ilustración, la revolución francesa y el triunfo de la democracia liberal. Estos episodios se convierten en palimpsestos de una comunidad cultural europea esencial: un núcleo europeo

cuyos lazos comunes radican en una herencia compartida, una ascendencia moral y una continuidad cultural<sup>1</sup>». De resultas, *Europa* se nos ofrece como el centro histórico del mundo, el corazón de toda civilización.

La invención de una tradición que nos ocupa muestra, con todo, retoños que remiten a realidades más recientes. Así, se ha repetido hasta la extenuación que la construcción comunitaria ha tenido la virtud de cerrar una larga etapa marcada por guerras y confrontaciones. Merced al designio de no repetir los errores cometidos después de 1918, la belicosidad de Alemania habría encontrado, en particular, un freno definitivo. Tras dejar sentado que no se trata de discutir que mucho de verdad hay en lo anterior, conviene agregar que la reiterada mención de que la guerra no ha reaparecido en la Europa occidental desde 1945 ha operado al cabo como un sutil mecanismo represor y como un freno de proyectos más imaginativos.

## II

La Unión Europea —en su momento la Comunidad Europea— ha sido hasta el momento, y ante todo, una alianza de cariz fundamentalmente económico. Su dimensión político-democrática ha tenido, en cambio, un relieve secundario. De resultas, es fácil entender lo que quiere traerse a la memoria cuando se habla de una *Europa de los mercaderes* para dar cuenta de lo que objetivamente ha sido la condición de un proyecto que sólo ha registrado avances significativos, y razonablemente rápidos, en lo que al libre comercio se refiere. La circunstancia que nos ocupa se ha visto acompañada, con todo, por otra: el crecimiento y consolidación de la UE se ha desarrollado al calor de un esquema visiblemente jerárquico, con Estados que en todo momento han ocupado papeles prominentes —así, Francia o Alemania— y otros condenados a asumir papeles menores. El esquema de jerarquía correspondiente ha acarreado, por lo demás, una notable pervivencia de los diferentes intereses nacional-estatales.

Ya hemos reconocido que la UE ha permitido que toquen a su fin, o al menos que remitan de forma espectacular, viejos flujos de tensión que, como los protagonizados por Francia y Alemania, se revelaron a través de dos cruentas guerras de dimensión planetaria. Cabe preguntarse, sin embargo, por lo que la UE ha supuesto en materia de reconstrucción democrática. De nuevo estamos obligados a subrayar que los progresos realizados al respecto han sido menores. Bastará con recordar que las instituciones comunitarias tienen poderes muy recortados, que el Parlamento de la Unión Europea desempeña funciones menores, que la primacía en la toma de decisiones sigue recayendo en manos de los gobiernos de los Estados

miembros o, en suma, y sobre todo, que la ciudadanía percibe las instituciones comunitarias como visiblemente alejadas. El recorrido histórico del proceso que ha rematado en la UE remite a una sólida pervivencia de los Estados-nación acompañada, eso sí, de un paradójico retroceso de aquéllos en lo que a sus funciones económicas y sociales se refiere, y aderezada, como ya hemos señalado, por una vaporosa y edulcoradora invención de una tradición *européa*.

Esto al margen, las medidas instituidas en los últimos quince años, desde el Tratado de Maastricht, no han hecho sino ratificar la rotunda primacía que la lógica económica exhibe en la articulación de la UE realmente existente. Lo han hecho, además, en un sentido claramente vinculado con el neoliberalismo más ultramontano. El déficit público cero y las privatizaciones se han convertido en obsesión de las políticas comunitarias, encaminadas a consolidar un espacio económico unificado que dé rienda suelta a una plena libertad en los movimientos de capitales. Resulta significativo, en paralelo, que no se haya pujado por una convergencia que, en el ámbito social, permitiese avanzar en la homologación de capacidades en terrenos como el de las pensiones o el de los servicios sociales. La secuela principal no ha sido otra que una agresión contra los Estados del bienestar cuyos efectos han sido tanto más delicados cuanto más débiles eran aquéllos. La filosofía que inspiró el tratado de Maastricht recordaba poderosamente, por lo demás, a aquella que ha marcado muchos programas de ajuste del Fondo Monetario Internacional.

El estado de la cuestión queda bien reflejado en las palabras de Steven P. McGiffen: «Las decisiones son adoptadas por instituciones remotas —el Banco Central Europeo, la Comisión Europea, el Tribunal de Justicia— que no han sido objeto de elección y que, con la excepción parcial de la Comisión, no deben responder ante nadie que haya sido elegido. Esto significa que las urnas no aportan ningún camino para encarar ningún cambio fundamental en la dirección de la política. El Consejo de Ministros, que al menos representa a gobiernos electos, se reúne a puerta cerrada y tiene, cada vez en más instancias, el poder de imponer políticas a pueblos cuyos parlamentos no han gozado de la oportunidad de aprobarlas o desaprobarlas. El Parlamento de la Unión Europea es una institución tan lejana que la mayoría de los ciudadanos de la UE se inclinan por no votar en las elecciones convocadas para configurarlo. La idea, todavía común en los círculos hostiles a la Unión, de que el Parlamento es un ágora sin poder real ha quedado atrás. Y, sin embargo, el incremento de sus capacidades ningún efecto ha tenido en materia de democratización de la Unión, toda vez que se ha verificado, no a expensas de las autoridades no electas, sino en virtud de una reducción de las capacidades de los Estados miembros y de sus parlamentos. Además, su alejamiento —y el de la Comisión—, en términos tanto geográficos

como culturales, con respecto a las vidas de la abrumadora mayoría de los ciudadanos hace que se aparte de las instituciones populares y de la sociedad civil democrática, al tiempo que se acerca a las grandes corporaciones. Son las multinacionales las que tienen los recursos para desarrollar una tarea permanente de presión en Bruselas y Estrasburgo, en manifiesto desprecio del proceso democrático y, en suma, en abierta subversión de este último<sup>2</sup>.

### III

Otro de los grandes mitos que adoba a la UE de estas horas es el que se refiere a su presunta condición de portadora de un modelo social saludable. El mito en cuestión se asienta en una vieja distinción que sugiere que existen dos modelos de capitalismo. El primero, el *uropeo* o renano, tendría una franca condición social, se asentaría en fórmulas de activa cooperación entre los distintos agentes y se vincularía, en fin, con eso que hemos dado en llamar Estados del bienestar. El segundo se asentaría, en cambio, en la competición más feroz, habría dejado en el camino cualquier consideración de cariz social e imperaría hoy en Estados Unidos o, conforme a algunas apreciaciones, en el mundo anglosajón.

Si, siendo benévolos en nuestra consideración, acatamos que en el pasado no faltaron las razones para aceptar la existencia de los dos modelos reseñados, hora es ésta de preguntarnos qué ha sucedido con el primero, con el *uropeo*, al cabo de un cuarto de siglo de políticas neoliberales aplicadas por todos los gobiernos de todos los Estados miembros de la Unión Europea realmente existente. Responder a esta pregunta se antoja relativamente sencillo: estamos asistiendo a una progresiva homologación de los dos patrones descritos en franco provecho, claro, del estadounidense. Si en el seno de la UE perviven elementos propios de los Estados del bienestar —e indudablemente perviven: no se olvide que en términos porcentuales el gasto social dobla en la UE al de EE.UU.—, ello es así antes de resultas de una inercia que viene del pasado que por efecto de un proyecto político consciente y estrictamente contemporáneo. Agreguemos que el proceso de homologación mentado parece llamado a proseguir sin freno mayor, de tal suerte que son muchas las razones para concluir que al cabo bien puede perder todo su sentido la distinción entre modelos a la que antes nos referíamos.

Elemento decisivo en la fusión de los modelos que nos ocupa lo es, con certeza, la globalización capitalista en curso, que, de la mano de una apuesta inmoderada por la desregulación, acarrea un formidable impulso en provecho de la universalización del modelo norteamericano. No hay, por desgracia, ningún motivo sólido para colegir que la UE que padecemos se desmarca, ni abierta ni marginalmente, de semejante universalización. Así lo reveló bien a las claras su



sólida alianza con Estados Unidos cuando en Cancún, en septiembre de 2003, y con ocasión de la cumbre celebrada por la Organización Mundial del Comercio, la Unión se alineó con EE.UU. frente a las demandas que formulaban muchos países pobres. Y es que la especulación, la fusión de los capitales, la deslocalización, la privatización de todo lo imaginable y, en suma, el arrinconamiento de los poderes políticos tradicionales —y, con ellos, y donde los hubiere, de los colchones sociales acompañantes— forman parte indeleble del guión económico que abraza hoy la Unión Europea.

Fiel ilustración de los problemas del momento la aporta el llamado Acuerdo General sobre el Comercio y los Servicios, que regulará el desarrollo de estos últimos en el mercado interior, con el propósito de «establecer un marco jurídico que suprima los obstáculos a la libertad de establecimiento en la UE de los prestatarios, así como a la libre circulación de éstos entre los Estados miembros<sup>3</sup>». Si la directiva sale adelante menguará aún más la posibilidad de que los ciudadanos de la UE defiendan sus intereses. No sólo eso: «Lo que resulta totalmente intolerable es que esta propuesta incorpore una innovación jurídica muy peligrosa, cual es la denominada *cláusula de país de origen*. Según ésta, un prestatario de servicios dentro de la UE quedaría sometido únicamente a la legislación del país donde tenga establecida su sede social, pero no a la propia del país en donde presta esos servicios. Esto es una clara invitación al *dumping* social y a la deslocalización, ya que las empresas buscarán establecerse en aquellos Estados en los que la legislación laboral, medioambiental o de defensa del consumidor sea menos avanzada y exigente, escapando así al control de sus servicios por parte de las administraciones de los países afectados por los mismos<sup>4</sup>».

## IV

Aunque no puede negarse que, en comparación con lo que ocurre en otras partes del planeta, el registro de la Unión Europea en materia de derechos y libertades es más benigno, no conviene olvidar los numerosos problemas que, en particular tras los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York y Washington, se han revelado en aquélla<sup>5</sup>. Y es que los derechos y las libertades también han reulado en la Unión Europea, circunstancia que, por desgracia, apenas parece preocupar a las opiniones públicas de los Estados miembros.

Recordemos que en el Reino Unido se aprobó en diciembre de 2001 una nueva ley antiterrorista que a los ojos de Amnistía Internacional llevaba camino de propiciar la gestación de una legislación paralela fuera de control. Mientras en Francia cobraron cuerpo en 2003 leyes similares, en Alemania los servicios de

seguridad pueden expulsar, en virtud de meras sospechas, a ciudadanos extranjeros. En Italia, entre tanto, se discuten proyectos de ley llamados a permitir que los servicios de inteligencia y de seguridad cometan delitos, en Grecia la detención preventiva puede prolongarse nada menos que durante año y medio, y entre nosotros se endurecen las leyes llamadas antiterroristas al tiempo que arrecian las medidas de demonización y represión de los movimientos decididos a plantar cara a la globalización capitalista. En toda la Unión se endurecen, en suma, las normas legales aplicadas a los inmigrantes pobres.

El sentido de fondo de todas estas aberraciones queda fidedignamente retratado en las declaraciones del secretario de Justicia norteamericano, John Ashcroft, quien ha recalcado en repetidas ocasiones que las garantías legales insertas en la Constitución estadounidense en modo alguno pueden beneficiar a *los terroristas* —olvidando que tales garantías son vitales para demostrar que éstos son lo que se dice que son— y no ha dudado en subrayar, también, la idea de que las nuevas normas sólo serán de aplicación a ciudadanos extranjeros, esto es, a aquellos que ya de suyo padecen restricciones en cuanto a sus derechos y libertades.

## V

Al calor de la agresión norteamericana en Iraq, la primera mitad de 2003 permitió que se reabriese un viejo debate, de la mano del aparente resurgimiento, frente a EE.UU., de un proyecto independiente del lado de la UE. Afirmar que ésta y Estados Unidos blanden proyectos muy semejantes sería, a buen seguro, simplificar los hechos. Al respecto quienes saben de estas cosas gustan de recordar, como botones de muestra, que la actitud de la Unión con respecto a Israel es menos generosa que la norteamericana, que perviven serias diferencias en lo que atañe a la pena de muerte y a la justicia penal internacional, o que los países europeos se muestran más propensos a la preservación de mecanismos multilaterales. Emerge por momentos la impresión, sin embargo, de que lo anterior no da para mucho o, lo que es casi lo mismo, de que la subordinación que Bruselas sigue mostrando para con Washington es cualquier cosa menos casual y pasajera. Por detrás de esta disputa, obligado parece señalar que no hay ningún motivo para afirmar que la UE es, por su cara bonita, un agente internacional ontológicamente comprometido con la causa de la justicia, la solidaridad y la paz. ¿En virtud de que extraño razonamiento estaríamos obligados a aceptar que el núcleo europeo del capitalismo global difiere sensiblemente de sus competidores en lo que a su conducta en el Tercer Mundo, por ejemplo, se refiere? ¿Alguien piensa en serio que los proyectos que han abrazado o abrazan gentes

como Blair —la agresividad al servicio del imperio estadounidense—, Chirac —la defensa de un horizonte de hegemonía para Francia—, Schröder —una agresión en toda regla contra los gastos sociales—, Berlusconi —la supremacía aplastante, frente a la ley, de los intereses empresariales— o Aznar —la miserable incorporación de su país al club de los poderosos— guardan alguna relación con valores como los mencionados? La retórica de la que la UE hace uso, ¿retrata mejor el sentido final de sus querencias que el contenido expreso de las políticas que sus abanderados acarician? Tras los innegables logros de la *Europa de los mercaderes*, ¿hay alguna apuesta consecuente por algo que no sea la defensa obscena de intereses, aun a costa de arrinconar respetables principios?

La condición de la política exterior de la UE se revela con mucha mayor claridad al amparo de dos hechos a menudo olvidados. El primero lo proporciona la negativa de la Unión a cancelar el sinfín de privilegios comerciales con que obsequia desde mucho tiempo atrás a un Estado, Israel, responsable activo de un genocidio en Palestina y comprador recurrente de armas producidas entre nosotros. Otro tanto cabe decir, por cierto, del trato de privilegio del que disfruta la Rusia de Putin, cuyas tropelías en Chechenia no merecen sino lo que en el mejor de los casos es una displicente reprobación retórica. Subrayemos que no es que la UE no sepa cancelar privilegios comerciales: lo ha hecho con rapidez y contundencia en el caso de un buen puñado de países del Tercer Mundo cuyo único pecado era en no dar puntillosa satisfacción de las draconianas condiciones impuestas por un plan de ajuste del Fondo Monetario. El segundo hecho llamativo no es otro que la decisión, avalada por la mayoría de los miembros de la UE a principios de 2002, de firmar con las autoridades afganas un acuerdo en virtud del cual estas últimas se comprometían a no colocar ante la justicia penal internacional a ninguno de los integrantes de los contingentes militares entonces desplegados en ese país centroasiático. La Unión olvidaba, así, los deberes que se derivaban del acatamiento de esa justicia y asumía, en consecuencia, un comportamiento muy similar al avalado por los gobernantes norteamericanos.

Rematemos con la consideración de una paradoja: el que a los ojos de muchos se antoja uno de los males endémicos de la UE realmente existente —la falta de acuerdo que, en virtud de la preservación de los intereses respectivos, muestran sus miembros— bien puede ser un saludabilísimo elemento de contención. Y es que esa división traba, y poderosamente, la irrupción de conductas abrasivas en las que los espasmos propios de una lógica imperial encuentren acomodo. Entre tanto, y como medida de estricta prudencia, lo suyo es que guardemos las distancias con respecto a lo que la UE puede ofrecer en el futuro: no vaya a ser que, llevados del encomiable propósito de contrarrestar la

indisputada hegemonía norteamericana, alimentemos monstruos entregados a la reproducción de muchas de las miserias que rodean a esta última.

## VI

Carente de un proyecto estratégico propio y con notables divisiones internas, la UE ha mostrado desde mucho tiempo atrás, en lo que a EE.UU. respecta, una línea general de supeditación. Aun con ello, la relación bilateral con el gigante del norte americano ha suscitado de siempre polémicas en el seno de la Unión. Mientras unos se inclinan por una franca colaboración entre las dos instancias que nos ocupan, otros reclaman una competición más aguda. Esta última, que ha ido cobrando cuerpo, incipientemente, en el terreno comercial, apenas se ha revelado, sin embargo, en el ámbito estricto de la política exterior y menos aún en el de los hechos militares.

Al margen de lo anterior, y remitiendo nuestra consideración a hechos recientes, la oposición que Francia y Alemania blandieron ante las operaciones militares norteamericanas en Iraq pareció recular un tanto una vez las primeras bombas estadounidenses cayeron sobre Bagdad. El mismo día 20 de marzo de 2003 París y Berlín estampaban su firma en un documento de la UE que se limitaba a reclamar para la ONU un papel protagonista en la reconstrucción posbélica en Iraq. Semanas después, Francia y Alemania habían cancelado el grueso de sus críticas y parecían inclinarse por participar, de manera más o menos activa, en el negocio que algunos auguraban en el Iraq de posguerra. Si hay que guiarse por los datos que acabamos de manejar, no deben concederse muchas posibilidades a la perspectiva de un renovado proyecto que, en el seno de la UE, coloque a ésta en posición crecientemente independiente con respecto a Estados Unidos. El documento «Una Europa segura en un mundo mejor», presentado en junio de 2003 por Javier Solana, responsable de la Política Exterior y de Seguridad Común, era claro en cuanto a los proyectos de futuro<sup>6</sup>. Así lo revelaban la aseveración de que la primera línea de defensa a menudo se halla fuera de las fronteras propias y el designio de identificar amenazas —armas de destrucción masiva, terrorismo, Estados fallidos— y postular respuestas en forma de intervenciones a las que no se dudaba en agregar el adjetivo de *preventivas*<sup>7</sup>. Era difícil que no se apreciase en el documento en cuestión la estela de la política norteamericana.

Un buen termómetro de lo que está llamada a ser la UE es el que se propone calibrar, en suma, las dimensiones de su gasto militar futuro. Conviene subrayar, con todo, que las mediciones correspondientes pueden conducir a conclusiones

extremadamente dispares. Conforme al criterio más común, si la UE desea acrecentar sensiblemente su independencia con respecto a Estados Unidos, tendrá que dotarse inevitablemente de una poderosa maquinaria militar más o menos unificada. De acuerdo con un criterio muy distinto que merece, sin embargo, atención, hay que preguntarse si el asentamiento de un proyecto distinto del lado de la UE no debe pasar, de modo necesario, por el forjamiento de políticas que antes que asentarse en una activa militarización lo que reclamen sea un proceso de signo contrario. Si se trata de mencionar un ejemplo al respecto, con arreglo a esta segunda perspectiva el encaramiento de las presuntas amenazas que la UE tiene presumiblemente que encarar en el conjunto del mundo árabe —su periferia meridional— debe reclamar el concurso de políticas mucho más asentadas en la cooperación económica, social y cultural que en el fortalecimiento de las capacidades militares al uso. El vigor de esa cooperación puede convertirse en un indicador mucho más sólido de una proyecto independiente del estadounidense que el que proporcionaría un gasto en defensa sensiblemente acrecentado.

## VII

Es cierto, con todo, que la relación entre la UE y EE.UU. está sometida a cierto margen de incertidumbre. Ello es así al menos por dos razones. La primera remite, sin más, a la condición de la política, casi siempre abrasiva y prepotente, que abrazan los gobernantes norteamericanos en el inicio del siglo XXI. Aunque, por desgracia, las elites dirigentes en la Unión Europea han mostrado una extrema tolerancia al respecto, no conviene descartar que comportamientos desmesurados como los que han cobrado cuerpo en Estados Unidos durante la presidencia de George W. Bush generen del lado de la UE un eventual espasmo encaminado a alentar un proyecto independiente, en su caso abocado a la confrontación con el gigante del norte americano.

La segunda razón remite a una circunstancia detrás de la cual se aprecia el aliento de un fenómeno conocido: no es infrecuente que el derrotero de los hechos económicos propicie tesis que no son las acariciadas por las elites políticas. En el escenario que nos interesa la discusión correspondiente ha cobrado cuerpo en torno a la soterrada colisión que parecen protagonizar la divisa estadounidense, el dólar, y la moneda de la que se han dotado la mayoría de los Estados miembros de la UE, el euro. El fundamento de esa colisión es, de nuevo, doble. Conviene recordar, por lo pronto, que desde el año 2002 el euro ha ido mejorando paulatinamente su cotización en comparación con el dólar. A los ojos de muchos expertos, de mantenerse semejante relación, muchos inversores internacionales que tradicionalmente han depositado sus

ahorros en dólares podrían cambiar éstos a euros, lo cual, en una lectura que merece atención, generaría antes o después graves problemas en una economía, la norteamericana, que acaso se adentraría en una oscura recesión. Esto al margen, y rescatamos ahora el segundo dato relevante, el euro ha penetrado con relativa fortaleza en los mercados internacionales de materias primas energéticas, y ha roto al respecto el casi monopolio del que disfrutaba la moneda norteamericana. Ello fue así, en su momento, de resultas de la decisión de vender su petróleo en euros acometida por el Iraq de Saddam Hussein, a la que siguió el anuncio de medidas similares del lado de vendedores importantes como Irán o Venezuela, y de compradores cada vez más pujantes como China.

Lo que la discusión reseñada vendría a anunciar —y retomemos el hilo— es que los avatares de esta competición podrían enrarecer las relaciones entre Estados Unidos y la UE —o al menos parte de ésta— y provocar, entonces, una dinámica de irrefrenable confrontación. Aunque nada es más urgente que subrayar que el debate que nos ocupa es muy sugerente y que en modo alguno pueden descartarse sorpresas al respecto, hay que subrayar que no faltan los datos que invitan a sopesar la cuestión con mucha cautela. Uno de ellos es el hecho, fácil de atestiguar, de que los comportamientos económicos acaban por exhibir, las más de las veces, tendencias a restaurar atávicos equilibrios y a arrinconar eventuales tensiones que puedan escapar fuera de control. Digamos al respecto que dentro de la UE ya se han hecho valer con fuerza opiniones que reclaman medidas encaminadas a frenar ulteriores ganancias del euro en detrimento del dólar, con el argumento de que el deterioro de la posición de éste se está saldando, por ejemplo, en graves problemas para las exportaciones de la UE. Pero recalquemos también que la identificación de los agentes políticos que se encuentran por detrás de las monedas no es tan sencilla como una primera aproximación invitaría a colegir: hay muchos capitales estadounidenses invertidos en euros en la UE, de la misma suerte que hay muchos capitales comunitarios depositados en dólares en EE.UU. El argumento en cuestión se ve reforzado, por lo demás, con el recordatorio, inevitable, de que no todos los Estados miembros de la UE se han dotado del euro como moneda.

Pero no se trata sólo de eso. Corre por ahí una descripción de los hechos que, aunque sugerente y merecedora de atención, arrastra algún problema. Se trata de la que, en un trasunto de la sugerida en su momento, viene a afirmar que lo que hay en la trastienda es una confrontación, una vez más, entre dos modelos de capitalismo: si el imperante en el grueso de la UE exhibiría una franca condición productiva, el dominante en Estados Unidos tendría un no menos franco cariz especulativo. Acaso no es preciso subrayar que esta distinción, aun cuando no carezca de fundamento, recurre a trazos demasiado gruesos. Sí que lo es, en

cambio, rehuir la dimensión de idealización de la UE realmente existente que rezuma una percepción como la que nos ocupa, irremisiblemente encaminada a concluir que *nuestro* capitalismo, y con el nuestra moneda, remite ontológicamente a benignas prácticas económicas.

## VIII

Sabido es que la UE ha experimentado una importante ampliación en mayo de 2004. Para las elites políticas de los países hasta entonces candidatos, la Unión ha operado como una suerte de faro que deslumbra y que, en consecuencia, impide calibrar virtudes y defectos; ello ha podido traducirse en pautas no siempre inteligentes en lo que respecta a las negociaciones de adhesión. Por lo que se refiere al ciudadano de a pie, la UE ya no es hoy la bicoca que parecía diez años atrás. Al margen de lo anterior, la renta per cápita del conjunto de los candidatos era del orden de un 40% de la registrada en la Unión de quince miembros, con significativas bolsas de pobreza cuyos integrantes eran, por lo demás, víctimas de una prolongada acumulación de sacrificios: los reclamados por las reformas aplicadas en el decenio de 1990, los derivados de las exigencias que plantea la UE y los que verán la luz cuando los candidatos deseen incorporarse a la Unión Económica y Monetaria. Bien puede suceder que, largos períodos transitorios de por medio, capas enteras de la población se sientan desplazadas y ello tenga, antes o después, efectos graves en materia de gobernabilidad.

Pero lo más sencillo es que en breve plazo algunos países más asuman el mismo camino. El número de Estados implicados y la condición comúnmente poco desarrollada —al menos en comparación con la situación que muestran los socios de la UE realmente existente— de la mayoría de éstos han estimulado las discusiones relativas a los efectos que un proceso tan delicado está llamado a ejercer. En los debates correspondientes se ha revelado, ante todo, un temor: el de que la ampliación en curso provoque una inquietante desnaturalización de un proyecto, el de la Unión, que correría el riesgo de perder sus señas de identidad iniciales. Es verdad que semejante visión, etnocéntrica y conservadora, ignora que la ampliación bien puede ser un suculento negocio para los miembros de la UE hoy existente, de la mano de un proceso que parece ratificar viejas jerarquías y, con ellas, el mantenimiento en la periferia de los candidatos, con capacidades de acción muy recortadas.

Un riesgo aledaño del proceso de ampliación es el que identifica la posibilidad de que ésta consolide la posición de marginación de un puñado de países de la Europa oriental y balcánica que han quedado al margen de las negociaciones con

la UE o han visto, en su caso, como éstas se postergaban indeseablemente. En relación con ellos, lo suyo es subrayar que son dos las hipótesis que se manejan. La primera sugiere que el hecho de que los marginados tengan ahora fronteras con la UE ampliada debe facilitar una relación mucho más fluida con ésta. La segunda entiende, en sentido contrario, que puede configurarse un muro separatorio que acreciente las distancias y reduzca los flujos de relación. Las cosas como fueren, si los propios recién incorporados están condenados a instalarse en una periferia no demasiado cómoda, es obligado concluir que quienes quedan al margen del proceso correspondiente deben aprestarse a sumar problemas a los muchos que ya registran desde tiempo atrás. El concepto de *tercermundización* puede ser útil a la hora retratar la situación de muchos de estos países.

## IX

Al margen de la agria disputa sobre votos y vetos a la que asistimos en su momento, la Constitución de la UE ha empezado a suscitar agudas polémicas entre los expertos. Mientras unos se preguntan si se trata de una genuina Constitución, otros subrayan cómo parece llamada a nacer sin un pueblo, una nación y un Estado. Mientras unos sugieren que nos hallamos ante un ejemplo de fría ingeniería legal, otros discuten sobre el producto final: ¿una confederación, una federación, un Estado con vocación unitaria, una suerte de gobierno transnacional...? Nuestra aproximación a la Constitución de la UE, mucho más modesta, se contenta con identificar un puñado de problemas que deben preocupar a la izquierda que resiste. Esos problemas afectan al déficit democrático heredado, a la fragilidad de los derechos sociales, a la estatalización de muchos esquemas y a una política exterior en la que llueve sobre mojado.

Nada invita a concluir, por lo pronto, que el déficit democrático que arrastra la UE se apresta a diluirse, tanto más cuanto que la Constitución muestra un vacío de legitimación que se colma con el concurso de medios —los que proporcionan, en sustancia, el derecho y los expertos— que poca relación guardan con la práctica vital de la democracia. El fortalecimiento del Consejo y de su presidente acarrea, por lo demás, una ratificación paralela de las capacidades de los gobiernos, que se deja ver también de la mano de la mentada disputa sobre las mayorías en la toma de decisiones en el propio Consejo. En esta instancia no se aprecia el eco de la elección popular en el ámbito de la UE: habrán de ser, antes bien, los gobiernos de los Estados los que detengan la totalidad de los votos correspondientes a estos últimos, algo que con certeza operará en detrimento de la representación de las ideologías, y ello por mucho que las decisiones deban ser refrendadas por el Parlamento de la UE. En este magma,



Joseph Weiler ha señalado, tan significativa como exageradamente, que lo que los ciudadanos europeos precisan es más poder, y no más derechos<sup>8</sup>.

En segundo término, la Constitución reclama «una economía social de mercado altamente competitiva<sup>9</sup>», en lo que se antoja la cuadratura del círculo, al amparo del designio de postular al tiempo una economía de dimensión social y un mercado en el que la competitividad dicta todas las reglas. En el terreno de los derechos sociales despunta por doquier una inflación de buenas intenciones. En ausencia de garantías expresas para que esos derechos, convertidos en obligaciones, se hagan realidad, los compromisos tienen una evidente carga retórica y a duras penas cabe esperar que sobrevivan a la vorágine de la globalización capitalista. A tono con anteriores pronunciamientos de la UE, que dejaban los derechos sociales en manos de las legislaciones estatales, aquéllos siguen teniendo un rango inferior que predispone a su incumplimiento, circunstancia tanto más inquietante cuanto que no se vislumbra ningún proyecto serio de convergencia social entre los Estados miembros.

En la Constitución de la UE los pueblos desaparecen como agentes subyacentes, en franco beneficio de los Estados, al tiempo que se formaliza un compromiso expreso con la integridad territorial de estos últimos. Se enuncia sin más, por otra parte, el propósito de reducir «las diferencias entre los niveles de desarrollo de las diversas regiones», en lo que Antonio Cantaro ha descrito como una «solidaridad desarmada<sup>10</sup>». El Comité de las Regiones no parece llamado a rebajar, en fin, las asperezas al respecto.

Por lo que a la política exterior se refiere, la sobrecarga retórica se impone desde el principio. Bastará con recordar que países que en 2003 sortearon sin mayor quebranto la carta de la ONU en lo que a Iraq atañe, se avienen ahora a suscribir como objetivo de la diplomacia de la UE la «estricta observancia y el desarrollo del Derecho Internacional, y en particular el respeto a los principios de la Carta de las Naciones Unidas<sup>11</sup>». La Constitución postula misiones militares fuera de la Unión, vincula éstas inopinadamente «a la lucha contra el terrorismo<sup>12</sup>», acata —a falta de apuestas de otro cariz— el proyecto de una Europa fortaleza, propugna la creación de una agencia de armamento, enuncia el compromiso de respetar las obligaciones derivadas del Tratado del Atlántico Norte y se refiere de forma expresa a la «prevención de conflictos<sup>13</sup>», fórmula tan delicada como equívoca habida cuenta del sentido que términos parejos han asumido en la estrategia de EE.UU. En un terreno en el que es fácil barruntar la alarmante distancia que media entre la práctica de los Estados miembros y los principios enunciados, la Constitución revela, en fin, llamativas dudas en lo que respecta al desarrollo de una política exterior común, en la medida en que se ve obligada a

afirmar que «los Estados miembros apoyarán activamente y sin reservas» tal política, «con espíritu de lealtad y solidaridad mutua<sup>14</sup>».

Algo más conviene, con todo, agregar: aunque para calibrar lo que la Constitución de la UE está llamada a ser habrá que aguardar a su desarrollo efectivo, lo cierto es que los antecedentes invitan, con claridad, al rechazo. Y es que, en palabras de Pietro Barcellona, «cuando el poder está en manos de los potentes *lobbies* de los negocios y de las finanzas, de los círculos mediáticos y de la manipulación de las informaciones, los juristas se abandonan al cosmopolitismo humanitario y se apuntan al ‘gran partido’ de las buenas intenciones y las buenas maneras<sup>15</sup>».

## X

Conviene recelar de cualquier asunción que presuma que el de *Europa* es un concepto marcado por una realidad *natural*, de tal suerte que, en consecuencia, nos viene dado sin mayor posibilidad de contestación. Nos hallamos, muy al contrario, ante un artificio en forma de construcción mental imaginada. De resultas, estamos obligados a identificar diferentes visiones de lo que Europa es, acompañadas a menudo de significativas, caprichosas e interesadas exclusiones. Muchas de estas últimas han adquirido carta de naturaleza, por añadidura, en centros de poder —político, económico y cultural— que se han autoatribuido una suerte de monopolio decisorio en la determinación de lo que es o no es Europa. Nada sería más desafortunado que olvidar esta última circunstancia.

La condición artificial del concepto tiene fiel reflejo en una cuestión concreta: la que se interroga por los límites del *continente europeo*. Admitamos que la respuesta correspondiente no parece plantear problemas mayores en lo que respecta a lo que ocurre en el norte, en el oeste y en el sur. No puede decirse lo mismo, en cambio, en lo que atañe a una linde oriental —los Urales, el Cáucaso— que separaría a Europa de Asia. La determinación de cuál ha de ser esa frontera reclama, con toda evidencia, del despliegue de criterios inequívocamente marcados por prismas ideológicos: como quiera que los límites que nos ocupan no están dados en la naturaleza, hay que hilvanar criterios que, todos ellos discutibles, permitan encarar la cuestión. La indefinición consiguiente tiene por efecto principal una paralela indeterminación en lo que respecta a qué Estados pueden plantear sus candidaturas a una eventual incorporación a la UE. Un criterio al respecto presume que Europa es, pese a todo, una realidad geográfica, de tal suerte que un país como Marruecos, emplazado en África, no podría presentar su candidatura a la adhesión, en tanto otro, Turquía, la vería sometida a agrias discusiones,

habida cuenta de su doble condición europea y asiática. Otro criterio señala que lo realmente importante es la presencia de rasgos cultural-civilizatorios comunes. Conforme a esta percepción, el hecho de que los dos países que nos ocupan beban en las fuentes de una civilización distinta de la judeo-cristiana trabaría poderosamente su posibilidad de sumarse, antes o después, a la UE. Agreguemos un tercer y prosaico criterio, que viene a aseverar que la incorporación de unos u otros Estados debe determinarse con arreglo a su capacidad para dar satisfacción a determinadas exigencias económicas. Este último baremo —aparentemente más liberal, toda vez que sobre el papel no cierra el camino a nadie— bien puede ser engañoso, en la medida en que las exigencias en cuestión sean a la postre tan extremadamente restrictivas como interesadas.

Concluamos, de cualquier modo, que la Unión Europea es un proyecto que ha hecho su aparición de manera reciente y que, en el trecho temporal que ha recorrido, ha acogido a una parte de los países del continente. No es saludable, por tanto, identificar a la UE con Europa, como no lo es inferir que cuando se habla, por ejemplo, de la *defensa de la Unión Europea* se está hablando, sin más, de la *defensa europea*. Claro es que no se trata tan sólo de un problema derivado de tomar la parte por el todo: por detrás de este tipo de confusiones lo que se aprecia es, con frecuencia, el ascendiente de fórmulas impregnadas por un visible etnocentrismo y un manifiesto deseo de exclusión. Al amparo de esas fórmulas parece como si se viniese a sostener que todo lo que no está dentro de la Unión Europea merece ser ignorado o, más aún, debe ser objeto de desprecio en la medida en que su condición reflejaría la incapacidad paralela para reproducir de manera cabal un modelo canónico, el de la UE, al que no se atribuyen sino dimensiones saludables.

## **Notas**

1. C. Shore, *Building Europe. The cultural politics of European integration* (Routledge, Londres, 2000), p. 57.
2. S.P. McGiffen, *The European Union. A critical guide* (Pluto, Londres, 2001), pp. 138-139.
3. C. Ruiz Escudero, «Maniobras sobre el AGCS tras el fracaso de la cumbre de Cancún de la OMC», en [www.attacmadrid.es](http://www.attacmadrid.es).
4. *Ibidem*.
5. Véase el informe *Vecchia repressione e nuova legalità* (Jamm/senzaconfini, Nápoles, 2002).
6. *A secure Europe in a better world*, en <http://ue.eu.int/pressdata/EN/reports/76255.pdf>.

7. X. Pedrol y G. Pisarello, *La Constitución furtiva* (Icaria, Barcelona, 2004), pp. 84-85.
8. En A. Cantaro, *Europa sovrana* (Dedalo, Bari, 2003), p. 122.
9. Véase [http://www.europa.eu.int/futurum/constitution/index\\_es.htm](http://www.europa.eu.int/futurum/constitution/index_es.htm), art. 9.
10. Cantaro, *op. cit.*, p. 125.
11. <http://www.europa.eu.int...>, art. 3.10.
12. <http://www.europa.eu.int...>, art. III-210, 1.
13. <http://www.europa.eu.int...>, art. 40, 1.
14. <http://www.europa.eu.int...>, art. III-195, 2.
15. P. Barcellona, «Prefazione», en Cantaro, *op. cit.*, p. 7.

---

**¿CONVERGENCIA O REFORMA?**

**MARCO GENERAL PARA UN  
DEBATE NECESARIO**

---



## La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias

Jaume Martínez Bonafé

Correspondencia:

Jaume Martínez Bonafé

Dt. Didàctica i Organització Escolar  
Facultat Filosofia i CC. Educació  
Avda. Blasco Ibáñez, 30  
46010 València

Tel. 96 386 44 27  
Fax: 96 386 49 71

E-Mail: Jaume.Martínez@uv.es

Recibido: 5/11/2004  
Aceptado: 25/11/2004

### RESUMEN:

Si la discusión y las decisiones relacionadas con la formulación de los perfiles profesionales han tenido poca incidencia real sobre las prácticas de formación, y si además tales formulaciones en sus diferentes formatos de presentación —estándares, competencias, niveles, etcétera— se ven sometidos a interpretaciones dispares, la cuestión del debate sobre la profesionalización docente probablemente deba ser planteada en otros términos. Desde el punto de vista del autor lo que hay detrás y en el fondo del debate sobre la formación del profesorado es una *teoría del sujeto* y una *teoría del conocimiento*, y una teoría de la relación entre ambos. Pero esto es también decir una *teoría del poder*, pues cómo se gobierna el razonamiento sobre esa relación entre sujeto y conocimiento tiene mucho que ver con el campo de las relaciones sociales. Y todo ello nos remite necesariamente a *una pregunta y una respuesta ética*.

En el debate actual sobre competencias profesionales lo que aquí se subraya como relevante es la disposición estratégica del lenguaje en un campo institucional para reforzar o articular determinados dispositivos de poder y control. De qué se habla y de qué se deja de hablar, quién habla, desde donde, en qué marco de relaciones históricamente mediadas, son preguntas metódicas en la analítica discursiva.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado, Competencias profesionales, Análisis del discurso, Saberes docentes, Conocimiento práctico.

## Teacher training and the discourse on competences

### ABSTRACT:

If the discussion and decisions relative to the formulation of professional profiles have had little real influence on teacher training, and if those profiles in their different formats —standards, competences, levels, etc.— undergo different interpretations, the question of the debate on the professionalisation of teaching should probably be set out in other terms. The author maintains the point of view that underlying the debate on teacher training is a theory about the subject and a theory about knowledge and a theory about the relationship between these two. But this is also admitting a theory about power given that the way of reasoning about the relationship between subject and knowledge is closely associated to the field of social relations. This leads us to an ethical question.

Within the current debate about professional competences what this article highlights as relevant is the strategic use of language in institutions to strengthen and articulate mechanisms of power and control. What is spoken about and what is permitted to be spoken about, who speaks and from which position are methodical questions in discursive analysis.

**KEY WORDS:** Teacher training, Professional competences, Discourse analysis, Teaching knowledge, Practical knowledge.

### 1. ¿Más de lo mismo?

La preocupación académica y política por la formación del profesorado ha venido formulando a lo largo de la historia de esta formación los perfiles profesionales de los futuros docentes. Con ligeros matices, tanto en el fondo como en la forma, se han ido definiendo las demandas, y con ellas las adaptaciones y modificaciones relacionadas con los cambios políticos y las hegemonías ideológico-culturales. Aunque no es el objeto de este trabajo, conviene subrayar, sin embargo, que a pesar de los cambios culturales y sociales, y su consiguiente traducción legislativa, permanecen con pocas alteraciones los estándares con los que se define la búsqueda de ese profesor ideal, y los objetivos de formación que lo concretan. Podríamos decir que el discurso de la formación del profesor permanece un nivel de coherencia interna transversal a profundos cambios sociales



y culturales muy importantes para la educación; y transversal también a contextos culturales, sociales o políticos con marcadas diferencias.

Cualquier manual académico que efectúe esa exploración por el conocimiento docente deseado viene a sintetizar las siguientes categorías: el profesor deberá conocer bien el contenido de la Materia o Disciplina que pretende enseñar; deberá poseer una buena fundamentación pedagógica de su saber profesional, así como de su concreción didáctica (en relación con los contenidos a enseñar, el diseño de las tareas y la organización del aula; la evaluación curricular, etcétera); es igualmente pertinente el conocimiento sobre el alumnado, la habilidad para comunicar con las familias, y el conocimiento del contexto administrativo, pero también social y cultural; igualmente necesita de un saber para la colaboración con otros colegas en un mismo equipo; y desde luego, todo esto requiere a su vez de un conocimiento práctico que es algo así como saber hacer las cosas bien en el desarrollo concreto y cotidiano de la práctica. Es este último un saber empírico, experiencial, práxico, que pone en relación el sentido de las cosas con la acción de realizarlas<sup>1</sup>.

Estas caracterizaciones tienen su traducción administrativa en las políticas y prescripciones de los planes de formación del profesorado. Por poner un ejemplo, un Decreto del año 92 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía sobre el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, definía así cuál era el perfil del profesor que estaban buscando:

#### «1.2. Perfil del profesor

En cuanto al perfil del profesor que se busca, es necesario adecuarse a lo ya desarrollado por la Reforma Educativa y que podríamos resumir en las siguientes características:

1. Preparación para transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes
2. Capacidad para organizar la selección y presentación de los conocimientos a sus alumnos.
3. Ser motivador y facilitador de los aprendizajes de los alumnos.
4. Ser diseñador de los desarrollos curriculares necesarios.
5. Colaborar con otros profesionales en la orientación profesional y escolar de los alumnos.

6. Facilitar la conexión entre la realidad de la escuela y la realidad social.
7. Potenciar la actitud reflexiva e investigadora sobre sus actuaciones.

Un perfil de este tipo debe ser el eje alrededor del cual se muevan las diversas actividades de formación organizadas por la Administración, propiciando el tránsito de la primacía de las actuaciones individuales a una mayor presencia de la actividad en equipo, así como la reformulación, contraste y sistematización de todas las tareas a realizar en el aula» [B.O. n.º 110, 29 octubre 92, p.243].

Aunque hay un estándar bastante homogéneo en las categorizaciones del conocimiento profesional de los docentes, también es cierto que a lo largo de la historia del pensamiento pedagógico y las políticas de la formación de profesores —y desde luego, en el debate contemporáneo— podemos encontrar matices y diferencias importantes en la interpretación de cada categoría. Entre el «conocimiento didáctico del contenido de la materia» —para decirlo como Shulman (1987)— y la «preparación para transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes» que propuso el BOJA en el 92, pueden haber una comprensión del conocimiento profesionalmente necesario de los profesores muy diferente. Las racionalidades, los paradigmas, los universos cognitivos que acompañan cada formulación pueden ser distintos y en muchas ocasiones contradictorios.

¿Qué se pretende, entonces, con los periódicos y puntuales debates relacionados con las permanencias y los cambios en la formación de profesores? En nuestro caso, es cierto que estamos ahora inmersos en las sucesivas fases para la reforma de los títulos universitarios, provocado por la creación en la fecha tope del 2010 de un Espacio Europeo de Educación Superior; y ese proceso nos está demandando posiciones concretas en relación con los perfiles profesionales de los futuros profesores de la Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria. No creo, sin embargo, que debamos restringir el debate a las directrices de la ANECA y las inspiraciones y pautas marcadas por el Proyecto Tuning. La reforma de las titulaciones puede ser una nueva oportunidad para profundizar el debate sobre el Magisterio hacia las cuestiones de raíz, o por el contrario, quedarnos en la superficie más formal y administrativista de la formación de profesores. Es decir, más de lo mismo.

## **2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de la formación de profesores?**

Si la discusión y las decisiones relacionadas con la formulación de los perfiles profesionales han tenido poca incidencia real sobre las prácticas de formación, y

si además tales formulaciones en sus diferentes formatos de presentación —estándares, competencias, niveles, etcétera— se ven sometidos a interpretaciones dispares, la cuestión del debate sobre la profesionalización docente probablemente deba ser planteada en otros términos. Desde mi punto de vista lo que hay detrás y en el fondo del debate sobre la formación del profesorado es una *teoría del sujeto* y una *teoría del conocimiento*, y una teoría de la relación entre ambos. Pero esto es también decir una *teoría del poder*, pues cómo se gobierna el razonamiento sobre esa relación entre sujeto y conocimiento tiene mucho que ver con el campo de las relaciones sociales. Y entiendo que todo ello nos remite necesariamente a una *pregunta* y una *respuesta ética*. Si esto es así en cualquier caso, tiene particular relevancia cuando de lo que tratamos es del diseño e intervención sobre la subjetividad al amparo de un campo institucional, en el contexto de la reforma de disciplinas y prácticas académicas tradicionales. Un apunte sobre estas cuestiones constituirá el desarrollo de este epígrafe.

Nos enfrentamos a la capacitación y la habilitación de futuros docentes con demasiados supuestos implícitos. Que esa intervención social e institucional sobre la subjetividad para la obtención de un saber profesional implique eticidad no es un argumento explícito en los debates sobre la formación. Las preguntas ¿qué es un maestro? ¿qué es una maestra? y ¿qué maestro y qué maestra se desean? no suelen implicar en las respuestas a una teoría del sujeto y de la sujeción. Pero entonces lo que encontramos —al menos, lo que yo he encontrado en mi propia experiencia institucional— es un supuesto de homogeneidad y un deseo de productividad y uniformidad absolutamente alejado de la compleja realidad de cada día. El divorcio entre teoría y práctica está servido. ¿Cómo escapar de una racionalidad instrumental que en su deseo de eficacia nos aleja precisamente de las comprensiones más útiles para una buena discusión sobre la formación? Quizá nos pueda ayudar un esquema que ponga en relación dos modos distintos de entender el sujeto con las prácticas para su formación como profesor. Sin buscar precisiones terminológicas muy profundas, y puesto que he querido enmarcar el debate en la emergencia de un sujeto ético, yo les llamaré «formación para la sumisión» y «formación para la autonomía».

En el primer caso, me refiero a una práctica predominante en los programas de formación que parte del supuesto de un sujeto carente de conocimiento y experiencia que poner en juego en el desarrollo de su capacitación como profesor. Es una práctica institucional que supone, por otra parte, que el sujeto, inacabado y perfectible, puede llegar a un estándar controlado de objetivación —si quieren, díganle competencias profesionales— a partir de la asistencia científica de la que le provee la Academia. He querido llamar a esto «formación para la sumisión» porque en la búsqueda legítima de la perfección

profesional docente corremos el riesgo de la anulación del sujeto en el proceso de creación de su propio conocimiento profesional. El individuo que acude a la agencia de formación es despojado de su capacidad de sujeto integral y, desplazado del campo de la subjetividad, se ve socializado en relación con un conjunto de saberes pragmáticos nacidos del consenso académico. Es una lógica tutelada desde la tecnología social que provee de una concreta significación al concepto y al objetivo de la formación y, en consecuencia, al concepto y al objetivo de la educación que los futuros profesores deberán desarrollar.

Es obvio que la docencia, como cualquier otra profesión, requiere de unos saberes específicos que el futuro docente deberá poseer y que ratificará y re-elaborará en el propio ejercicio de enseñar. No cuestiono, por tanto, la necesidad del programa de formación. Lo que se trata aquí es otra cosa: es el papel que se le asigna al sujeto en la construcción de su conocimiento profesional práctico. De no reconocerle como tal —un sujeto con capacidad de reflexión y crítica de su propia experiencia formativa— la formación queda reducida a un proceso funcional, activista y acumulativo de transmisión de conocimientos; y el sujeto deviene entonces objeto en una relación de poder que fragmenta y desintegra el saber, la experiencia, la conciencia y la comunicación. La pérdida de sí mismo dificulta la emergencia del sujeto ético (y estético, deberíamos añadir)<sup>2</sup> que es condición de una buena formación docente. No se trata aquí de poner en cuestión ninguna malvada y explícita voluntad política, es más bien la consecuencia de una forma de proceder de la tecnología social que sitúa la búsqueda de un consenso pragmático sobre el saber de formación por encima de los sujetos particulares de la formación.

La crítica a este esquema de racionalidad instrumental y a la ideología eficientista que le sustenta, tiene ya un largo recorrido. El último cuarto del siglo pasado produjo una considerable nómina de autores y trabajos. Recupero aquí cómo Pablo Freire argumentaba en su último trabajo (1997) sobre esta cuestión:

«Es preciso, sobre todo, que quién se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el *formador* es el sujeto en relación con el cual me considero *objeto*, que él es *el sujeto que me forma* y yo el *objeto formado por él*, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-

contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad mañana, de tornarme el falso sujeto de la «formación» del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin *discencia*» [FREIRE, Pablo, 1997, pp. 24-25].

Todavía en este modelo que llamé formación para la sumisión queda sin cuestionar la relación del sujeto con la institución. Al naturalizar el campo institucional deja de ser sometido a la crítica, se invisibiliza, de modo que la relación se establece en un virtual plano unidireccional entre docente y discente mediado por el contenido de la formación. Es por otra parte, una mirada individualizada —o una institucionalización de la mirada individualizada<sup>3</sup>—, de manera que se pierde toda posibilidad de imaginar otras formas comunitarias de construir y compartir el saber de formación. En la actual estrategia neoconservadora de repliegue hacia lo privado, diluyendo la política, la pedagogía, la cultura y la historia entre las veloces lógicas inmediatistas del mercado, en efecto, el principal significado es la privatización de la vida cotidiana, el predominio de lo individual sobre lo colectivo<sup>4</sup>. Los efectos de esta estrategia neoconservadora tienen especial eficacia en lo que podríamos llamar la colonización de la subjetividad. De modo que, situados en el interior de este esquema discursivo, nadie puede imaginar la formación del profesor fuera de estos dos planos: a) la internalización del logro como un éxito exclusivamente individual; b) la legitimación del logro en el exclusivo y excluyente espacio institucional de la formación docente. Otra cuestión es el monopolio académico de esa formación, una tradición —corta, en cualquier caso— que las políticas neoconservadoras y neoliberales se están encargando de reconducir hacia una demanda de *excelencia profesional* regulada igualmente por la lógica y los intereses del mercado<sup>5</sup>. Una forma de *outsourcing* de las funciones de gobernancia del Estado en el sentido en que este concepto es utilizado por Scott Lash para referir las actuales estrategias de subcontratación, delegación de funciones o externalización hacia instancias privadas<sup>6</sup>.

Este discurso de la formación «para la sumisión» quiero enfrentarlo con el que llamé «formación para la autonomía». Veamos en este segundo caso algunos de los principios de partida. En primer lugar el reconocimiento del sujeto como ciudadano con capacidad, por tanto, para el ejercicio de la política. El hecho de implicarse en una experiencia formativa para el acceso a la práctica profesional

de la docencia no deberá anular este reconocimiento, sino en todo caso, ampliarlo. El saber de formación, si no es una pura tecnología instructiva, debe ayudarnos en nuestra capacidad para la autonomía política. En segundo lugar, el reconocimiento del campo institucional de la formación como históricamente mediado por las relaciones sociales. Y esto tiene una doble implicación en el caso que ahora nos ocupa de la formación docente: por un lado, los cambios y las permanencias en los programas formativos, así como lo que se quiere discutir de ellos y también lo que se silencia, dependen del modo en que en un «territorio» o escenario social concreto se manifiesta esa relación estructural. Por otro lado, el sujeto —también el sujeto sometido a los requerimientos institucionales de la formación— se hace *histórico* precisamente por su capacidad para ejercer sobre el propio campo social e institucional acciones diferentes y contradictorias con las previstas por la normalidad institucional. De un modo más concreto en la formación de profesores, lo que esto quiere decir es que el sujeto ha tenido —ha conquistado socialmente— su capacidad para la interlocución, es decir, se le reconoce razón y voluntad, y capacidad por tanto para establecer un discurso dialógico desde el que crecer profesionalmente reforzando su singularidad y diferencia. La palabra y la experiencia subjetiva son reconocidas en el contexto formativo y, a la vez que el sujeto cambia en su propio desarrollo profesional, puede hacer cambiar su contexto de formación, cuestionando y renovando el orden general de lo instituido. No hará falta insistir que, en este caso, el ideal formativo sitúa el plano de las competencias en un plano de equivalencia con las virtudes políticas antes que en la exclusividad de las destrezas técnicas.

Al punto de partida del reconocimiento del sujeto/ciudadano y la determinación histórica del contexto social, debo añadir ahora un tercer principio sobradamente teorizado desde el psicoanálisis. Esto es, la dificultad para nombrar, dar significación, teorizar, aún apelando a programas de objetivos y resultados objetivables, a un supuesto sujeto docente esencial formado según un estándar permanente y generalizable. Sin embargo, aunque ese estándar esencial es radicalmente improbable, tiene un importante efecto de alienación sobre el propio desarrollo autónomo de la capacitación profesional. Si nuestra afirmación como sujetos docentes bien formados es un intento de respuesta positiva a las llamadas de la estandarización objetivadora, lo que se produce en ese intento improbable de acercarnos a ese Yo profesional preestablecido es un abandono de nuestra propia capacidad de autonomía para responder por nosotros mismos, para construir nuestra propia voz docente. Tal identidad se encuentra colonizada, entonces, por múltiples y fragmentarios significantes sobre los que el sujeto no tiene propiedad. Sólo podremos ser —encontrar nuestra singularidad como sujeto docente— en el vacío discursivo que quede

más allá de la alienación. Caminando a ese contra-espacio institucional movidos por el deseo de ser docentes, y sabiendo que la esencia viva de ese ser docente es precisamente no haber llegado y o haber sido todavía<sup>7</sup>.

Se comprenderá por qué en este planteamiento la eticidad debe ser un radical principio de procedimiento. El combate a la colonización cultural del trabajo docente, la huida de la homogeneización profesional basada en racionalidades eficientistas y burocratizantes, la ruptura con los criterios de inclusión en una identidad profesional alienada, no puede hacerse sin reconcernos en un campo social regulado por normas éticas que tengan en su fundamento el reconocimiento de un sujeto que en su indeterminación encuentra la paradoja del deseo de búsqueda de sí mismo. Un maestro, entonces, que se desarrolla profesionalmente en el camino que marca su propia voluntad de seguir aprendiendo a ser maestro.

Creo que en este marco *el modelo de competencia* puede tener un interesante y fructífero sentido indagatorio cuando pretendemos encontrar base empírica sobre las pretensiones y justificaciones de los actores ante los requerimientos de la práctica, y los dispositivos en los cuales se asientan. Ese fue el trabajo de encuesta de Boltanski cuando se enfrenta desde la sociología de la acción al modo en que el amor o la justicia constituyen una práctica social subjetiva. Para este autor el modelo de competencia para la justicia es

«[...] una puesta en forma de la competencia que los actores ponen en juego cuando actúan por referencia a la justicia, y de los dispositivos que, en la realidad, apoyan y reafirman esa competencia asegurándole la posibilidad de resultar eficaz» [BOLTANSKY, Luc, 2000, p. 66].

Sin embargo, la traslación del modelo para la planificación de los programas docentes como ya ocurriera con otros modelos originalmente diseñados para la investigación y la evaluación, tiene un efecto más ideológico que práctico, como trataré de argumentar a continuación.

### **3. El discurso de las competencias**

En este epígrafe pretendo analizar los efectos sobre el campo institucional de la formación del profesorado de un modo de hablar de las competencias docentes. Para ello he recuperado el concepto de discurso, así que en primer lugar me referiré brevemente al significado y uso metodológico que aquí se le atribuye.

Parto del principio que las palabras pueden ser analizadas desbordando el punto de vista exclusivamente lingüístico. Por ejemplo, en el libro de Chistian

Laval (2004) *La escuela no es una empresa* el capítulo 3 se titula «La nueva lengua de la escuela». Nuestra primera interpretación, con la lectura de ese título, es que hay una relación directa entre los nuevos lenguajes que usamos para referirnos a realidades escolares con los nuevos procesos crecientes de mercantilización del servicio público escolar. Y en efecto, la lectura del capítulo nos pone en el camino de entender que muchas de las presiones a las que se ve sometida la escuela por las políticas neoliberales para adecuarse a las demandas del mercado tiene su origen, o se ven reforzadas por la penetración del lenguaje de la gestión empresarial en las instituciones educativas.

Con la categoría de discurso —particularmente en el uso conceptual y metodológico foucaultiano— pretendo mostrar esa relación entre los modos de hablar y las prácticas institucionales con objeto que podamos aproximarnos en los siguientes planos de complejidad: a) es un proceso de mutua constitución. Empezamos hablando de una manera para acabar modificando nuestras prácticas pero también en el proceso de modificar nuestras prácticas generamos nuevos lenguajes<sup>8</sup>. b) Es un proceso por el que el sujeto cobra una identidad social determinada. Nuestro modo de entendernos como profesores, atribuirnos significados e identidades, está relacionado con el discurso socialmente construido sobre el docente. c) Es una práctica social que pone en relación la construcción de significados con las estructuras y relaciones de poder; y d) lo que me parece más relevante, en el análisis del discurso el foco de atención no se pone en el significado preciso de las palabras —para el caso que nos ocupa, todos sabemos el significado de «competencias profesionales»—, sino la disposición estratégica del lenguaje en un campo institucional para reforzar o articular determinados dispositivos de poder y control. De qué se habla y de qué se deja de hablar, quién habla, desde donde, en qué marco de relaciones históricamente mediadas, son preguntas metódicas en la analítica discursiva. Por otra parte, conviene advertir de la capacidad de autonomía del discurso respecto de la capacidad expresiva de un sujeto para formular deseos, teorías o narraciones. Michel Foucault nos dirá que el discurso se constituye:

«[...] en un conjunto de reglas anónimas históricas, siempre determinado en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones del ejercicio de la función enunciativa» [Foucault, M. 1995 p. 198].

Mi pretensión, entonces, en este epígrafe, no es discutir el listado de las 30 competencias que nos propuso el *Informe Tuning* para el sistema de créditos europees, ni tampoco el problema aquí es analizar las distintas aproximaciones académicas al modelo de formación basado en competencias. La cuestión, desde



mi punto de vista, es qué prácticas se refuerzan y cuáles desaparecen con la implementación en nuestras universidades de ese «conjunto de reglas anónimas históricas» con las que se pone a circular el concepto de competencias profesionales. El problema aquí es advertir sobre el efecto de verdad y el efecto de poder del discurso de las competencias en la formación universitaria del profesorado.

En primer lugar, el discurso actúa en unas coordenadas espacio-temporales y por tanto requiere para su análisis una mirada desde la historicidad. Recordemos la insistencia preponderante de Jaques Derrida en que el significado es posicional antes que absoluto<sup>9</sup>. El proceso de convergencia europea para las universidades, derivado de los acuerdos de Bolonia, se desarrolla paralelo o inmerso en un proceso creciente de hegemonización del discurso neoconservador sobre la adaptabilidad de las instituciones educativas a las variaciones, los intereses, y los requerimientos del mercado<sup>10</sup>. Los valores y principios tradiciones de estas instituciones, y especialmente de las universitarias, van siendo progresivamente modificados por una nueva narrativa mucho mas cercana a los intereses económicos privados. Al igual que señala Christian Laval para la escuela:

«Los valores que hasta ese momento habían constituido el mundo escolar se sustituyen por nuevos criterios operacionales: la eficacia, la movilidad, el interés. Y es que la escuela cambia de sentido: ya no es el lugar de asimilación y de frecuentación de las grandes narraciones que forjan caracteres estables para situaciones sociales bien definidas, sino un lugar de formación de caracteres adaptables a las variaciones existenciales y profesionales en movimiento incesante» [LAVAL, Ch., 2004, p. 57].

El listado Tuning, y las discusiones, las adaptaciones y los modelos de planificación docente que de el se derivan, debemos situarlos para su análisis en el lugar en el que verdaderamente están: en el interior de un discurso institucional que abandonó el ideal humanista y republicano cultivado por la Ilustración para buscar *el hombre nuevo* en «un ser esencialmente económico y un individuo esencialmente privado<sup>11</sup>».

Veamos, en segundo lugar, qué lenguaje pone en movimiento este amplio y hegemónico discurso neoconservador en el interior del cual he situado el discurso de las competencias. Qué significantes acompañan a qué significantes, en un momento en que, como ya señalé anteriormente, se viene perdiendo toda posibilidad de un origen articulador de cualquier significado trascendental. Quiero señalar, previamente, que esa articulación lingüística se presenta a si misma como el anuncio de la renovación, la actualización y el cambio institucional. Pero cuando descendemos al análisis de las propuestas nos encontramos con un viejo

y fracasado programa de los años 70 que creyó que era posible organizar la enseñanza definiendo resultados de aprendizaje<sup>12</sup>. Los vínculos de dependencia de la educación al economicismo, en el marco de un capitalismo de corte neoliberal, se naturalizan modificando el lenguaje. Así, la escuela es una empresa educativa, el sujeto un recurso humano, las familias son consumidores o clientes, el profesor un gestor del aula y un mediador de aprendizaje, la educación es formación y excelencia, el saber y los conocimientos son competencias, que se numeran y jerarquizan en función de su operatividad para la aplicación a problemas concretos, el aprendizaje, asociado a rendimiento (resultados), es la eficaz consecución de objetivos,... y así sucesivamente.

Pero si miramos este campo de discursividad desde la estrategia analítica del discurso propuesta por Laclau y Mouffe (1985<sup>13</sup>) lo que encontramos es un intento de dominio de un campo, buscando un centro o polo de referencia que evite el flujo discursivo de las diferencias, —fijación última de significado: la definición de un marco de saberes y habilidades para la capacitación profesional—. Pretender así el proyecto hegemónico de coherencia institucional de la universidades europeas es dar por supuestas o resueltas importantes cuestiones problemáticas que están en la raíz de la formación —algunas de ellas señaladas en la primera parte de este texto—. Por otra parte, es ese deseo de dominio —un proyecto único basado en el pensamiento único— el que al anular toda posibilidad de otros lenguajes y otras prácticas institucionales, se instala en un plano esencialmente ideológico en el sentido también señalado por Laclau y Mouffe: no tanto porque se construya una falsa representación de una esencia positiva (la ilusión de que un estudiante = tantos créditos ECTS, aquí o en Roma) sino precisamente por lo contrario: no reconocer la imposibilidad social y política de ese consenso. En este sentido el lenguaje se convierte en un instrumento de poder simbólico y acción política<sup>14</sup>, puesto que tras la apariencia de la neutralidad institucional y el debate técnico sobre cuestiones puntuales de la reforma de la formación profesional y el abandono de las grandes narraciones, se instala una nueva lógica esencialista: el saber deberá tener una vinculación directa con el trabajo y el consumo, dos esenciales características de un modelo económico neoliberal con pretensiones colonizadoras hacia el conjunto de la vida social.

Me detendré de un modo más específico, en tercer lugar, en el *uso estratégico de las competencias* tal como esto ha sido analizado en el trabajo citado de Christian Laval. Sustituir la palabra «conocimiento» por la de «competencia» no carece de importancia, nos dice este autor; porque no se trata de ponernos de acuerdo sobre la descripción de los saberes que consideramos necesarios para la práctica educativa. Paulo Freire (2003), en *Pedagogía de la autonomía* nos hizo

esa propuesta, y más recientemente Philippe Perrenoud (2004) nos propuso *Diez nuevas competencias para enseñar*, por no hacer referencia al *Informe Delors* en la Unesco, entre otros muchos documentos y trabajos que tratan de las competencias que deberían dirigir las formaciones inicial y continua del profesorado. Este no es el problema. Su carácter estratégico viene de su empleo para referir a una nueva forma de gestión del conocimiento y de los «recursos humanos» que pretende la sutura con una ruptura histórica en la formación universitaria: la separación entre lo abstracto y lo concreto, entre lo práctico y lo teórico.

«La competencia [...] designa un conocimiento inseparable de la acción, asociado a una habilidad, que depende de un saber práctico, o de una facultad más general que el inglés designa con el término *agency*. De ese modo, se designan las capacidades para realizar una tarea con ayuda de herramientas materiales y/o instrumentos intelectuales.(...) En ese sentido, la competencia es aquello por lo cual un individuo es útil en la organización productiva» [LAVAL, 2004, pp. 94-95].

La pretensión estratégica al formular el programa de formación en términos de una pedagogía de las competencias se fundamenta en un tejido discursivo que se va tejiendo con los siguientes mimbres. Por un lado, el temor del Estado a perder el control legitimador de la cualificación profesional, en un proceso creciente de desregulación asociado a las demandas de eficacia y flexibilidad en la cualificación de la fuerza de trabajo en una «sociedad de la información» que impugna la tarea tradicional de las instituciones educativas en la formación política, social, profesional y cultural del ciudadano. Por otro lado, porque en ese nuevo mapa de relaciones laborales entre contratista y empleado se pretende la mayor precisión en el contenido de lo que se compra y lo que se vende en el mercado de trabajo, y la definición de competencias (su «stock» en la cualificación de la fuerza de trabajo) regula con facilidad su valor de cambio. Por otra parte, también, porque en un proceso creciente de transnacionalización de los mercados de trabajo, con la noción de competencia se pretende escapar de veredictos localistas en la evaluación legitimadora de las cualificaciones profesionales. Y finalmente, porque instalados en la lógica creciente de la individualización, el propio sujeto trata de proyectarse a si mismo en el proceso particular de cualificarse profesionalmente. No será ya tanto una cualificación reconocida en un marco colectivo, cuanto la capitalización que de si mismo ha sido capaz de realizar cada individuo en el proceso de consumo acrítico de las competencias de formación. El estudiante o sujeto en formación devine empresario/gestor de sus propios recursos humanos. Como señala Laval:

«Definida como una característica individual, la categoría de *competencia* participa de la estrategia de individualización perseguida por las nuevas políticas de gestión de los «recursos humanos». [LAVAL, 2004, p. 97]

### *Otros saberes, nuevos deseos*

Los educadores necesitamos un tipo de saber práctico que proporcione buenas respuestas a los requerimientos profesionales. Ese saber debe edificarse en la comprensión crítica de sujeto y de la cultura, y en una relación con la naturaleza basada en criterios de sustentabilidad. Esa relación compleja entre sujeto, naturaleza y cultura teje los hilos del conocimiento<sup>15</sup>. Pero el movimiento de tejer lo ponen a funcionar los invisibles hilos del deseo. Un *maternaje* —nos dirá Barthes en aquel hermoso texto: «Au Séminaire<sup>16</sup>»— por el que el sujeto aprende a dar sus propios pasos hacia el conocimiento. Esa construcción requiere también de relaciones solidarias —un transfer que es afectivo y ético—, pero sobre todo requiere partir de sí —«entrar en juego en primera persona»— para encontrar una relación emancipatoria con el saber, una relación de autoridad —que nos confiere o reconoce autoridad— no por la cita académica sino porque nos vincula con nuestra propia experiencia reflexionada y con nuestra capacidad, por tanto, para transformarla.

«Como profesora de psicología podía decir cantidad de cosas que tuvieran un sentido, pero no las estaba mediando con el mundo. Estaba dando unas clasificaciones, unas identificaciones donde ellos se sentían seguros. Pero no cambiaba su relación con el mundo. Esto sucede en el momento en que entras en juego en primera persona, y así lo importante es la relación que estableces con el saber, no el contenido en sí mismo. (...) Es decir, en el momento en que yo trato de poner en juego mi experiencia, no solo como experiencia vivida sino como experiencia reflexionada, empezamos a construir significados nuevos. Lo importante es entrar en juego en primera persona con ese reconocimiento de autoridad y de genealogía femenina que establece unos nexos con el saber y esos nexos son los que yo trato de poner en circulación en la clase, junto con los nexos que ellos y ellas tienen [...]» [LÓPEZ CARRETERO, A. *Escuela y Educación*, pp. 163-164<sup>17</sup>].

La reflexión anterior tiene implicaciones más concretas en los programas de formación de profesores. La primera, los vínculos entre el conocimiento, la experiencia social y la experiencia subjetiva. La segunda, el papel activo del sujeto y de su biografía en la reconstrucción crítica de la experiencia. La tercera, el importante espacio estratégico de la creación de campos de experiencia potencialmente ricos para la creación de nuevos significados. Y muy relacionado con esto

último, el sentido estratégico de los principios procedimentales: formular criterios prácticos que orienten la acción desde un fundamento o razón pública. Con esto pretendo regresar al inicio del texto. ¿De qué hablamos cuando decimos formación de profesores? El argumento que he tratado de poner, negro sobre blanco, es que el discurso de las competencias nos remite al modelo que llamé «formación para la sumisión»; y que la «formación para la autonomía» pone en juego otros saberes, otros deseos y otros lenguajes.

## **Notas**

1. Me detuve en el estudio del conocimiento profesional docente en Martínez Bonafé (1989) pero la década entre la mitad de los años 80 y los años 90 ha dado, dentro de los que se denominó genéricamente paradigma del pensamiento del profesor, un considerable volumen de investigaciones.
2. Me ayudó a profundizar esta cuestión el trabajo de ANDRADE NARVÁEZ, Sara A. (2003) *El sujeto integral. Una propuesta de formación*.
3. En el sentido que esto es conceptualizado en Ulrich Beck (2003)
4. Ver MÚJICA, Gerardo (2001) p. 59
5. Un completo estudio sobre cómo tales políticas han venido implantándose en la formación inicial del profesorado británico puede verse en el trabajo de Jesús Romero Morante (2005). En el mismo sentido, para el caso brasileño, puede verse el estudio de Da Cunha, Maria Isabel *et al.* (2002)
6. Ver *Prefacio* en la citada obra de BECK (2003) pp. 14-15
7. Este argumento de influencias lacanianas puede verse desarrollado en NASIO, J. (1994) pp. 52-54.
8. Particularmente ejemplar a respecto fue el proceso de Reforma educativa española, durante el gobierno del PSOE, con importantes influencias también en Latinoamérica, donde pudimos asistir al espectáculo de la producción del «maestro constructivista» en el discurso curricular, según expresión de Mariano I. Palamidesi (1996).
9. Ver Jaques Derrida (1989) “La estructura, el signo y el significado en el discurso de las ciencias humanas”, en *La escritura y la diferencia*.
10. Ver Apple, M.W. (2002)
11. Laval, Ch. Op. cit. P. 82
12. Al respecto nos resultará muy útil recuperar la crítica de Gimeno Sacríttian (1989) a lo que entonces se llamó “pedagogía por objetivos”.
13. Existe una nueva edición en FCE, 2004.
14. Entre otros trabajos del mismo autor, puede verse esta conceptualización en Bourdieu, P. (1987).

15. Ver Morin, Edgar (1988)
16. Ver Barthes, R. (1995, pp. 337-348)
17. En Montoya Ramos, M.<sup>a</sup> Milagros (2002)

## **Bibliografía**

- ANDRADE NARVÁEZ, Sara A. (2003). *El sujeto integral. Una propuesta de formación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- APPLE, Michael W. (2002). *Educación «como Dios manda». Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, Roland (1995). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós Comunic.
- BECK, Ulrich & BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2003). *La Individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- BOLTANSKY, Luc (2000). *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu ed.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- DA CUNHA, Maria Isabel *et al.* (2002). A geografia social da formação de professores: uma releitura da contribuição de Andy Hargreaves. *Educação Unisinos, 5(9)*, 111-129, julho/dezembro.
- DERRIDA, Jaques (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- FOUCAULT, Michel (1995). *La arqueología del saber*. México: S. XXI edit.
- FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Edit.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1989). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: FCE. (1<sup>ª</sup> edic, de 1985, en Siglo XXI.)
- LAVAL, Christian (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaume (1989). *Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional*. Valencia: Servei Publicacions Universitat de Valencia.
- MONTOYA RAMOS, M.<sup>a</sup> Milagros (2002). (Ed.) *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Sofías*. Madrid: Horas y Horas Edit.
- MORIN, Edgar (1988). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- MUJICA, Gerardo (2001). Globalización, simplicidad, ambiente, crisis civilizatoria. *Ciencia, cultura y Sociedad, 2*, 58-64. EMV, Buenos Aires, Septiembre.

- NASIO, J. (1994). *El magnífico niño del psicoanálisis: el concepto de sujeto y objeto en la teoría de J. Lacan*. Barcelona: Gedisa.
- PALAMIDESI, Mariano I. (1996). La producción del «maestro constructivista» en el discurso curricular. *Educação & Realidade*, 21(2), 191-213. Jul/Dez.
- PERRENOUD, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- ROMERO MORANTE, Jesús (2005) El impacto de las políticas neoconservadoras y neoliberales en la formación inicial del profesorado. El caso británico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de investigación*, marzo. Barcelona. (En prensa).
- SHULMAN, L.S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22





# La reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación

César Cascante Fernández

*Políticos locos guían a las masas  
que les dan sus ojos pa' no ver qué pasa*

La Polla Records

*Resistiré para seguir viviendo  
Soportaré los golpes y jamás me rendiré  
Y aunque los sueños se me rompan en pedazos*

*Resistiré, resistiré...*

Duo Dinámico

Correspondencia:

César Cascante Fernández

Facultad  
de Ciencias de la Educación  
Aniceto Sela, s/n  
33005 Oviedo  
Asturias

E-Mail: cascante@uniovi.es

Recibido: 06/01/2005

Aceptado: 25/01/2005

## RESUMEN

La reforma de los planes de estudio basada en el discurso de las competencias no es la única opción. Para abrir el debate en torno a la reforma hay que *desnaturalizar* esta opción planteando otros discursos. Si entendemos el Espacio Europeo de Educación Superior como un mercado educativo, el discurso de las competencias es el que resulta más funcional; sin embargo, si lo entendemos como un espacio solidario de colaboración entre universidades, otros discursos basados en la reflexión práctica resultan más pertinentes.

**PALABRAS CLAVE:** Planes de estudio, Didáctica universitaria, Discursos de la Formación Profesional, Formación en competencias, Análisis político del discurso educativo, Espacio Europeo de Educación Superior, Políticas educativas neoliberales.

## **Curricular Reform. A political analysis of the discourse on the initial training of educational professionals**

### **RESUMEN**

Curricular reform based on the discourse on competences is not our only option. To open the debate on reform, this option needs to be denaturalised whilst raising other discourses. If we understand European Higher Education as a market for education then the discourse on competences seems the most functional, however, if we understand it as an area of solidarity and collaboration between universities the other discourses based on practical reflection seem more pertinent.

**PALABRAS CLAVE:** Curricula, University Didactics, Discourse on technical training, Competence training, Political analysis of educational discourse, European Higher Education, Neo-liberal education policies.

### **1. Introducción**

Aunque el proyecto de creación del Espacio Europeo de Educación Superior no existiera sería necesario plantearse una reforma de los planes de estudio. La universidad necesita interrogarse sobre su papel y tratar de responder a los intereses sociales a los que quiere servir. El cuestionamiento de sus currículos, entre otros aspectos de la enseñanza universitaria, debe ser una consecuencia del papel social que la universidad deba, pueda o quiera jugar.

Varios, por diferentes e incluso antagónicos, son los discursos conocidos sobre como formar profesionales de la educación. Estos diferentes discursos no son ajenos al papel que se le quiere hacer jugar a la universidad en la sociedad. Es decir, son susceptibles de un análisis político.

Sorprende, inicialmente, la *naturalidad* con la que los trabajos en torno a la reforma de los planes de estudio, para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, han elegido como su referencia el discurso técnico basado en competencias. Esta sorpresa se desvanece cuando se advierte que esa elección obedece a un determinado análisis sociopolítico no sometido a debate y a unas políticas educativas consecuentes con ese análisis.

Para abrir un debate en torno a la reforma de los planes de estudio es necesario, por lo tanto, *desnaturalizar* la elección que se está realizando, establecer otras posibilidades y valorar todas ellas desde un punto de vista político-social.

Las líneas que vienen a continuación quieren contribuir a abrir ese debate. Para ello comenzaré estableciendo, de manera muy breve, algunas de las posibilidades que ofrecen los distintos discursos sobre la formación de profesionales y más en concreto sobre la formación de profesionales de la educación. Después mostraré por qué se está eligiendo el discurso técnico basado en competencias y, por último, valoraré políticamente otras opciones.

## **2. Los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación<sup>1</sup>**

Cualquier clasificación de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación es simplificadora. A pesar de ello es necesario hacer esta clasificación si queremos situar el discurso técnico de las competencias como lo que es: sólo uno de los caminos posibles a la hora de abordar las reformas de los planes de estudio. Se trata de abrir el panorama para valorar de forma matizada las posibilidades que ofrecen distintas tradiciones de formación.

### **2.1. El discurso académico de la formación profesional**

La tradición académica de formación del profesorado organiza sus planes de estudio a partir de asignaturas que recogen los contenidos disciplinares básicos relacionados con la titulación de que se trate. En las titulaciones relacionadas con la educación éstas disciplinas básicas han sido tradicionalmente la filosofía, la psicología, la antropología y la sociología. Fundamentadas en ellas también aparecen otras disciplinas que se aproximan más a la función profesional de que se trate.

Se pueden distinguir dos enfoques dentro del discurso académico: el enfoque enciclopédico y el comprensivo. El enfoque enciclopédico plantea las disciplinas de una manera más estática, el comprensivo las contempla en proceso de evolución y cambio. La enseñanza de una disciplina, para este último enfoque, es siempre activa, por lo que se muestra más abierta a los saberes didácticos que la posibiliten.

Consecuentemente con este planteamiento los dos enfoques de esta tradición toman decisiones técnicas en cuanto a objetivos, contenidos, metodologías, medios materiales, evaluación y organización de espacios y tiempos. Las clases

magistrales y los exámenes escritos, con preguntas a desarrollar, son, por ejemplo, propios del enfoque enciclopédico de esta tradición, mientras que los trabajos realizados por los estudiantes recogiendo debates, trabajos de campo, análisis de documentación, etc. son más propios del enfoque comprensivo.

Buena parte de la enseñanza que se imparte en nuestras Facultades y Escuelas Universitarias dedicadas a la formación de profesionales de la educación se mueve dentro de los límites de este discurso académico de la formación de profesionales. Incluso aquellas asignaturas que ya no obedecen a la concepción de disciplina de esta tradición, como son las vinculadas a funciones o cometidos que deben desempeñar los futuros profesionales (asignaturas de diagnóstico, orientación, organización, diseño, etcétera), se desarrollan con arreglo a las decisiones técnicas que son propias de esta tradición.

El buen profesional, para esta tradición, es aquél que conoce las disciplinas básicas relacionadas con su profesión. Una concepción de la profesionalidad muy cercana al pensamiento liberal-ilustrado.

Aunque pudiera parecer que la tradición académica ha quedado obsoleta, si nos paramos a reflexionar un momento, veremos que presenta aspectos que no son desdeñables tal y como se está configurando el mundo profesional. Ante la situación de constante cambio en los conocimientos de los distintos campos científicos parece interesante reforzar los conocimientos más generales y esenciales por su menor caducidad; por otra parte, el que los profesionales dispongan de conocimientos básicos, les otorga una mayor capacidad de adaptación al cambiante mundo laboral.

Queda también abierta la introducción en los currículos de nuevas disciplinas que pueden renovarlos y aportar conocimientos muy importantes en el contexto actual de nuestras sociedades. Así, por ejemplo, se pueden incorporar los estudios culturales, los estudios de la comunicación, los estudios coloniales, la economía política, los estudios feministas, etcétera.

Aún con la introducción de nuevas disciplinas, el mayor inconveniente de esta tradición se encuentra en el peligro de mantenerse lejana a la práctica profesional. Este peligro viene dado por su tendencia a caer en el teoricismo y, por otra parte, en que el desempeño profesional difícilmente puede entenderse como una simple puesta en práctica de los conocimientos disciplinares adquiridos.

## **2.2. El discurso técnico de la formación profesional**

Este discurso organiza los planes de estudio a partir de los perfiles profesionales. Se trata de que los planes de estudio reúnan un conjunto de asignaturas para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias en el desempeño de los perfiles profesionales previstos.

Esta estructura de los planes de estudio condiciona, en mayor grado que otras, la metodología de las asignaturas. Los objetivos en forma de competencias correspondientes a cada asignatura rigen su desarrollo, los contenidos se limitan a los necesarios para la adquisición de esas competencias, la teoría — limitada a su misión de ser funcional a los objetivos competenciales— debe preceder en la dinámica del aula a su aplicación práctica mediante ejercicios, los medios o recursos materiales se estandarizan (paquetes curriculares), la evaluación se *objetiva* para medir las competencias adquiridas por los estudiantes, y los tiempos se ajustan a las actividades necesarias para que el estudiante adquiera las competencias preestablecidas.

El buen profesional para esta tradición es el que maneja técnicamente las herramientas más convenientes para realizar los distintos cometidos que exige el desempeño de la profesión. Su formación ha sido un entrenamiento para la adquisición de esas competencias.

Este discurso tiene ya una larga trayectoria que arranca en los años sesenta y setenta<sup>2</sup>. A él se debe la introducción posterior en nuestros planes de estudio de asignaturas relativas a un conjunto de competencias (las que antes citábamos: diagnóstico, orientación, diseño, organización, etcétera) al margen de disciplinas más ligadas a conocimientos básicos y generales. También le debemos la introducción del sistema de créditos (referidos al tiempo de enseñanza) en nuestros planes de estudio.

Se trata de una tradición de formación enfrentada a la tradición académica a la que reprocha su ineficacia por considerarla ajena a las necesidades del mundo laboral, centrada en la enseñanza y no en los aprendizajes de los estudiantes. Su resurgimiento actual viene de la mano de las políticas neoliberales de la educación que pretenden la mejora de la educación en general y de la universitaria en particular creando mecanismos de mercado, como veremos posteriormente.

Aunque este discurso esté planteado para responder a las necesidades del mercado de trabajo encuentra importantes dificultades para ello. La elaboración de planes de estudio comporta el establecimiento de listados sin fin de competencias para los perfiles profesionales, que después hay que ordenar por

asignaturas, lo que convierte el proceso de taxonomización de competencias en una tarea muy prolija. La dificultad de establecer competencias relativas a saberes tácitos, cada día considerados más importantes en el desempeño profesional, es otro de sus inconvenientes. El cambiante mundo profesional actual hace también difícil prever campos y perfiles profesionales.

Por otra parte tampoco está a salvo de uno de los peligros citados al referirme al discurso académico. El desempeño profesional no es igual a la suma de competencias adquiridas, sino algo más complejo ya que el todo no es igual a la suma de las partes.

### **2.3. El discurso práctico de la formación profesional<sup>B</sup>**

Enfrentado al discurso técnico de la formación profesional surge lo que podemos denominar perspectiva o discurso práctico. Se parte de una comprensión del trabajo profesional diferente al del discurso técnico. Para esta tradición los profesionales no trabajan activando particularmente las competencias adquiridas previamente, sino de una manera más holística, es decir enfrentándose a las situaciones profesionales (caracterizadas por su particularismo, indeterminación, etcétera) como un todo y ensayando planes de actuación que se rectifican continuamente.

Desde este punto de vista la formación de futuros profesionales debe realizarse como un proceso de reflexión en la acción y sobre la acción. Es decir, en permanente contacto con la práctica, a la que no se acude para aplicar técnicas o desarrollar competencias previamente adquiridas, sino que se está en ella para elaborar planes de actuación, hacer su seguimiento, replantearlos, etcétera, junto con los profesionales en activo. La teoría no es la que indica como hacer la práctica, sino que juega, cuando es pertinente, un papel en el proceso de reflexión en la acción y sobre la acción.

Este discurso rompe con la idea de asignatura como principal organizadora del currículo. Se abre a estructuras no predeterminadas por sus objetivos y contenidos en donde se puede desarrollar esa reflexión práctica (habitualmente denominadas seminarios). En los seminarios, profesores, profesionales y estudiantes trabajan conjuntamente, sin objetivos y contenidos preestablecidos, con relaciones horizontales dadas por la necesidad de abordar problemas prácticos, con procesos de evaluación no *artificiales* sino plenamente contextualizados por su vinculación con la elaboración de planes de acción, su seguimiento y la redacción de informes. La formación se integra en la investigación práctica realizada por los propios profesionales.

El profesional es concebido como un práctico reflexivo y su formación debe realizarse desde sus inicios realizando colectivamente la reflexión en y sobre la acción. Intenta, por lo tanto, formar a los futuros profesionales como estos trabajan realmente.

Desde el punto de vista de su adaptación al mundo del trabajo las ventajas de esta tradición con respecto a las anteriores parecen claras. Una más fácil y rápida adaptación a nuevos perfiles profesionales que no necesitan ser taxonomizados previamente en competencias, una mejor captación de los conocimientos tácitos de los profesionales, una mayor transdisciplinariedad y, en definitiva, una auténtica inmersión en la realidad profesional con toda su complejidad.

#### **2.4. El discurso crítico de la formación profesional**

Para el discurso crítico de la formación profesional, la reflexión práctica debe estar informada social y políticamente de forma explícita. No basta con formarse reflexionando en la acción y sobre la acción, esa reflexión debe preguntarse por las injusticias de la sociedad en la que vivimos, debe informarse sobre ellas e incorporar respuestas tentativas a esas preguntas en los planes de acción profesionales.

Los seminarios deben tratar cuestiones de clase, etnia, género, medios de comunicación, etcétera. Sólo de esta manera se pueden formar profesionales comprometidos con la transformación social, más allá de la reproducción de la ideología hegemónica.

El contenido transdisciplinar se radicaliza al abrirse a cuestiones sociales amplias, la deliberación en torno a los proyectos es más abierta, y la inmersión en el mundo profesional se realiza con un propósito reconceptualizador de los cometidos profesionales.

Sus virtudes con respecto con respecto al mundo del trabajo son semejantes a los de la tradición práctica, añadiendo su capacidad cuestionadora de la situación establecida con respecto al papel de las instituciones y las tareas profesionales.

#### **2.5. El discurso postcrítico de la formación profesional<sup>4</sup>**

Recogiendo algunas de las aportaciones del pensamiento postmoderno, la perspectiva postcrítica puede explicarse en torno al concepto de *discurso*. Las aportaciones de las teorías denominadas científicas (con diversos discursos en cada una de ellas) y las de los prácticos (también diversas) son consideradas como *discursos* o *dispositivos*, es decir, como planteamientos lingüísticos/extralingüísticos que, como todos los discursos, ofrecen una visión limitada desde un

determinado punto de vista. El conocimiento científico y el experiencial es diverso, está construido por diferentes discursos que son en ocasiones antagónicos, cada uno de ellos con sus propios *regímenes de verdad*<sup>5</sup>.

La formación de los futuros profesionales se realiza como una reflexión práctica al igual que en las tradiciones práctica y crítica. Los diferentes discursos se enfrentan con las situaciones profesionales para ofrecer distintas posibilidades de acción que deben ser valoradas por sus efectos político-sociales y no tanto por su capacidad de desvelar la verdad frente a la ideología o falsa conciencia, como ocurría en la tradición crítica<sup>6</sup>.

Al igual que en la tradición crítica los seminarios se abren a las cuestiones de clase, etnia, género, medios de comunicación, etcétera, pero no solamente a través de teorías (los discursos que tienen más desarrollada la vertiente lingüística) sino también a experiencias (los discursos que tienen más desarrollada la vertiente extralingüística) que son producidos por los prácticos y movimientos sociales alternativos.

Al partir de una concepción no esencialista del sujeto, rompe con los dualismos propios del pensamiento moderno. Entre ellos la dualidad mente-cuerpo o razón (universal)-sentimiento, lo que abre, integrándolo no añadiéndolo, el mundo de las emociones como espacio fundamental de la formación profesional. Por otra parte, al partir de la idea de discurso, introduce un elemento de autorreflexión también fundamental en la formación profesional. Esta autorreflexión establece la necesidad de que en la formación profesional se piense el propio pensamiento-acción, es decir, contemplar nuestros discursos (de los profesores y de los estudiantes) como dispositivos histórica y socialmente situados que producen determinados efectos políticos, a los que debemos de someter a un cuestionamiento radical mediante un continuo descentramiento.

Sus posibilidades de inmersión en el mundo profesional, con sus complejidades, indeterminaciones, cambios, etc., pueden parecer semejantes a los de los discursos críticos. Sin embargo, su perspectiva integra aspectos considerados muy valiosos por las últimas tendencias de formación profesional (aún por las que no tienen nada de críticas) como los aspectos emocionales y de autorreflexión<sup>7</sup>.

### **3. El análisis político de los discursos de la formación inicial**

Pretendo en este apartado analizar cuáles son las razones por las que determinadas instancias han elegido el discurso técnico de la formación profesional basado en competencias para la reforma de los planes de estudio.



En el Estado Español, a partir de las declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999) y otras posteriores, que plantean la necesidad de crear un Espacio Europeo de Educación Superior, se toma el camino de las competencias a través del informe Tuning (Tuning Educational Structures in Europe, 2003) en el que participa la universidad de Deusto. Posteriormente la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) hace suyo este planteamiento como si fuera el único que pudiera dar respuesta a la reforma de los planes de estudio y, a través del Programa de Convergencia Europea, se establecen diferentes grupos que generan diversos documentos de trabajo para las titulaciones.

La cuestión es ¿por qué se elige esta opción como la única posible? ¿qué política educativa está detrás de esta opción? ¿qué idea de universidad es la que se pretende?...

### **3.1. Las políticas educativas neoliberales<sup>8</sup>**

Anteriormente decía que los discursos técnicos de la formación profesional están resurgiendo a partir de las políticas educativas neoliberales que pretenden organizar la educación como un mercado. Me detendré ahora en concretar algunas de las características fundamentales de este tipo de políticas.

Las políticas educativas neoliberales, al igual que las desarrolladas en el terreno sanitario o en el de los servicios sociales en general, consisten, básicamente, en la introducción de mecanismos de *cuasimercado*.

En los *cuasimercados* la financiación del servicio educativo se realiza por parte del Estado y los clientes (empresas y estudiantes); los proveedores son los centros educativos universitarios (universidades o centros de educación superior) de propiedad pública o privada que establecen contratos con el Estado (contratos-programa) para dar respuesta a las demandas de los clientes.

El Estado sigue sosteniendo económicamente la educación universitaria pero tiende a limitar su contribución exigiendo a los centros de educación superior la búsqueda de otras fuentes de financiación (a través de contratos con las empresas, pago de matrículas, venta de patentes, etcétera). La financiación estatal se distribuye a los centros, sean públicos o privados, según la demanda que éstos consiguen de los clientes mediante la presentación de sus ofertas en el mercado educativo.

Los centros de educación superior realizan contratos con el Estado en los que se especifican qué servicios son los que ofrecen. Aquellos centros que no cumplen lo especificado en el programa o no lo hacen al nivel de calidad requerido

irán perdiendo clientes y al mismo tiempo financiación (menos dinero del Estado, menos dinero de las empresas y menos aportaciones de los estudiantes). De esta forma se optimizará la oferta educativa mediante la selección de los centros que mejores servicios ofrecen al tener los clientes la capacidad de decisión mediante la elección de centro que le prestará ese servicio. En definitiva, la dinámica del mercado, un *mercado perfecto*, será la que vaya mejorando la *calidad* del servicio educativo de la educación superior.

Para que estos mecanismos de *cuasimercado* puedan operar son necesarias dos condiciones. En primer lugar, los centros educativos, sean públicos o privados, deben tener la necesaria autonomía para configurar su propia oferta educativa (diversos estudios, diferentes niveles de calidad, diversas vinculaciones con el mundo empresarial, etcétera). Sin oferta educativa diferenciada no hay posibilidad real de elección por parte de los clientes. En segundo lugar, el cliente debe tener la posibilidad real de elegir entre las ofertas de los centros aquella que considere mejor inversión (lo que se ha llamado *distrito abierto* en el Espacio Europeo de Educación Superior en lo que se refiere a la elección por parte de los estudiantes).

La autonomía de los centros incluye también otros muchos aspectos: la posibilidad de obtener recursos por sus propios medios, la utilización de los recursos de los que se dispone según crean conveniente, el establecimiento de convenios o acuerdos con todo tipo de entidades públicas o privadas, la flexibilidad en la contratación y régimen de trabajo de los profesores y otros empleados, la determinación de las titulaciones que le interesa ofertar con la consiguiente especialización en un determinado tipo de estudios o de clientes...En definitiva cada centro, y cada universidad en su conjunto, se convierte en una empresa financiada con fondos públicos y otros recursos provenientes de su propia capacidad de autofinanciación, que ofrece autónomamente sus productos en el mercado educativo de la educación superior.

Por otra parte, para que el mercado funcione es necesario desarrollar la capacidad de elección de oferta educativa de los clientes. Desde luego se trata de acabar con la obligatoriedad de que los estudiantes acudan a una determinada universidad. Se orienta a los estudiantes dándoles una información de las ofertas educativas y de las posibilidades de acceder a ellas, se proporcionan ayudas para que los estudiantes-clientes puedan escoger el centro universitario que deseen afrontando los gastos que sean necesarios. Con esta última finalidad se aumenta el número y cuantía de las becas, fundamentalmente las de movilidad, y se crean otros mecanismos como los préstamos a los estudiantes. A las empresas también

se les muestra las ofertas de los distintos centros para que puedan reclamar sus servicios.

El papel del Estado en los *cuasimercados* es el de regular todos estos aspectos para hacer que el mercado de la educación funcione. Precisamente para la mejor marcha del mercado va a ser para lo que el Estado se reserva el papel de evaluador del sistema educativo (a través de agencias) y, por lo tanto, de la enseñanza superior.

Evaluar el sistema educativo es necesario ya que se trata de un servicio sufragado en buena parte con fondos públicos y, por lo tanto, debe ser controlado. Pero la evaluación en este caso tiene también finalidades vinculadas con el funcionamiento del mercado educativo: es necesario que el Estado conozca si los contratos que establece con los centros de educación superior se cumplen y también proporcionar una información fiable al cliente para que éste pueda elegir entre la oferta educativa disponible más allá de la propaganda que realice cada centro. Con este fin las agencias de acreditación oficial realizan la tarea de evaluar, proponer acciones de mejora y, en su caso, proponer que el Estado retire la autorización para impartir una determinada titulación a un centro.

El establecimiento de unos indicadores de calidad que, además de considerar el rendimiento de los estudiantes, incluya otros aspectos y permita una evaluación homogénea de los centros y su clasificación por categorías de calidad se hace necesario para que el mercado funcione. La clasificación de los centros de educación superior y sus titulaciones según su excelencia debe ser pública para que los clientes la conozcan y elijan la oferta más adecuada; es decir, para que sean consumidores informados.

### **3.2. Los efectos de las políticas educativas neoliberales**

Los veinte años transcurridos desde el inicio de las políticas educativas neoliberales han permitido la realización de estudios que constatan cuáles están siendo sus efectos en todos los niveles de enseñanza.

El primero de estos efectos es la acentuación de la desigualdad en el sistema educativo. Los centros educativos que tienen más demanda seleccionan a sus estudiantes con el fin de obtener más altos rendimientos, cumplir sus contratos, obtener buenas evaluaciones y recibir un mayor caudal de fondos públicos y privados. Podrán contratar a los mejores profesores que recibirán en ellos mejores sueldos, mejor respuesta de los alumnos, más medios, más prestigio, más posibilidades de promoción, etc. Los centros menos demandados, al no poder seleccionar a los estudiantes, admitirán a los de peor expediente, menos informados

de la oferta educativa, con menos aspiraciones o menos posibilidades de responder a los prestamos solicitados, con más necesidad de compatibilizar trabajo y estudio (y por lo tanto un menor nivel de exigencia en esto último). Tendrán también que contar con los profesores e investigadores que no han sido contratados por los centros de mayor excelencia.

Otro de los efectos es el cambio de papel de los equipos directivos (rectores, decanos, etcétera en el caso de las universidades). Los equipos directivos desempeñan funciones mediadoras entre las administraciones y el resto de los intervinientes en la enseñanza universitaria, sobre todo los clientes (empresas y estudiantes) y empleados (profesores, investigadores y administrativos). Esta posición les hace ocuparse principalmente de las demandas del Estado evaluador y de la promoción de sus centros y universidades en el mercado educativo. Al aumentar su poder con respecto a otros colectivos universitarios frecuentemente se encuentran más aislados, por otro lado la competitividad con otras ofertas educativas también contribuye a ello al impedirles desarrollar estrategias de interés general al margen de la necesaria captación de clientes. No solamente ha cambiado la magnitud y la naturaleza de su trabajo, sino que, de forma cada vez más creciente, se encuentran sometidos a nuevas formas de rendición de cuentas ligadas a los rendimientos de sus centros. Su papel es cada vez más cercano al de los gerentes o ejecutivos de las empresas y más lejano al de representantes de los miembros de la comunidad universitaria.

Los *cuasimercados* también afectan al profesorado al precarizar los puestos de trabajo. Sus horarios se flexibilizan y aumentan, su estabilidad disminuye, todo ello en razón de su dependencia de los resultados obtenidos. Viven un cambio profesional en el que la pérdida de control sobre su trabajo, cada vez más dependiente del control del Estado, de las empresas y de los equipos directivos, les hace entrar en un proceso de competitividad individual para la supervivencia en las mejores condiciones y en el meritoriaje más descarnado.

La investigación, debido a la penetración de la empresa privada en la universidad, se va plegando a sus intereses haciéndose cada vez menos pública en cuanto a los temas y resultados de las investigaciones.

Los mecanismos de exigencia de rendimientos a los que se va sometiendo a los profesionales, contrariamente a lo propugnado por los neoliberales, no elimina el burocratismo y el conservadurismo. Al verse obligados a rendir cuentas a través de procedimientos estandarizados se refugian en procedimientos *seguros* para realizar las tareas de docencia e investigación.

Otro de los efectos, quizás el de más largo alcance, es el cambio en la cultura de la educación superior. Los *cuasimercados* crean un clima general de competitividad en todo el sistema educativo afectando a los centros, profesores y estudiantes que, más allá de los contenidos que se estudian, constituye un influyente currículo oculto. Este currículo oculto se ve fortalecido por la cada vez mayor penetración en el mundo universitario del mundo de la empresa. La empresa, la gran empresa privada, se convierte en el referente fundamental de la educación superior en cuanto a su gestión, los contratos y convenios, la captación de profesionales, alumnos, fondos, etc. De este modo la ideología del mercado es interiorizada a través del funcionamiento de la institución por los miembros de la comunidad universitaria.

También son notables los cambios que se producen en la relación entre los centros educativos y la sociedad. A medida que los centros universitarios se pliegan a las exigencias de los mercados, los órganos representativos de la comunidad universitaria quedan en un segundo plano, mientras que adquieren más poder tanto los equipos directivos como los órganos en donde están representadas las entidades que contratan con la universidad, estos últimos con un papel similar al que pueden cumplir los consejos de administración de las empresas.

### **3.3. Volviendo a los planes de estudio**

Como he planteado anteriormente, la cuestión es ¿por qué se elige la opción de los discursos técnicos de la formación profesional basados en competencias para la reforma de los planes de estudio?

La respuesta es clara: porque es la que mejor sirve a la concepción del Espacio Europeo de Educación Superior como un mercado. Es decir, la que hace posible la convergencia para constituir un *cuasimercado* europeo que sirva para establecer una competencia en el mercado educativo globalizado con el existente en los EE.UU. que se toma como modelo.

Aunque la intención de concebir la educación superior europea como un mercado no quedaba del todo clara en las declaraciones de La Sorbona y de Bolonia, los siguientes documentos de la Unión Europea van dejando claras sus intenciones. No tratan de abrir un debate en torno a la necesaria reforma de los estudios superiores, tampoco de responder a las necesidades sociales de la Europa del siglo XXI, ni siquiera de adaptarse mejor a un mercado de trabajo caracterizado por sus continuos cambios para la que la tradición técnica encuentra muchas dificultades. Se trata simplemente de montar una arquitectura de planes de estudio que permita la optimización del volumen de negocio de la educación superior. Se trata, en definitiva, de buscar una estructura de planes de

estudio que permita llevar adelante la propuesta del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) en el área de educación, actualmente en negociación en la Organización Mundial de Comercio. Y de hacerlo cuanto antes, naturalizando esta perspectiva, obviando el auténtico debate sobre otras opciones posibles acerca del papel social que pueda jugar la enseñanza superior (basta con hablar genéricamente de *la sociedad del conocimiento*), para que Europa se coloque rápidamente en una posición de ventaja en este mercado.

Efectivamente, si leemos el principal documento de la Comisión Europea (Comunicación de la Comisión. El papel de las universidades en la Europa del conocimiento, Bruselas 5-2-2003) los propósitos de la convergencia, bajo la retórica de abrir un debate, están claramente prediseñados. Se trata de crear una universidad europea que se asemeje a la de EE.UU. para que sea competitiva con ella.

Este documento se puede resumir en tres ideas fundamentales: 1. A los sistemas nacionales de enseñanza superior debe sobreponerse un sistema europeo de enseñanza superior a los que los primeros deben de estar subordinados; 2. Existe un mandato claro al que se debe subordinar el sistema europeo de enseñanza superior: el de contribuir a que Europa se torne la primera potencia económica mundial; 3. A fin de cumplir el mandato referido en el punto anterior, el sistema europeo de enseñanza superior, deberá, el mismo, tornarse más competitivo en el mercado global [MESQUITA, 2004]

En el marco general de estas ideas es necesario construir el mercado educativo europeo de educación y para este propósito es para el que es funcional la elaboración de planes de estudio basados en competencias. Varios son los aspectos de la construcción de este mercado para los que los planes de estudio basados en competencias profesionales son adecuados.

El primero de ellos es el de la movilidad de los estudiantes-clientes sin la que no existe mercado universitario. Unas titulaciones homogéneas con las mismas competencias en todo el Espacio Europeo de Educación Superior permiten que los estudiantes puedan elegir en cualquier momento de su formación otra universidad para continuar los estudios. Los problemas de convalidaciones quedan resueltos y el mercado se beneficiará de las mayores posibilidades de elección por parte de los estudiantes. Los *suplementos al título*, los préstamos a los estudiantes, las becas de movilidad y otras iniciativas favorecerán estos mecanismos imprescindibles para la creación y el funcionamiento del mercado universitario europeo.

El segundo aspecto que es favorecido por la adopción de planes de estudio basados en competencias es la posibilidad de establecer una evaluación *objetiva* y homogénea de los estudiantes. Como hemos planteado el discurso técnico de la formación profesional permite la *objetivación* de la evaluación con la utilización de pruebas objetivas (teóricas o de realización de prácticas). Esta posibilidad permite, además del meritoriaje y la competitividad entre estudiantes, el que el Estado evaluador pueda contar con el indicador básico, al que se asocian otros, para el establecimiento de tablas comparativas homogéneas de la calidad de las universidades y centros en todo el Espacio Europeo de Educación Superior, lo que, a su vez, resulta imprescindible para que el estudiante-cliente elija de manera informada el centro en el que va a realizar su inversión.

Por otra parte, la comparación de los rendimientos de los estudiantes de una manera *objetiva* permite también la comparación de los rendimientos del profesorado. Éste podrá ser también evaluado *objetivamente* en su docencia a través de los resultados obtenidos por los estudiantes. De esta manera se puede contar con un indicador para la habilitación de profesorado, para la contratación del mismo por una determinada universidad, para su meritoriaje y sueldo, e incluso para su especialización como docente o investigador. Todo ello en un espacio-mercado europeo homogéneo.

Pero estos aspectos no son más que elementos necesarios para lo que constituye el propósito de fondo que se persigue. Lo que se pretende es la expansión del propio mercado educativo y su volumen de negocio con la entrada de las grandes empresas de productos educativos o susceptibles de ser usados en la educación<sup>9</sup>. La enseñanza *on-line*, la educación permanente a lo largo de toda la vida, la conquista del mercado educativo de los países menos desarrollados mediante la presencia de centros asociados a los grandes centros educativos del primer mundo (a modo de franquicias), la proliferación de centros de educación superior al margen de las universidades o relacionados con ellas, la necesaria utilización de instrumentos de apoyo ligados a la informática, etcétera, necesitan la existencia de planes de estudio homologados y homogeneizados. Esta homologación y homogeneización encuentra su mejor camino en la adopción para todo tipo de estudios del discurso técnico de la formación basado en competencias.

#### **4. De la democracia mínima a un mínimo de democracia**

El proceso de debate en torno a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha constituido un ejemplo del concepto de *democracia mínima* de Hayek. Para el padre del neoliberalismo existen determinados temas

que no se pueden someter a mecanismos democráticos por formar parte de lo esencial de la sociedad liberal. Uno de ellos es la existencia del mercado como base de la civilización occidental. La democracia, para Hayek, no puede poner el peligro la existencia del mercado<sup>10</sup>.

La Comisión Europea, que no tiene competencias en el terreno educativo, con la ayuda de los gabinetes de ideas vinculados a las grandes corporaciones empresariales y los medios de comunicación, pone en circulación el mercado educativo de la educación superior. Los Estados nacionales y demás instituciones que sí las tienen se aplican obedientemente a su implementación y gestión. Para este cometido de mera gestión o implementación del mercado es para lo que se nos convoca a la comunidad universitaria.

La hegemonía, es decir la interiorización, de la idea de democracia mínima es tal que ya ha sido naturalizada. El entusiasmo de *nuestros representantes* por la creación del mercado universitario europeo ha hecho que el proceso de discusión en cuanto a la elaboración de los planes de estudio se haya convertido en un proceso de democracia virtual. Ya se sabe que para la filosofía neoliberal la democracia es preferible a la dictadura ya que tiene menos costes sociales, políticos y económicos para la implementación de las irrenunciables políticas de mercado.

Tal y como lo proponía Hayek (1985) la gran mayoría de nuestros representantes (políticos, académicos y sindicales) se reconocen a si mismos, como un conjunto de hombres y mujeres con reconocida solvencia moral y visión de futuro que no se dejan arrastrar fácilmente por pasiones o tendencias pasajeras. En definitiva, no están dispuestos a dejar en manos de las masas y procedimientos democráticos llevados más allá de los *límites razonables* sus decisiones de futuro. Se trata, pues, en el tema que nos ocupa, de decidir democráticamente qué competencias ponemos en los planes de estudio de cada titulación, no de debatir el propio discurso de la formación del profesorado basado en competencias.

Para los que tenemos un concepto de la democracia que no coincide con la democracia mínima neoliberal este proceso no es suficiente. Necesitamos el mínimo de democracia que permita transformar el proceso de convergencia de titulaciones, destinado a crear el mercado europeo de la educación superior, en una auténtica reforma democrática en donde se debata la estructura de los planes de estudio desde una perspectiva abierta. Necesitamos preguntarnos qué universidad queremos en el marco de la globalización neoliberal y qué papel pueden jugar en ella los planes de estudio.



## 5. ¿Qué hacer?

### 5.1. La universidad en movimiento hacia una globalización antihegemónica<sup>11</sup>

Trataré de señalar brevemente algunas de las ideas fundamentales que deben presidir una reforma auténticamente democrática y emancipatoria de la universidad pública.

Frente a la globalización hegemónica neoliberal la única alternativa es contraponer una globalización antihegemónica. Esto significa que las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de país inserto en contextos cada vez más transnacionales de distribución de conocimientos y más polarizados entre la globalización neoliberal y la globalización antihegemónica. La reforma tiene que responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión del conjunto de los ciudadanos en cuanto a la participación en ella, en cuanto a sus problemas, e incluso en cuanto a sus saberes. Se trata de desarrollar un proyecto en que la dimensión nacional e internacional se articulen para el beneficio mutuo al margen de los mecanismos de comercio internacional.

En definitiva, se trata de desarrollar un proyecto nacional no autártico, consciente de que los problemas sociales no pueden resolverse en la actualidad sin trascender el ámbito de lo local. Esta reforma tiene que ser protagonizada por los universitarios, las distintas instancias nacionales del Estado y por los ciudadanos.

De esta posición general se desprenden los siguientes principios ordenadores que tratan de orientar la transformación de la universidad:

#### 1. Enfrentar lo nuevo con lo nuevo

No se puede enfrentar lo nuevo contraponiéndolo a lo que existió antes. La resistencia ante las políticas de mercado tiene que incluir la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión que supongan una aportación específica de la universidad a la definición y solución colectivas de los problemas sociales, nacionales y globales.

#### 2. Luchar por la definición de la crisis

La universidad no puede ocultarse su pérdida de legitimación social. Es necesario analizar la crisis que está viviendo al margen de las falsas salidas que propone el mercado. El conocimiento tradicional universitario ha sido puesto en crisis por la transición hacia un conocimiento transdisciplinar,

contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información que alteran las relaciones entre conocimiento e información, por una parte, y formación y ciudadanía por otra.

### 3. Luchar por la definición de universidad

La universidad debe mantener sus tareas de formación, investigación y extensión frente a la proliferación de centros de enseñanza superior dedicados a los aspectos meramente mercantiles. Para ello es necesario crear una red solidaria de universidades públicas.

### 4. Reconquistar la legitimidad

Esta tarea se ha de poner de manifiesto en el terreno del acceso a la universidad, la extensión, la investigación-acción, la ecología de saberes, la relación universidad-escuela pública y la relación universidad-industria. En el terreno del acceso se trata de combatir cualquier manifestación de elitismo universitario; la extensión universitaria no debe configurarse desde la perspectiva de la rentabilidad económica sino desde la defensa de la cohesión social, la profundización de la democracia, la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, y la defensa de la diversidad cultural; la investigación debe vincularse prioritariamente con la satisfacción de las necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para acceder al conocimiento por la vía mercantil; la ecología de saberes debe fomentarse creando espacios institucionales para el diálogo entre el saber científico o humanístico y los saberes populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provenientes de civilizaciones no occidentales que circulan en la sociedad; la relación con la escuela pública debe concretarse en proyectos de colaboración para la difusión del saber pedagógico, la investigación educativa, y la formación de docentes; en la relación con la industria es crucial que la universidad y las instancias públicas no pierdan el control de la agenda de la investigación científica para que esta no caiga en manos de los intereses de las empresas privadas. En definitiva se trata de desarrollar un basto programa de responsabilidad social de la universidad para el que tiene que reclamarse la necesaria financiación pública.

### 5. Crear una nueva institucionalización

Para crear una nueva institucionalización se trata de desarrollar las siguientes ideas: red, democratización interna y externa, evaluación participativa. Se trata de que las universidades públicas creen una red no para la

mercantilización y la competitividad (con la consiguiente concentración de la investigación y la postgraduación en unas pocas universidades), sino para la globalización solidaria que desarrolle en todas ellas su potencialidad con ayuda de las demás. La democratización externa no debe entenderse como un proceso para la aproximación de la universidad a la industria sino como una institucionalización de las relaciones con los ciudadanos/as; la interna como una institucionalización de la democracia participativa que neutralice la separación entre la docencia, la investigación y la administración. Los criterios de la evaluación participativa deben ser congruentes con los objetivos de las reformas indicados anteriormente, es decir, con aquellos que se apartan del proceso de mercantilización de la universidad.

#### 6. Regular el sector universitario privado

La reforma de la universidad como bien público tiene que pautarse por este principio: compete al Estado fomentar la universidad pública, no la universidad privada. La relación del Estado con esta última debe ser de regulación y fiscalización.

### **5.2. Los planes de estudio entre la globalización neoliberal y la globalización solidaria. Conclusiones**

Desde la perspectiva de la globalización neoliberal de lo que se trata es de mercantilizar los servicios públicos. La OMC ha sido el organismo supranacional que a través del GAT ha concretado esta política. Siguiendo sus planteamientos la Comisión Europea, que no tiene competencias en este aspecto, ha entendido la creación del Espacio Europeo de Educación Superior como la creación de un mercado universitario que pueda competir en volumen de negocio con el existente en EE.UU. La mayoría de las instancias nacionales y locales han tomado este camino como el único posible para la reforma universitaria.

Para la creación de este mercado, los planes de estudios tienen que tener una estructura de *programas* unificados. Es decir, deben concebir la formación de profesionales como una acción técnica que preestablece los pasos a dar de manera unificada para la obtención de las titulaciones en todo el Espacio Europeo de Educación Superior.

Para la elaboración de estos planes de estudio concebidos como *programas* se recurre al discurso técnico de la formación basado en competencias que es el que resulta más funcional. Esta opción se toma a pesar de lo complicado que resulta unificar los planes de estudio estableciendo unas mismas competencias para cada titulación en todo el Espacio Europeo de Educación Superior, a

pesar de las dificultades de los discursos técnicos para su adaptación a un mercado de trabajo inestable, a pesar, también, de sus dificultades para adaptarse a las situaciones particulares e imprevisibles del desempeño profesional y a sus saberes tácitos.

Esta opción, que tiene un inmenso coste de esfuerzos, se justifica solamente por su papel en la creación del mercado universitario europeo. Para ocultar esta única razón se presenta la vieja opción de la formación basada en competencias como un nuevo paradigma, única alternativa al discurso académico de la formación profesional basado en disciplinas.

Sin embargo desde la perspectiva de la globalización solidaria las cosas se ven de forma diferente. En primer lugar habría que señalar la falta de legitimidad democrática de las instancias que están promoviendo la mercantilización de los servicios, después hacer un llamamiento a nuestros representantes (políticos, académicos, sindicales...) para que actúen como tales y generen un auténtico debate democrático sin premisas preestablecidas.

Desde la perspectiva antihegemónica de la globalización solidaria, el Espacio Europeo de Educación Superior no es visto como un mercado, sino como una red solidaria de universidades públicas. Una red solidaria en un doble sentido.

En primer lugar como solidaria con el conjunto de la sociedad, con los problemas globales de la humanidad, consciente de que estos problemas necesitan de un trabajo conjunto a un nivel que trasciende lo local o estatal y que la universidad debe encontrar su cometido fundamental en la contribución a su solución. En segundo lugar, sin separarlo del anterior, como red solidaria de universidades que no compiten en el mercado sino que se refuerzan mutuamente en sus planes de docencia, investigación y extensión.

Desde este punto de vista los planes de estudio no tienen por que unificarse, deben construirse como *estrategias* de formación, es decir como planes de acción flexibles, pensados para incorporar permanentemente los aprendizajes que de su contacto con la realidad profesional se deriven<sup>12</sup>. Planes inmersos en las situaciones profesionales reales con su imprevisibilidad, particularismo, indeterminación, carácter holístico, saberes tácitos, dimensiones emocionales... Planes que, por esto mismo, no tienen por qué estar estandarizados más allá de su común carácter de flexibilidad y su vinculación con la autoevaluación y heteroevaluación participativa, su evaluación y transformación permanente para responder cada vez mejor a las necesidades sociales de carácter local y dimensión global.

Para seguir este camino, las referencias son los discursos de la formación profesional que se conciben como una reflexión práctica. Aquellos que entienden que la formación profesional no es una tarea complicada sino compleja. La complejidad no es complicación. Lo que es complicado puede reducirse a un principio simple (partir de perfiles profesionales en forma de competencias). Lo complejo no puede reducirse a simples partículas. La reducción se vuelve cretinizante y destructiva cuando pretende explicarlo todo; la complejidad produce cierto grado de irresolución, duda o confusión (inevitable en todo proceso que pretenda dar respuesta a los problemas sociales) pero no impide la colaboración solidaria en el Espacio Europeo de Educación Superior<sup>13</sup>.

El campo de la reforma de los planes de estudios se encuentra fuertemente polarizado entre la globalización hegemónica y la antihegemónica, como el resto de los asuntos sociales. Pero para abrir el debate entre estas dos alternativas hay que resistir el avasallador desarrollo de los planes de estudio basados en competencias, hay que desnaturalizar esta opción planteando y desarrollando otras posibilidades.

## Notas

1. Aunque me refiero a los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación, en mi opinión, estos discursos son extensibles a la formación de profesionales en general. Utilizo como referencias más próximas para su explicación la clasificación de Pérez Gómez (1992) y la de Liston y Zeichner (1993) con aportaciones propias, tanto a la misma clasificación como a la descripción de las tradiciones o discursos.
2. Una de las primeras obras publicadas en español sobre la enseñanza basada en competencias es la de Leonard, L. D. y Utz, R. T. (1979)
3. Habitualmente se toma como principal referencia de esta tradición las obras de Donald Schön. En español Schön, D. (1992 y 1998)
- 4 Utilizo el término postcrítico en el sentido que lo utiliza Silva (2001)
5. El concepto de discurso que manejo tiene su referencia en la extensa obra de Laclau y Mouffe. En concreto puede encontrarse una definición clara de este concepto en Laclau y Mouffe (2000). Este concepto de discurso no lo utilizo solamente para esta tradición sino que está presente en descripción que hago de las demás tradiciones de formación. Establezco una similitud entre este concepto y el de *dispositivo* en Foucault (1977) desarrollado después por Deleuze y Lyotard. También ha establecido esta relación Buenfil (2004).
6. La diferencia entre los discursos críticos y postcríticos puede explicarse, en buena parte, a partir de un concepto distinto de ideología. Ideología como *falsa conciencia*

para los críticos y como *sutura* para los postcríticos. Al respecto se puede consultar Barrett (2003)

7. Un ejemplo muy desarrollado de estos planteamientos para la educación superior puede encontrarse en Brockbank, A. y McGill, I. (2002)
8. Lo expuesto en este apartado y en el siguiente tiene su antecedente en Cascante (2000) a propósito del denominado informe Bricall. Buena parte de las ideas están tomadas de Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D. (1999)
9. Los gastos mundiales en educación ascienden a 2000 millones de dólares, más del doble del mercado mundial del automóvil. Desde 1990 los analistas financieros han llamado la atención sobre el potencial de la educación para convertirse en uno de los mercados más dinámicos en el siglo XXI. La situación actual de la educación sería similar a la de la salud en los años setenta: un mercado gigantesco, muy fragmentado, poco productivo, de bajo nivel tecnológico pero muy necesitado de tecnología, con un gran déficit de gestión profesional, y una tasa de capitalización muy baja. [SANTOS, 2004, p. 18]
10. Gentili (2000) establece la relación entre la idea de Hayek de democracia mínima y los procesos de concertación desarrollados para la implementación de las políticas educativas neoliberales.
11. En este apartado recojo lo planteado por Santos (2004) al respecto
12. Para la distinción entre *programa* y *estrategia*, puede verse el trabajo de Morin, E. (1994) entre otros. La diferencia entre entender los planes de estudio como programas o estrategias, tal y como entiende estos conceptos Morin, es la que diferencia a los discursos académicos y técnicos (programas) y los prácticos, críticos y postcríticos (estrategias).
13. Para la distinción entre lo complicado y lo complejo, puede verse Morin, E.; Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2002)

## Referencias bibliográficas

- BARRETT, M. (2003). Ideología, política, hegemonía: de Gramsci a Laclau y Mouffe. En S. Zizek (coord.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- BROCKBANK, A. & MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BUENFIL, R.N. (2004) *Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau*. Consultado el 12 de julio de 2004 en [http://www.uv.mx/iie/Colecci%C3%B3n/N\\_2728/página\\_n12.htm](http://www.uv.mx/iie/Colecci%C3%B3n/N_2728/página_n12.htm)
- CASCANTE, C. (2000). La universidad democrática frente a la universidad de mercado. *Andamio*, (número especial), 13-19.
- FOUCAULT, M. (1977). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México D.F.: Siglo XXI.

- GENTILI, P. (2000). Pedagogía de la democracia mínima. *Kikirikí*, 55-56, 42-54.
- HAYEK, F. (1985). *Democracia, justicia y socialismo*. Madrid: Unión Editorial.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. (2000). Posmarxismo sin pedido de disculpas. En E. Laclau (coord.) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LEONARD, L.D. & UTZ, R.T. (1979). *La enseñanza como desarrollo de competencias*. Madrid: Anaya.
- LISTON, D.P. & ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata/Paideia.
- MESQUITA, L. (2004). O mercado na educação- Gênese de um novo «mercado comum» europeu e suas alternativas. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra*.
- MORIN, E. (1994). La complejidad y la acción. En E. Morin *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- MORIN, E. & ROGER, E. & DOMINGO, R. (2002). La complejidad del pensamiento complejo. En E. Morin & E. Roger & R.D. Motta, *Educación en la era planetaria*. Salamanca: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SANTOS, B. de S. (2004). A Universidade no Século XXI: Para una reforma democrática e emancipatória da Universidade. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra*.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- SCHÖN, D. A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós
- SILVA, T. T. da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- WHITTY, G. & POWER, S. & HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.





# Presente y futuro de los planes de estudio de formación del maestro español

Jesús Nieto Díez

Correspondencia:

Jesús Nieto Díez

Departamento de Pedagogía  
Universidad de Valladolid  
Escuela Universitaria de  
Magisterio de Segovia  
Plaza de Colmenares, 1  
40001 Segovia

Tel. 921 11 22 05 ó 921 11 22 97

Fax 921 11 22 01

E-Mail: jnieto@pdg.uva.es

Recibido: 02/11/2004

Aceptado: 25/11/2004

## RESUMEN

Los actuales Planes de Estudio de formación de maestros heredaron de su predecesor, el «Plan Experimental» de 1971, dos novedades de relevancia histórica: su pertenencia a la Universidad y la existencia de Especialidades. En virtud de la autonomía universitaria, las Universidades han elaborado los planes vigentes en la actualidad, que nacieron y se desarrollaron viciados por toda una serie de circunstancias, tales como los condicionantes económicos o la falta de rigor tanto en su elaboración como en su puesta en práctica. La creación, antes de 2010, de un «Espacio Europeo de Educación Superior» ofrece una oportunidad única para corregir procesos anteriores y elaborar unos planes de estudio acordes con las necesidades y exigencias de la sociedad internacional en la que nos encontramos.

**PALABRAS CLAVE:** Plan de estudio, Autonomía universitaria, Crédito europeo.

---

## Present and future of the syllabuses for Spanish Teachers

### ABSTRACT

The current Syllabus for teacher trainers inherited from its forerunner; the «Experimental Plan» 1971 two features of historical relevance: its belonging to the University and the existence of Specialities. As a result of university autonomy, the universities have carried out the present syllabus, which was born and developed contaminated by a range of circumstances such as the economic determining factor or the lack of accuracy not only in

the process of elaboration but also in putting it into practice. The birth, before 2010, of a «European Space of Higher Education» offers a unique opportunity to correct previous processes and elaborate a new syllabus in compliance with the needs and demands of the current international society.

**KEY WORDS:** Syllabus, University Autonomy, European Credit.

## **1. La formación de los maestros y maestras en España a partir de 1971. Breve recorrido histórico**

La situación actual de los estudios de magisterio en España es el resultado de un largo período que tiene su origen en los años 30 del siglo XIX y que va lentamente evolucionando al albur de los avatares sociales y políticos del devenir histórico. El hacer un estudio del momento presente puede ofrecernos luces para pergeñar un diseño de carácter prospectivo. Vamos, pues, a abordar en este trabajo las circunstancias en las que se gestó el actual plan de estudio, valorando los aspectos que entendemos más significativos del mismo para, a continuación, presentar unas líneas generales que puedan servir de referencia en la elaboración del futuro plan.

Para entender el plan de estudio actual, es necesario hacer una breve referencia a su predecesor, el «Plan Experimental» de 1971, que aportó, entre otras, dos novedades de relevancia histórica: la consideración universitaria de los estudios de Magisterio (Profesorado de E.G.B.) y la creación de especialidades en estos estudios que siempre habían sido generalistas. Este «Plan Experimental» va a estar ensayándose a lo largo de veinte años y durante su período de vigencia van a tener lugar unos hitos que constituirán la base de los planes actuales.

En primer lugar, la transición política y la consiguiente aprobación de la Constitución en 1978 supone una nueva concepción de la sociedad española y, naturalmente, de la educación. El artículo veintisiete de la Carta Magna, dedicado expresamente a sentar las bases sobre las que construir el mundo educativo, señala en el punto 10: *Se reconoce la **autonomía de las Universidades**, en los términos que la ley establezca.*

Las Escuelas de Magisterio, con la nueva denominación de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., quedaban afectadas al

igual que el resto de centros universitarios por este principio de autonomía. Sin embargo, habría que esperar hasta el año 1983, para que se promulgara un texto legislativo que regulara la vida universitaria. Este texto será la Ley de Reforma Universitaria, que se asienta, entre otros, sobre el **principio de autonomía**, y en lo referente a los planes de estudio establece en su Artículo 29, 1: [...] *Las Universidades elaborarán y aprobarán sus planes de estudio...*

A partir de este momento, una de las principales preocupaciones del MEC va a ser promover la reforma de los Planes de Estudio de la Universidad española para adaptarlos a las exigencias presentes y futuras. El camino que eligió fue nombrar, a través del Consejo de Universidades, 16 Comisiones Técnicas que elaborarían, cada una en su ámbito de conocimiento, las pautas básicas de los correspondientes Títulos. Una de estas 16 Comisiones, la Número 15, conocida como «GRUPO XV», fue la responsable de elaborar el documento técnico con las directrices generales para los Títulos relacionados con las Ciencias de la Educación y con el profesorado. Inicia sus actividades a finales del Curso 1985-86 y en febrero de 1988 emite su documento definitivo con una propuesta concreta de titulaciones que es sometido a debate e información pública entre todos los sectores implicados, cuyas alegaciones fueron recogidas en una publicación [Consejo de Universidades, 1990].

Paralelamente a este proceso se estaba debatiendo la reforma del sistema educativo implantado en 1970 con la Ley General de Educación, lo que daría lugar a un gran giro de la educación española con la promulgación, en 1990, de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). La implantación de esta Ley exige un nuevo modelo en la formación inicial de los maestros y así lo determina la Disposición Adicional Duodécima, por la que deberán aprobarse las directrices y los planes de estudio conducentes al Título de Maestro.

Pues bien, el fruto del trabajo realizado por el «GRUPO XV» junto al planteamiento educativo de la nueva ley y la normativa en ella especificada, serían la base del Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que quedaba establecido el Título Universitario Oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales de los Planes de Estudio conducentes a su obtención. Estas Especialidades, en número de siete, son las actualmente en vigor: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, y Audición y Lenguaje.

No obstante, quedaba ahora por hacer la tarea más difícil: elaborar en cada Universidad, en virtud del principio de autonomía, los planes de estudio para cada una de las especialidades. Sin embargo, esta pretendida autonomía no sería sino

una autonomía relativa, toda vez que la nueva tipificación de las asignaturas clasificaba éstas en «troncales», «obligatorias», «optativas» y «de libre elección», y las Universidades carecerían de competencias en el grupo de asignaturas «troncales», las de mayor peso específico tanto temático como de carga horaria, ya que éstas vendrían impuestas con carácter generalizado para todas las Universidades.

La elaboración de los planes corrió a cargo de las comisiones que a tal efecto se constituyeron en cada Universidad y los resultados fueron unos planes de estudio que comenzaron a implantarse paulatinamente a partir del año 1992 y que en un importante número de Universidades se cuestionaron antes de haberse diplomado la primera promoción. El hecho es que, a día de hoy, no son pocas las Universidades que han aprobado un nuevo plan de estudio, sin que la vigencia del anterior hubiera llegado a una década, y del resto de las Universidades, la mayor parte valoran muy negativamente lo que tienen.

## 2. La formación de los maestros y maestras hoy. Una mirada crítica

Efectivamente, estos planes nacieron viciados por toda una serie de circunstancias y se han ido desarrollando con importantes polémicas a las que sucintamente vamos a referirnos:

- La **«pseudoautonomía»** universitaria a la hora de elaborar los planes, lo que suponía que el perfil de maestro venía impuesto por el Ministerio de Educación, quedando para las Universidades tan sólo la posibilidad de incorporar pequeños matices por medio de las asignaturas no troncales. Frente a los defensores de la necesidad de un tronco común que ofreciera un modelo de referencia para todo el estado español, no faltaron los partidarios de que cada Universidad hubiera partido de tabla rasa en este proceso y hubiera diseñado su perfil de maestro.
- El **condicionante económico**: La imposición de las Universidades a las comisiones de planes de estudio del «coste cero» suponía que la reforma estaba abocada a ser más de lo mismo.
- Los **intereses personales** de los integrantes de las comisiones: En la mayor parte de las Universidades, frente a la responsabilidad de hacer un estudio riguroso desde una perspectiva global, primó el interés particular de darle protagonismo a «mi asignatura concreta» para acaparar mayor poder, o de que tal o cual profesor no fuera a quedarse sin docencia y peligrara su situación laboral, o el interés —que también lo hubo— de que «mi asignatura» desapareciera del plan de estudio. En suma, planes de estudio

a la horma de quienes mayor fuerza o poder de convicción tuvieron en las maratónicas sesiones de trabajo.

- El enfrentamiento, dentro de las comisiones, entre «**culturalistas**» y «**didactistas**»; valga esta simplificación terminológica para referirnos a los defensores del contenido científico de las asignaturas y a los defensores del tratamiento didáctico de las mismas, respectivamente. La polémica no es de ahora y sigue patente la existencia de dos bandos cuyas posturas extremas podrían sintetizarse en las siguientes máximas: El «culturalista» afirmará: «*si quiero enseñar matemáticas a Pedro, lo único que necesito es saber matemáticas, y cuantas más, mejor*», mientras que el «didactista» dirá: «*si quiero enseñar matemáticas a Pedro, es más importante saber de Pedro que saber matemáticas*».
- La implantación del **sistema de créditos**: La Universidad española estrenaba este modelo importado por el que se cambiaba la tradición española de horas semanales para cada asignatura. Este nuevo sistema, a día de hoy, sigue suscitando no sólo recelos en cuanto a su validez, sino también dudas y dificultades en lo que a su traducción a la práctica se refiere. Realmente, las dedicaciones del profesorado, tanto numerario como contratado, se cifran en horas semanales, no en créditos. Si a ello añadimos, como consecuencia de esos intereses personales que señalábamos en la elaboración de los planes de estudio, la existencia de asignaturas de un crédito, un crédito y medio o dos créditos, podemos deducir la falta de coherencia y de racionalidad de tantos planes, amén de su difícil encaje en la planificación académica de los centros.
- La pugna entre «**generalistas**» y «**especialistas**» [NIETO, 1997]: La creación de las nuevas especialidades en el Título de Maestro supuso la mayoría de edad de unas materias que tradicionalmente habían sido las «marías» en todos los currículos, como eran las asignaturas artísticas o de la actividad física. Se les confería ahora la dignidad que merecían y el mismo trato que al resto de las asignaturas. Sin embargo, junto a muchos especialistas que entendieron esta situación en su justa medida, no han faltado quienes dentro de esa euforia han pretendido un protagonismo excluyente, lo que ha supuesto no sólo inconvenientes a la hora de elaborar los planes, sino también a la hora de ponerlos en práctica en el día a día.
- La pervivencia de un «**modelo técnico**» de formación de maestros, preocupado fundamentalmente por enseñar a «cómo hacer las cosas» y al que

sin duda han contribuido esos especialistas con la perspectiva desenfocada a que hacíamos referencia en el párrafo anterior.

- Por último, hemos de señalar, como consecuencia de unos planes sin coherencia interna, la **pérdida de la visión global** de lo que es la tarea de formar maestros: Un importante número de profesores imparte su asignatura de una manera totalmente aislada, sin caer en la cuenta de que tal asignatura no es sino un pequeño granito de arena que ha de integrarse en el conjunto de todo el currículo de formación de maestros, lo que produce una «cultura mosaico» difícil de integrar por parte del maestro en formación. Un claro ejemplo lo tenemos en el plan de *practicum* de muchas Universidades, en el que los alumnos de cada especialidad realizan prácticas sola y exclusivamente de su especialidad.

### **3. La formación de los maestros y maestras del siglo XXI. El reto de la convergencia europea**

Ésta es la situación actual, que pide a gritos un debate en profundidad para llevar a cabo una reforma que pueda dar respuesta a las exigencias presentes y futuras que plantea nuestra sociedad dentro del marco internacional al que pertenece. Nos encontramos en lo que ha venido a denominarse «**convergencia europea**» que supone, referido a las enseñanzas universitarias, la creación, antes de 2010, de un «**Espacio Europeo de Educación Superior**». Este proceso, que se inició con la «Declaración de la Sorbona» en 1998 y ha seguido avanzando con las declaraciones de los ministros europeos de educación en Bolonia (1999), Praga (2001) y Berlín (2003), ha de traducirse a un replanteamiento de los estudios universitarios españoles y, consiguientemente, de los relativos a la formación de maestros. Las enseñanzas universitarias en el nuevo marco quedan divididas en «**Enseñanzas de Grado**» y «**Enseñanzas de Postgrado**», incluyéndose los estudios de formación de maestros dentro de las primeras.

El Ministerio de Educación y Ciencia ha hecho públicos sendos Proyectos de Reales Decretos (MEC, 2004 a) (MEC 2004 b) para regular estas enseñanzas, que en la actualidad están siendo sometidos a estudio con objeto de promulgarlos en el plazo de unos meses. Paralelamente a ello, desde diversos frentes se están elaborando informes sobre las distintas titulaciones, de los que queremos destacar el Informe Final redactado por el Grupo Magisterio/ANECA (2004) relativo a las Titulaciones de Maestro. La propuesta de este Grupo es reducir las siete especialidades actuales del Título de Maestro a dos: Título de Grado de

Educación Primaria, con cuatro itinerarios formativos, y Título de Grado de Educación Infantil.

Tomando como referencia estos dos Títulos de Grado, hacemos unas reflexiones de cara a la elaboración de los nuevos Planes de Estudio:

En principio, seguimos considerando de plena vigencia las recomendaciones de organismos internacionales, UNESCO (1966) y OCDE (1974) que señalan los 4 elementos de que ha de constar cualquier programa de formación de profesores: 1) Estudios generales; 2) Estudios especializados; 3) Formación pedagógica; 4) Prácticas.

En virtud de ello, y de acuerdo con el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, relativo al Suplemento Europeo al Título, en el que se señala que deberán especificarse los principales campos de estudio de la titulación en número de ocho, entendemos los siguientes campos como comprensivos de un perfil profesional del maestro, comunes tanto para el Grado de Primaria como para el de Infantil: 1) Campo pedagógico; 2) Campo psico-sociológico; 3) Campo lingüístico; 4) Campo matemático; 5) Campo social y natural; 6) Campo artístico; 7) Campo de la actividad física y 8) Campo práctico. Estos campos pueden servirnos de referencia para elaborar el plan de estudio futuro, bien entendido que estos «campos de estudio» no son sino amplios ámbitos donde se insertarán las diferentes asignaturas.

En segundo lugar, es necesario superar todos los vicios que han sufrido los actuales planes, tanto en su elaboración como en su puesta en práctica:

- Las **Comisiones** de elaboración de planes deberán estar integradas por personas que partan de un modelo claro del maestro que se va a formar y cuyo referente sea la objetividad, dejando a un lado los posibles intereses de la parcela propia.
- Deberán **eliminarse las decenas de asignaturas** existentes en la actualidad que carecen de significación para la formación del maestro, tanto desde la perspectiva científica como desde la didáctica.
- Los **recursos** no pueden quedar limitados a la política del «coste cero», por lo que urge una sensibilización de los equipos rectorales por una parte y de las Comunidades Autónomas por otra, para que destinen las dotaciones presupuestarias que requiera la reforma.
- Aprovechar el margen de actuación dentro de la **«pseudoautonomía»** universitaria en la que nos seguiremos moviendo a la hora de elaborar los planes de estudio: podremos contar desde un 25% hasta un 50% de los

créditos totales, que es el margen que dejará el Gobierno después de determinar las Directrices Generales Propias del Título, según el Proyecto de R.D. citado anteriormente.

- Es necesaria una concreción de lo que será el **crédito europeo**. El MEC (2004 a) tomando como referencia el R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre, lo define como *«unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios, las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante deba dedicar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudio»*. Ciertamente de esta definición se plantean muchos interrogantes tanto para el profesor como para el estudiante, que sería preciso desvelar antes de iniciar la elaboración de planes. Por ejemplo: ¿a cuántas horas de trabajo del profesor equivale el crédito?, ¿tendrá el crédito el mismo peso para todos los profesores independientemente del tipo de asignaturas que impartan?, ¿se exigirá que todos los alumnos tengan que emplear el mismo número de horas de estudio y de trabajo para alcanzar los objetivos?...
- Es preciso **armonizar el peso de la formación generalista con la especialista**, superando posicionamientos extremos e intentando girar alrededor de un proyecto común asumido y defendido por todos.

Por último, el diseño de las asignaturas deberá orientarse a formar personas, a integrar todos los saberes en una formación humanística del futuro maestro, aunando contenidos científicos y didácticos desde una perspectiva crítica de la realidad y con el objetivo preferente de aprender a pensar.

## Bibliografía

- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1990). *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el período de información y debate público*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. Tomos I y II.
- GRUPO DE MAGISTERIO/ANECA (2004). *La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior*.



- LEY 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. B.O.E. de 1 de septiembre de 1983.
- MEC (2004 a). *Proyecto de Real Decreto por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (2 de agosto de 2004)*.
- MEC (2004 b). *Proyecto de Real Decreto por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado (5 de octubre de 2004)*.
- NIETO, J. (1997). Polidocencia/especialismo versus monodocencia/generalismo en la organización del aula de educación primaria. En: VV.AA. *Organización y Dirección de instituciones educativas*. Granada: GEU y COM.ED.ES. Pp. 475 y ss.
- OCDE (1974). *Conferencia de noviembre de 1974*.
- REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto. B.O.E. de 11 de octubre de 1991
- REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto. B.O.E. de 11 de septiembre de 2003.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre. B.O.E. de 17 de septiembre de 2003.
- UNESCO (1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*.



# Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ETCS

Joan Rué Domingo

Correspondencia:

Joan Rué Domingo

Director Unitat IDES

Edific. Rectorat

Universitat Autònoma de  
Barcelona

08193 Cerdanyola del Vallès  
Barcelona (Espanya)

Tel. 34 93 581 4166 – 4207

Fax 34 93 581 4167

E-Mail: Joan.Rue@uab.es

Recibido: 15/10/2004

Aceptado: 05/11/2004

## RESUMEN

El ECTS puede ser comprendido como una oportunidad para el desarrollo de propuestas de formación superior relevantes y más acordes con las necesidades emergentes en la nueva sociedad del conocimiento. El nuevo modelo comporta un cambio cultural docente, a la vez que es una oportunidad para actualizar y dotar a los modelos de formación de una fundamentación y un desarrollo práctico mucho más acorde con lo que hoy sabemos y con lo que estamos en condiciones de hacer.

Sin embargo, a la vez que se propone un cambio de fondo, el nuevo sistema trastoca muchas cosas y contiene enfoques discutibles, como no podría ser menos. Entre los conceptos de fundamentación de los ECTS que podemos someter a una discusión crítica están, por ejemplo, los de «empleabilidad», y de «competencias».

En este sentido cabe considerar algunas posibilidades que ofrece la autonomía universitaria para adaptarse a las nuevas iniciativas, afrontar los obstáculos que se van a presentar en forma de limitaciones de todo tipo y aportar propuestas de resolución sobre los aspectos más polémicos de las políticas universitarias comunitarias.

El punto de vista defendido muestra que una reforma no prejuzga las condiciones ni las concreciones de la misma si los distintos agentes no abdican de su capacidad de ejercicio profesional autónomo y se preocupan de revisar sus propios esquemas de acción, sometiéndolos al contraste del exterior, rompiendo así la lógica endógena de los discursos.

**PALABRAS CLAVE:** Reforma, Formación universitaria, ECTS, Aprendizaje, Oportunidad, Convergencia, Autonomía, Competencias, Titulación

---

## Conceptualising teaching and learning at University by mean of ECTS

### ABSTRACT

The ECT System can be understood as an opportunity for developing relevant new higher education proposals, according to the emergent social needs within the knowledge society. The new model can be understood as a key issue for promoting a cultural shift in teaching. It can also be seen as an opportunity to frame university education models in two factors: more updated research knowledge and professional development coming from the new practices.

In this way, the model becomes a new paradigm that changes many traditional conceptions, besides being based on controversial concepts such as employability and competences. Nevertheless, we can deal with concepts like these by developing them within our own framework, within each university's autonomy.

The point of view shown here highlights how a reform does not affect either the preliminary or the specific conditions needed for it. Especially when social agents do not mistrust their capacity for their autonomous professional behaviour or when they do not hesitate to review their own plans of action, contrasting them and adjusting them to social requirements and, thus, breaking down the endogenous logic of academic narratives.

**KEYWORDS:** Reform, Higher education, ECTS, Learning, Opportunity, Convergence, Autonomy, Competence degree.

El *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)*, en lengua inglesa), de ordinario suele ser definido correctamente en sus rasgos técnicos, aunque no suele ser bien explicado en todo aquello que realmente significa y mucho menos en lo que puede representar el hecho de asumirlo en profundidad por parte de los distintos modelos universitarios vigentes en cada país. En el presente texto se realizará una aproximación a lo que representa y puede significar

esta modalidad de cálculo del tiempo de dedicación al estudio por parte de los estudiantes.

Más allá de las representaciones extendidas, el ETCS puede ser contemplado desde distintas perspectivas. Sin embargo, una aproximación rigurosa a este nuevo concepto requiere considerar todas aquellas en su conjunto. Veamos cuáles son:

- Uno de los tres elementos políticos cruciales de la reforma universitaria europea, o de la nueva política universitaria que empieza su andadura en Europa. Un sistema acordado entre universidades primero al cual se han unido, después, las voluntades políticas de los Estados.
- Una modalidad de cálculo del tiempo de formación que realiza un estudiante promedio, o lo que se ha denominado como la «carga de trabajo» de un estudiante durante un curso académico. Dicho modelo de cálculo del tiempo se contextúa en:
  - Una nueva perspectiva de la formación profesional universitaria, basada en la elaboración de propuestas de formación a partir de competencias, lo que conlleva una propuesta de reforma de los estudios.
  - Un sistema de reconocimiento mutuo entre universidades de la formación de los estudiantes.
  - Un sistema de formación basado en el reconocimiento externo o acreditación del título otorgado.

En definitiva, el ECTS puede ser comprendido como una oportunidad para el desarrollo de propuestas de formación superior relevantes y acordes con las necesidades sociales emergentes en la nueva sociedad del conocimiento.

Como conclusión provisional de lo expuesto, para una mejor comprensión de lo que es el modelo ECTS sugeriría considerar como poco útiles los actuales marcos de comprensión de la realidad universitaria, así como determinados estereotipos que se mencionarán más adelante. En efecto, la hipótesis de la que se parte es que este modelo cambia el paradigma de lo que actualmente entendemos como formación universitaria. En consecuencia, ante una nueva realidad sólo caben nuevas formas de acercamiento a la misma.

## 1.- Un elemento político crucial de la reforma universitaria europea

En una Unión Europea donde la libre circulación de profesionales y de estudiantes en formación es ya un hecho, el actual sistema educativo superior con sus respectivas regulaciones nacionales, sus modalidades de reconocimiento burocratizadas, sus distintitos enfoques para la formación de aquellos profesionales, empieza a encontrarse al margen de unas dinámicas sociales que expresan la existencia de una nueva realidad distinta a la tradicional. Por otra parte, la visualización del «espacio» europeo universitario se traduce en un reclamo que se abre al mercado mundial de la formación superior.

Más que entrar a definir los parámetros que definen el modelo de docencia que hoy conocemos y que está entrando en crisis, es interesante tener constancia de los argumentos que apuntan a la necesidad de proceder a una revisión profunda de los distintos rasgos en los que actualmente fundamentamos la acción docente universitaria. A este respecto, puede sernos ilustrativo aproximarnos a las insuficiencias detectadas en el papel social de las universidades, según un reciente documento de la Comisión Europea, (2003)<sup>1</sup> realizado desde la perspectiva del proceso de convergencia:

- Titulaciones superiores, se anuncia que no habrá una Europa del conocimiento sin una Europa de la Educación Superior
- Frente a una formación de corte academicista, se señala la necesidad de incrementar el atractivo y la calidad de la formación profesional universitaria.
- Frente a la formación en un solo centro se señala la necesidad de movilidad en el campo de la formación.
- Frente al énfasis actual en la formación inicial, se detecta un progreso insuficiente en estrategias para el aprendizaje a lo largo de la vida productiva.
- Se concibe el espacio formativo europeo como un espacio de generación de recursos humanos. Se constata que la Unión queda por detrás de sus principales competidores. Dicha constatación se fundamenta en los aspectos siguientes: una insuficiente inversión en recursos humanos, la falta de personas formadas en centros de educación superior, en el hecho de que la unión atrae menos personas de talento que sus competidores.
- Se apunta a que los principales *indicadores (de eficiencia) se hallan todavía «en rojo»*, como la tasa de abandono escolar temprano en la universidad, (el objetivo para los próximos años es descender desde el 20 al 10%). Otros

indicadores son la tasa muy baja de mujeres en los campos científico y técnico, el hecho de que cerca del 20 de los jóvenes fracasan en la adquisición de competencias clave y la constatación de que todavía pocos adultos participan de un aprendizaje continuado.

El ECTS es una de las principales respuestas políticas a éste nuevo sistema de necesidades. Se configura como un criterio de homologación en la formación profesional superior entre universidades para denotar los rasgos fundamentales del espacio europeo de la formación universitaria. Estos dos rasgos son la base del acuerdo establecido entre universidades, que culminó en la Declaración de Bolonia, acerca de dotarse de un sistema de reconocimiento mutuo y acreditado de la formación que jugará, a su vez, el papel de elemento identificador de un sistema de formación correspondiente a un mismo espacio político, productivo y social.

## **2.- Una modalidad (nueva) de cálculo del tiempo de formación**

La necesidad política que se acaba de enunciar requería un instrumento para hacerla viable. Dicho instrumento es el concepto de crédito europeo, el cual permite realizar una acreditación automática del progreso del estudiante en su formación mediante agencias independientes reconocidas, sean o no gubernamentales. Dicho mecanismo le ha de permitir a la universidad receptora tener una información acerca del nivel de formación del peticionario mucho más transparente que la facilitada por los actuales sistemas de convalidación, fundados esencialmente en requisitos burocráticos.

En este sentido, pues, el *Crédito Europeo* (CE) se puede definir como la unidad de valoración del conjunto de la actividad académica del estudiante contabilizada en términos de volumen de trabajo realizado o de *carga de trabajo*. En el BOE del mes de septiembre del año pasado se definía oficialmente así al CE:

*«Es la unidad de medida académica que representa la cantidad de trabajo que requiere el estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene mediante la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas encaminadas a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y válidos en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, incluyendo las horas de estudio y de*

*trabajo que el estudiante debe realizar para conseguir los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios». R.D.<sup>2</sup>*

Dicha definición encierra la transformación del actual paradigma de la formación universitaria. Es el estudiante quien ve acreditado —mediante un sistema que favorece la transparencia del proceso— el conocimiento desarrollado mediante el reconocimiento oficial de su tiempo promedio de estudio, así como de la integración de todas las actividades de aprendizaje relevantes y de los conocimientos que haya podido desarrollar en el curso de este estudio. Ello es coherente con un enfoque de la formación fundada esencialmente en el aprendizaje y no en la enseñanza. Desde esta perspectiva el poder del profesor individual se ve reducido y transformado. Su función central, ahora, será potenciar el aprendizaje. Por parte del estudiante también se dan profundos cambios. Se le atribuye un mayor grado de responsabilidad y autonomía sobre su formación y de dedicación al estudio.

Por último, el reconocimiento explícito de las actividades de aprendizaje tiene mucho que ver con su potencial diversificación, en lugar de monocromatismo de las actuales prácticas de enseñanza. En el esquema siguiente se pueden apreciar representadas la tipología del tipo de trabajo que puede acreditar un alumno.

Docencia directa + control docente  <i>Trabajo dirigido</i>	Ejercicios, debates, seminarios, laboratorio, tutorización + evaluación de seguimiento  <i>Trabajo tutelado</i>	Aprendizaje autónomo + materiales y recursos de autocontrol  <i>Trabajo autónomo, reconocido</i>
---	---	---

*Esquema 1.- Modelo general del empleo del tiempo de aprendizaje en los créditos ECTS<sup>3</sup>*

### **3.- Una nueva perspectiva de la formación profesional universitaria**

En función de lo que se acaba de apuntar, el Sistema ECT apunta a una formación profesional orientada desde un enfoque bien distinto al convencional, por lo menos en nuestros medios universitarios. Se apunta a una formación basada en el desarrollo de competencias, en lugar de centrarse fundamentalmente en la adquisición de conocimientos académicos, así como en la *empleabilidad* de los egresados.



Este enfoque sólo se puede resolver eficazmente sacando a la universidad de su aislamiento con relación a su medio social y productivo. En tanto que las competencias para la *empleabilidad* no son ni independientes de los contextos ni de las modalidades de trabajo, ni de lo que saben los alumnos, sólo se pueden especificar contrastando la propuesta universitaria con la proveniente de la experiencia de la realidad. Ello va a introducir una nueva concepción de la preparación profesional: los perfiles y los contenidos específicos de la profesionalidad no son inmutables, antes bien, se pueden explicar en función de su modo de concreción en un lugar y tiempo dados, una preparación que, en cualquier caso, no debería confundir competencias con habilidades. Así, a la formación profesional de nivel superior se la puede considerar como aquella que apunta al desarrollo de dimensiones como las siguientes:

- ☑ Dominar los conocimientos propios de su formación
- ☑ Tener una percepción compleja de los problemas
- ☑ Desarrollar un pensamiento científico para aproximarse a su análisis y solución
- ☑ Tener habilidades para resolver problemas
- ☑ Desarrollar una capacidad de trabajo en colaboración
- ☑ Orientar éticamente el trabajo profesional
- ☑ Seguir la propia formación continua y mejorar las propias competencias profesionales

Una segunda consecuencia derivada de lo comentado es que la formación universitaria va a generar un «mercado» de oferta formativa mucho más diferenciado que el actual, en la medida que los contenidos y los perfiles de la oferta formativa acentúen más las modalidades de desarrollo profesional que los contenidos académicos que las sustentan, de naturaleza más teórica o descontextuada.

#### **4.- Un sistema de reconocimiento mutuo entre universidades**

La concreción asignada a los anteriores criterios no puede ser adoptada por una universidad de modo unilateral, sino que, en el marco de los vigentes Planes de Estudios deberá tener una acreditación de las respectivas titulaciones lo que facilitará el flujo de universitarios entre las que cumplan este requisito. Dicho requisito se concretará para los estudiantes en el *suplemento europeo al título*.

Así, las políticas para captar estudiantes se verán completadas por otras tendentes a su retención o a la captación de estudiantes de otras universidades, lo cual va a consolidar un tipo de mercado universitario de la formación profesional en Europa.

## 5.- ¿Qué transforma la propuesta de los ECTS?

Si tuviéramos que hacer un primer balance del calado del cambio apuntado por los ECTS podríamos resumirlo del siguiente modo:

- ▣ Impulsa la formación superior hacia el cambio de convergencia universitaria sobre la base de un reconocimiento mutuo de las modalidades aplicadas de formación.
- ▣ Centra la discusión en el currículo como experiencia formativa diversificada y no en su vertiente de Plan de Estudios.
- ▣ Promueve la autonomía y la responsabilidad del alumnado en los procesos de aprendizaje.
- ▣ Sitúa al profesorado en un nivel profesional docente mucho más elevado: el de ser gestores del aprendizaje del alumnado.
- ▣ Favorece la autonomía de las decisiones universitarias, políticas y prácticas, por encima de las políticas genéricas y formales de los Estados.

Sin embargo, a la vez que se propone un cambio de fondo, el nuevo sistema trastoca muchas cosas y contiene enfoques discutibles, como no podría ser menos. El hecho de detenernos en ambos aspectos es importante en la medida que aquello «trastocado» puede erigirse en un obstáculo importante para el cambio si los procesos no se gestionan de acuerdo con dichos referentes.

La adaptación plena al modelo ECTS va a significar una remodelación e incremento de los recursos docentes, desde profesorado hasta las aulas y sus equipamientos o a la necesidad de dotar a Facultades y Escuelas de nuevos espacios tutoriales, para el estudio, etc., entre muchos otros aspectos. Las limitaciones detectadas, aún siendo importantes, no son cruciales para emprender el camino del cambio. Sin embargo, su ausencia va a conjugar las limitaciones del sistema actual y podrá disuadir de emprender ciertas reformas.

Por otra parte, el sistema actual, con sus vicios y virtudes, expresa también un *status quo* de las relaciones de poder y de influencia en el interior de los centros educativos: la distribución de recursos, de los actuales y los nuevos, las formas de contabilizar la dedicación docente, los hábitos docentes, los calendarios de trabajo, tanto los formales como los que, en la práctica, establecen los usos de los docentes. Afrontar un cambio supone someter aquello que hoy es un hábito a la inseguridad o indeterminación de los resultados, supone volver a confrontar lo conocido a un nuevo sistema de relaciones de poder, en un marco temporal relativamente distante. Ello supone la posibilidad de retrasar decisiones hoy importantes para más adelante, sin que se perciban directamente los costes de adoptar este retraso.

Por último, hay aspectos de la concepción de los ECTS que pueden ser perfectamente sometidos a discusión y crítica, aunque en este aspecto hay que ser muy cuidadosos en no mezclar la crítica a cierta fundamentación con los argumentos que manifiestan voluntades de no revisar el sistema actual, como si éste, por conocido, mereciera estar fuera del alcance de la actividad crítica. Así, entre los conceptos de fundamentación de los ECTS que podemos someter a una discusión crítica están, por ejemplo, los de «empleabilidad», y de «competencias»

## **6.- Una oportunidad para el desarrollo de propuestas de formación superior relevantes**

Independientemente del grado de confianza, de entusiasmo o de rechazo que el modelo genere, es importante aceptar una premisa básica, la del cambio relativamente acelerado en la formación profesional universitaria. Y ello no va a ser válido, tan sólo, para las profesiones liberales, sino que también va a afectar a aquellas profesiones que se desarrollan en el marco de los Servicios Sociales de los Estados, sea salud, educación y otros.

En consecuencia, el modelo de los ECTS plantea una oportunidad para cambiar. En efecto, la concepción vigente de la formación profesional en nuestros escenarios deja mucho que desear, salvando todas las experiencias positivas que existen y el esfuerzo profesional de aquellos que trabajan para la mejora de la calidad de la formación.

Ello es así, debido a que las hipótesis que sustentan nuestra concepción de lo que es formación simplemente no se sostienen o poseen una base muy débil de fundamentación. Veamos algunas de estas hipótesis:

- El perfil de la formación proviene de un Plan de Estudios estático, en vez de un perfil de competencias progresivamente actualizado, revisado y contrastado con las demandas sociales progresivamente cambiantes.
- El resultado de la formación proviene de un agregado de materias y de trabajo docente que raramente se comparte o se coordina para hacer esta formación más eficiente o centrada en los aspectos fundamentales de la misma.
- La formación práctica suele seguir a la teórica, en vez de hallarse sustentadas mutuamente y el grado de valor asignado a la primera puede diferir sustancialmente en relación con el valor asignado a la segunda.
- La base de la evaluación de la formación recibida son los conocimientos académicos, en los que abundan los conceptos y la información, en lugar de incorporar plenamente procedimientos y la capacidad de analizar y comprender los contextos y las situaciones profesionales más relevantes.
- La base de la formación es la recepción y asimilación de un conocimiento indirecto, codificado y organizado hacia las certezas, en vez de incorporar la deliberación de problemas o casos o el debate y el contraste de puntos de vista entre distintos agentes.
- Mientras que los actuales planes son muy específicos y rígidos en el intento de homogeneizar la formación teórica básica entre universidades, las actividades de formación práctica de los estudiantes pueden seguir itinerarios muy diversificados y aleatorios.
- En el caso de la formación docente en la enseñanza secundaria, incluso para el tramo obligatorio de la misma, la formación profesional es de corte exclusivamente académico de materia, sin que los futuros profesionales puedan adquirir la más mínima experiencia de conceptualizar la realidad educativa con la que se encuentran al margen de las teorías populares pre-profesionales.
- La formación profesional puede darse al margen del conocimiento que tiene su origen en la investigación educativa.
- Es todavía posible plantearse una formación profesional, en el marco de una Europa multilingüe y de un Estado con cuatro lenguas oficiales, sin adoptar ninguna consecuencia práctica relevante con respecto al aprendizaje de segundas y terceras lenguas.

- El principio de igualdad en la formación se ejerce más como un control burocrático hacia las instituciones responsables de la formación que sobre el análisis cualitativo de las iniciativas más funcionales para la formación de los estudiantes y su eventual generalización.

Las hipótesis en las cuales se conjuga el actual modelo, poseen, como vemos, enormes limitaciones. Por ello, el nuevo modelo debe ser comprendido a fondo en aquello que comporta un cambio cultural y considerarlo como una oportunidad para actualizar o modificar los anteriores presupuestos y dotar a los modelos de formación de una fundamentación y un desarrollo práctico mucho más acorde con lo que hoy sabemos y con lo que estamos en condiciones de hacer.

## **7.- El ámbito de autonomía de las universidades y sus posibilidades**

En el espacio restante de este texto voy a considerar algunas posibilidades que ofrece la autonomía de cada universidad para adaptarse a las nuevas iniciativas, afrontar los obstáculos que se van a presentar en forma de limitaciones de todo tipo y en aportar propuestas de resolución sobre los aspectos más polémicos de las políticas universitarias comunitarias.

Un ejemplo posible lo tenemos en el concepto de *«tiempo promedio del estudiante»*. Este es un ejemplo de indeterminación que cada Titulación, en el marco de la respectiva Escuela o Facultad, deberá precisar para decidir qué entiende por tal, de acuerdo con su práctica. Para analizarlo mejor, consideremos una serie de posibilidades que afectan al parámetro *«tiempo de aprendizaje»* del alumno, un parámetro que es fijo y se calcula en unas 1500 horas por curso académico y 40 semanales.

Lejos de ser un aspecto puramente técnico o aritmético, aquél concepto, como otros, constituye uno de los mojonos de la política formativa del centro con respecto a los nuevos escenarios de la formación. Lo veremos ilustrado a través de dos tipos de decisiones.

En el cuadro siguiente se establece un repertorio básico de actividades de aprendizaje el tiempo de cada una de las posibilidades de aprendizaje debe ser distribuido entre las distintas materias o actividades formativas y en el interior de cada materia o ámbito de la formación. Su distribución no se halla predefinida en absoluto, y depende de las decisiones que se adopten en los distintos escalones.

- 1.- Enseñanza directa presencial, (mediante la intervención oral, materiales, problemas, etc., del profesor)
- 2.- Tutoría, individual, en grupo, virtual
- 3.- Trabajo de campo, resolución de problemas
- 4.- Laboratorio, prácticas, *prácticum*
- 5.- Seminarios, Forum
- 6.- Trabajo autónomo, individual y en grupo
- 7.- Evaluación, (preparación y pruebas)

*Cuadro 1.- Tipología de actividades formativas*

De acuerdo con estas posibilidades de formación, la cuestión a preguntarse es ¿qué porcentaje de tiempo va a tener asignada cada una de estas modalidades de trabajo para cada actividad evaluada oficialmente, en una materia? ¿Y en un curso/ o ciclo formativo?

En segundo lugar, la noción de tiempo promedio, lejos de ser una variable técnica, depende de cómo se oriente el trabajo del alumnado. Dicho de otro modo, las 40 horas semanales o las equivalentes anuales permiten hacer determinadas cosas, en función de cómo se hagan las mismas. Así, el grado de concreción de un determinado aprendizaje y la dedicación del alumno al mismo variará si esta aproximación es de carácter general o especializado, si determinados aprendizajes se dan al inicio de su formación o se van distribuyendo a lo largo de la formación, si preceden a las prácticas o se dan durante o después de ellas, es decir, por su ubicación en la secuencia general de las enseñanzas.

En segundo lugar, el tiempo dedicado será distinto si se acentúan sólo los aspectos conceptuales, sólo los procedimentales o ambos, es decir por las finalidades asignadas a la enseñanza impartida. Una tercera posibilidad de uso diferenciado del tiempo descansa en la modalidad de enseñanza escogida por parte del profesorado: una formación impartida magistralmente ocupa un tiempo del estudiante distinta a otra resuelta mediante casos, problemas, o con propuestas de trabajo en grupo. Un cuarto nivel de consumo de tiempo lo podemos encontrar en la orientación asignada al aprendizaje, según sea orientada al descubrimiento o hacia la reproducción de lo impartido también podrá diferir el tiempo. Otra posibilidad, en fin, está en el tipo de evaluación que se desarrolle, cuanta retroalimentación pueda tener el estudiante de su trabajo, los *inputs* que se negocian con los estudiantes para que computen en la valoración de su esfuerzo en el estudio, etc. y por el modo como todos ellos se ponderan.

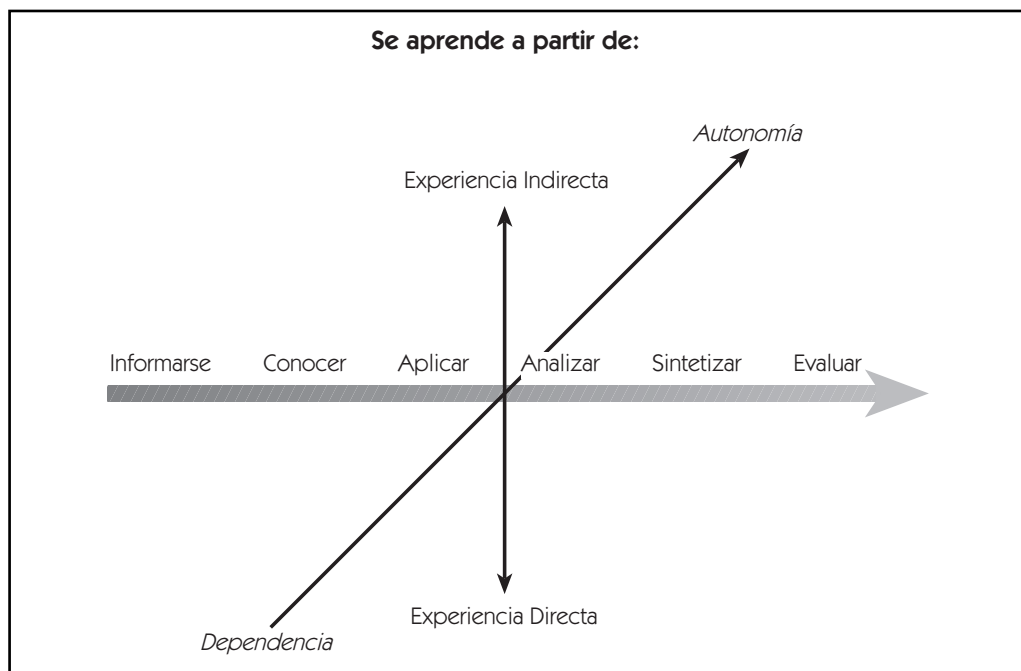


Figura 1.- Variables que afectan todo aprendizaje

La Figura 1 trata de ilustrar lo apuntado anteriormente de otro modo. En ella se representan las grandes posibilidades de todo aprendizaje: se aprende en un determinado grado, desde la información hasta saber evaluar, de acuerdo, por ejemplo, con la escala que estableció Bloom, pero se aprende también de la experiencia directa y de la indirecta, o en una determinada combinación de ambas y, finalmente, se aprende en una relación entre la dependencia de alguien, su apoyo más o menos cercano o lejano y se aprende autónomamente. Lo que se pretende concluir es que todo aprendizaje propuesto reúne una determinada proporción de los tres grandes ejes, nivel de profundidad, tipo de relación con los fenómenos y grado de apoyo externo. El tiempo resultante empleado en una actividad va a depender del modo cómo se conjuguen las tres variables en una situación formativa específica.

El segundo ejemplo a considerar es el de la selección de las competencias que van a definir el perfil de la formación, en relación con otro concepto polisémico como el de la «empleabilidad». Este concepto merece ser atendido convenientemente, aunque no de forma simple. Así, por ejemplo, en la UAB se ha recomendado seguir un proceso complejo que podríamos ilustrar mediante el esquema siguiente:

<i>Fuentes externas que informan de perfiles profesionales</i>	<i>Fuentes internas UAB</i>	<i>Validación de la propuesta de perfil UAB</i>
<p>Proyecto Tuning ANECA                      Informes Porta22@,                      Barcelona</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto de propuesta de la comisión de Titulación</li> <li>• Informe sobre la formación en diversas competencias profesionales por parte de los titulados UAB, (Observatori de Graduats UAB)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acuerdo de la Titulación</li> <li>• Validación externa de la misma por una comisión de profesionales, empleadores, etc., externos a la UAB.</li> </ul>

El eje central adoptado para la UAB ha sido la formación personal de los profesionales. En este sentido, se han considerado de un modo diferenciado los perfiles de aquellas titulaciones más orientadas hacia la profesionalidad y las titulaciones cuyo perfil profesional es más abierto, por ser titulaciones de carácter más teórico.

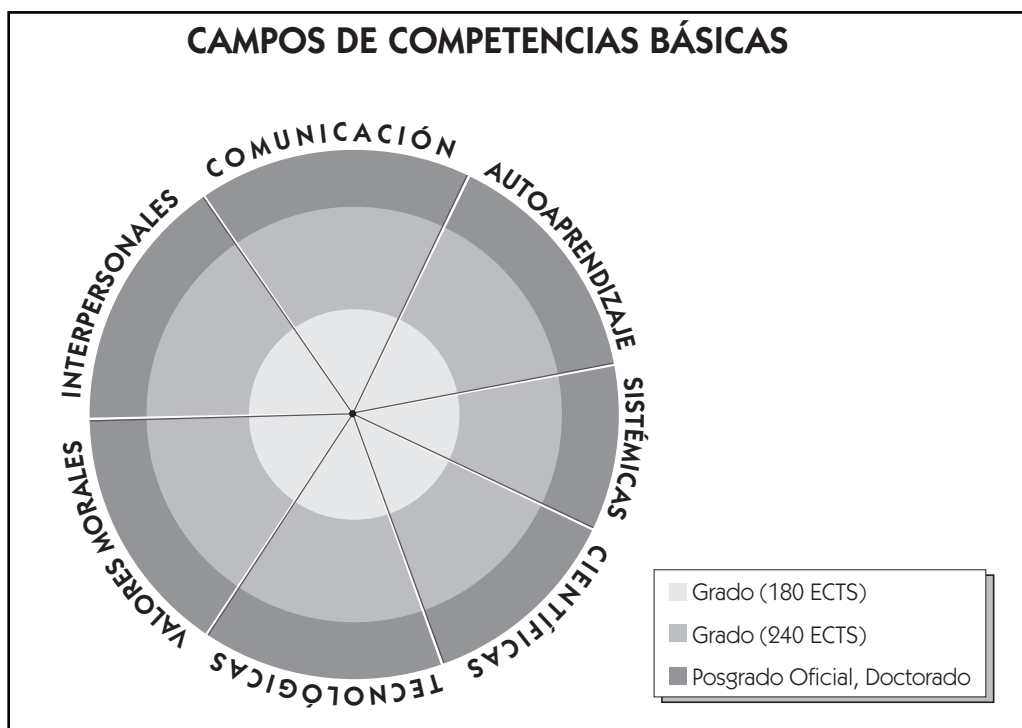


Figura 2.-



Para facilitar la toma de decisiones en el interior de las titulaciones, (sea en comisión, sea en plenario de las mismas) se ha adoptado un modelo de clasificación de las competencias elaborado a partir de Rué<sup>4</sup>, (2002) —(Figura 2)— el cual permite una toma de decisiones mucho más sistemática en relación a los distintos perfiles que pueden asumirse como referentes formativos relevantes para una determinada titulación. Cada campo se halla convenientemente descrito y permite clasificar debidamente la preselección de competencias, así como evaluar sistemáticamente las decisiones adoptadas.

Todo lo anterior nos lleva a concluir que la selección de competencias de una titulación, lejos de estar predeterminada, puede conjugarse de una forma relevante y de modo diferencial a las demás titulaciones, en una determinada universidad, sin alterar el principio de igualdad de la formación entre todos los centros y, a la vez, concurrir de un modo específico y con propuestas relevantes, al nuevo espacio europeo de la formación superior.

## **A modo de síntesis y mirando hacia el exterior**

El punto de vista que hemos defendido nos muestra, en definitiva, que una reforma no prejuzga las condiciones ni las concreciones de la misma si los distintos agentes no abdican de su capacidad de ejercicio profesional autónomo y se preocupan de revisar sus propios esquemas de acción, sometiéndolos al contraste del exterior, rompiendo así la lógica endógena de los discursos.

Como muestra o ejemplo de lo que se pretende decir, veamos las opiniones de síntesis que se formularon en un encuentro europeo de estudiantes universitarios celebrado en Huelva<sup>5</sup>, hace un año aproximadamente. Los asistentes hacían una valoración global positiva del proceso de reforma. No obstante plantear que la consideraban necesaria, destacaban, entre otras, las siguientes cuestiones:

- ♦ La Universidad no puede ser considerada tan sólo como una «alta escuela de oficios». Hay que aprender desde la práctica y no sólo para la práctica.
- ♦ Es fundamental combinar la docencia con la investigación.
- ♦ Hay que realizar un importante esfuerzo en nuevas y mayores dotaciones (en bibliotecas, equipamiento informático, políticas de ayuda personal al estudio más significativas, etc.)

- ✦ Preocupa que no se le dé la necesaria importancia al aprendizaje de las lenguas extranjeras, como materias comunes en el diseño de las nuevas titulaciones, atendiendo a la necesidad de facilitar la movilidad en la Europa del S. XXI.
- ✦ Es importante que las instituciones mantengan un margen significativo de singularidad, con el fin de que puedan contextualizar la formación en función de las características singulares de cada escenario social.
- ✦ Es necesario —afirman— desarrollar un cambio profundo, tanto en la mentalidad del profesorado como en la de los gestores, evitando una visión simplista, triunfalista y acrítica de la implantación del nuevo sistema.
- ✦ Sobre la cultura de evaluación del conocimiento proponen cambios sustanciales en la medida que los modelos actuales «potencian el estudiar para aprobar y no para aprender.
- ✦ Desvincular las tutorías de la orientación para los exámenes para asignarles nuevos contenidos, en tanto que es un espacio para orientar los aprendizajes y para asesorar sobre las futuras prácticas.

Ahora bien, para que las consideraciones de los estudiantes sean escuchadas depende en buena medida de:

- ↳ La capacidad de cada universidad de ejercer su propio espacio de autonomía a fondo.
- ↳ De definirse de un modo específico, de acuerdo con las fortalezas propias y las del contexto socioeconómico en el que se halle inserta (la Universidad).
- ↳ La formulación de su proyecto en el marco de una legislación, por ahora, incierta.
- ↳ La relevancia de los referentes formativos adoptados para una determinada titulación.
- ↳ De los procesos de cambio que se inicien en su interior<sup>6</sup>.
- ↳ La capacidad de darle la vuelta en positivo a la presión o influencia que van a ejercer determinadas redes profesionales y académicas.

## Notas

- 1.- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). Com. (2003) 685 final. *Comunicación de la Comisión «Educación y Formación 2010»*.
2. R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre (BOE núm. 224, 18 septiembre 2003, Artículo 3
3. En RUÉ, J. & MARTÍNEZ, M. (2004). *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Publicacions IDES, UAB, Eines N. 1.
4. En RUÉ & MARTÍNEZ (2004). op. Cit. A partir de J. Rué (2002, *Qué enseñar y por qué*. Barcelona: Paidós
5. Conclusiones del I Encuentro Internacional de Estudiantes: «El Espacio Europeo de Educación Superior», Universidad de Huelva, 19, 20, 21 de Noviembre de 2003.
6. Vease: ELTON, L. (2003). Dissemination of Innovation in Higher Education: a Change Theory Approach, en *Tertiary Education and Management*, 9, 199-214. Kluwer Academic Publishers.



# El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior

Andrés Palacios Picos

*«Enseñar no es llenar un cubo, sino encender una hoguera»*

[W.B. YEATS]

Correspondencia:

Andrés Palacios Picos

Universidad de Valladolid  
Departamento de Psicología  
Escuela de Magisterio  
de Segovia  
Plaza de Colmenares s/n  
40001 Segovia

Tel. 921-11 22 00

Fax: 921-11 21 01

E-Mail: palacios@psi.uva.es

Recibido: 17/10/2004

Aceptado: 05/11/2004

## RESUMEN

El crédito europeo, además de un importante instrumento al servicio de la convergencia, representa una gran oportunidad para impulsar la calidad de las universidades.

A partir de un nuevo enfoque en la cuantificación de los créditos, ha de permitir un cambio de mentalidad del profesor, más centrado ahora en los procesos de aprendizaje que en los de enseñanza, más en el aprender a aprender que en el aprender para memorizar, con una metodología más diversificada y en la que la tutoría se presenta como instrumento de suma importancia y en la que la evaluación ha de ser mucho más que el examen final de conocimientos.

**PALABRAS CLAVE:** Reforma universitaria, Cambio metodológico, Docencia universitaria, Convergencia europea.

---

## The European Credit as the key to change in the configuration of European Higher Education

### ABSTRACT

The European credit, besides being an important instrument to the service of the convergence, represents a great opportunity to stimulate the quality of universities.

From a new approach in the quantification of the credits, a change of mentality of the teacher has to be allowed for, more centred now on the learning processes than in those of education, more in learning to learn than in learning to memorize, with more diversified methodology and in which the tutorship appears as an instrument of supreme importance and in which the evaluation has to be much more than the final examination of knowledge.

**KEYWORDS:** University reform, Methodological change, University teaching, European convergence.

## 1. Introducción

La Europa Común ha dejado de ser una idea para convertirse en una realidad en un proceso en el que se han dado pasos de enorme importancia.

Frente a la ya asentada *Europa Común del Euro*, la banca y la libre circulación de mercancías y capitales, se abre con fuerza la idea de la *Europa del Conocimiento*.

Proyecto que, siendo competencia de todos, es prioritario consolidar y desarrollar tanto en sus dimensiones intelectuales, como culturales, sociales y técnicas.

La construcción de un *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) ha de permitir, un más fácil reconocimiento de las titulaciones y una facilitación de la movilidad de los estudiantes en un mercado académico y laboral unificado, pero también, un incremento en la calidad del sistema educativo, la mejora en la formación de todos los ciudadanos y la toma de conciencia de los valores comunes y pertenencia a un espacio social y cultural europeo, componentes indispensables para afrontar los retos del nuevo milenio.

Las universidades han de jugar un papel preponderante en esta constitución si bien sufriendo profundas modificaciones en su estructura y en la mentalidad del profesorado y del alumnado.

Sabemos por nuestra historia reciente que las reformas que se han querido realizar mediante disposiciones legales han tenido poco éxito pues dichas disposiciones no producen por sí solas la necesaria implicación de los miembros de la comunidad educativa ni potencian el cambio de actitudes en la dirección deseada.

El EEES representa una gran oportunidad para impulsar la calidad de las Universidades y, al mismo tiempo, un reto para nuestro sistema universitario. Reto que afecta tanto a las estructuras de la educación universitaria (mayor transparencia, movilidad y armonización) como al profesorado por lo que supone de renovación de la metodología y el enfoque del desarrollo de las enseñanzas [CRUE, 2003].

Algunos de los elementos que configuran este nuevo espacio nos dan idea del calado de la empresa: valor estratégico del conocimiento y conocimiento a lo largo de vida (*Life Long Learning*), estructuración cíclica de los *curricula* en dos niveles, acreditación y control de calidad de las titulaciones, transparencia mediante el suplemento europeo al título y establecimiento generalizado del *crédito europeo*.

El *European Credit Transfer System* (ECTS) ha constituido en estos últimos años un instrumento al servicio de la transparencia en el intercambio entre centros a partir del Proyecto Erasmus. Su aplicación y su utilidad han radicado en la posibilidad de reconocer los resultados académicos de los estudiantes aunque fueran medidos en escalas muy distintas. Responde a un enfoque centrado en el alumno más que a un enfoque centrado en el profesor, modelo este último que ha primado en nuestro país en los últimos tiempos. Este es, sin duda, uno de los grandes desafíos de la convergencia europea y de nuestras universidades: la transición de un modelo de enseñanzas tradicional, transmisiva y dirigida a un modelo centrado en el aprendizaje autónomo del alumno.

Desde esta perspectiva, el ECTS implica no sólo un instrumento al servicio de la máxima transparencia a través de la normalización de formatos sino y, sobre todo, un motor de cambio, una reorganización conceptual del sistema educativo universitario que ha de caminar hacia un nuevo modelo de formación centrado en el alumno y no como hasta ahora en el trabajo del profesor.

## **2. ¿Qué son los créditos europeos?**

Los orígenes del crédito europeo se remontan a finales de los años ochenta con la puesta en marcha del programa Sócrates-Erasmus de movilidad del alumnado como instrumento facilitador de las equivalencias entre planes de estudio diferentes y de reconocimiento de créditos realizados en otros países. Representan un valor numérico (entre 1 y 60 créditos) que se asignan a cada asignatura en función del volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de ellas (traducen el volumen de trabajo que cada unidad de

curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios). Dentro de ese volumen relativo de trabajo cabe considerar las horas presenciales o de contacto con el profesor así como los trabajos prácticos, seminarios, periodos de práctica, trabajo de campo, trabajo personal y los exámenes o cualquier otro tipo de evaluación.

Se trata, pues, de un concepto novedoso para nuestra manera de entender el *crédito* según fue definido por el R.D. 1497/1987 en su artículo 2.7 por el que se establecían las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (actualizado por los R.D. 1267/1994, 2347/1996, 614/1997 y 779/1998). Actualmente la mayor parte de los países europeos han implantado el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos [PAGANI, 2002] en paralelo con distintos sistemas de créditos nacionales, que, con ligeras modificaciones, mantiene el espíritu de los primeros tiempos de implantación de los Programas Erasmus.

En nuestro país, que gracias a dichos programas de intercambio ha conocido y adoptado los ECTS para facilitar los procesos de homologación y reconocimiento de estudios, se acaba de aprobar el R.D. 1125/2003 por el que se establece el sistema europeo de crédito y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y de validez en todo el territorio nacional.

Ahora el crédito, denominado ya «crédito europeo», es definido como la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Siendo el crédito europeo una «unidad de medida» se establecen nuevos valores de duración tomando como referencia principal cursos de 60 créditos y créditos equivalentes a 25-30 horas. Los procedimientos de asignación de créditos a cada asignatura o unidad de curso son complejos [BOLÍVAR & VALCÁRCEL, *et al.*, 2003; PAGANI, 2002; QUIRÓS, 2003].

La implantación generalizada de los créditos europeos ha de repercutir de manera significativa en un incremento de la transparencia de los distintos sistemas educativos europeos, la facilitación del reconocimiento de las cualificaciones



profesionales (los títulos de grado y postgrado), un aumento en la tasa de movilidad de los docentes en el espacio universitario europeo y el consiguiente incremento de la colaboración entre universidades y la creación de proyectos comunes en programas de innovación didáctica o de investigación así como un cambio significativo en el papel del profesor en los procesos de aprendizaje.

A este último punto dedicaremos por su importancia el capítulo siguiente.

### 3. Implicaciones didácticas de los créditos europeos

Existen dos tipos de tareas asociados al ECTS, los presenciales y los relacionados con el trabajo de los estudiantes, así como dos concepciones diferentes de lo que se ha de medir y las implicaciones didácticas asociadas con este hecho. El crédito europeo supone un método de cuantificación pero también y, sobre todo, un enfoque pedagógico y metodológico nuevo, basado en el trabajo del estudiante (*workload*).

Este nuevo enfoque asociado con un cambio de mentalidad, algo más que meras operaciones aritméticas de conversión de créditos, afectaría al papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a sus métodos didácticos y estrategias didácticas, a los materiales de apoyo y a los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Con respecto al papel del profesor, ya lo hemos comentado: el crédito europeo responde a un enfoque centrado en el alumno más que un enfoque centrado en el profesor. Ya no interesan tanto *los procesos de enseñanza*, la labor del profesor en la docencia presencial, como *los procesos de aprendizaje* por los que el alumno consigue los objetivos propuestos en cada materia; por eso, ya no cuentan los créditos como horas presenciales del profesor sino como horas de trabajo que el alumno dedica para superar cada asignatura.

El profesor, como si de un guía se tratara, adquiere el papel de organizador, supervisor o gestor. No ha de olvidar su papel de transmisor de conocimientos pues no siempre es lo mejor esperar a que el alumno llegue a un punto al que se puede llegar más fácilmente por explicación. Pero ahora, otras tareas le han de ocupar el tiempo: mayor apoyo al alumno de forma individual (en tutorías u otras modalidades), selección adecuada de materiales, apoyo metacognitivo y motivacional, organización de situaciones grupales de aprendizaje,... etc.

Se trataría de desplazar como prioritario el proceso de *aprender para memorizar* por el de mayor calidad cognitiva de *aprender a aprender*, donde el

conocimiento incluido en las distintas materias de la titulación tiene por objetivo establecer los fundamentos básicos, las competencias o habilidades necesarias para el ejercicio profesional y para la formación a lo largo del ciclo vital.

Este cambio en el papel del docente tiene sus implicaciones en el tipo de métodos de los que se ha de servir para alcanzar los objetivos propuestos. Pese a la escasa importancia que en los ambientes universitarios se ha dado al tema (se sigue pensando que dominar una asignatura es sinónimo de saber enseñarla), se hace necesario ese cambio de mentalidad al que nos venimos refiriendo. De acuerdo con este nuevo enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje del alumno, el profesor no es sólo un conocer de su materia sino también un especialista en su aprendizaje, en su didáctica: «estar en el centro de los alumnos, pero no ser el centro. Ha de ser un catalizador, un agente de estímulo del diálogo y el debate, del trabajo en equipo y de la discrepancia razonada» [BARRO, 2003].

La evaluación de los aprendizajes, basada de manera generalizada en un examen final de conocimientos memorísticos, para seguir el modelo de acreditación europeo deberá ir cediendo protagonismos a otras fuentes al igual que a otros criterios valorativos: si los créditos pasan a ser el trabajo total del estudiante, también la evaluación deberá tener en cuenta su rendimiento total, no sólo en un examen.

El horizonte que ha de marcar nuestro camino serán los objetivos de las titulaciones que se habrán de expresar en competencias profesionales (generales y específicos) y en capacidades. Debemos entender, al menos si nos ajustamos a los resultados de los Proyectos *Tuning* [BOLÍVAR, 2004], que la evaluación ha de referirse tanto al conocimiento teórico de un campo académico (más o menos lo que se realiza en nuestras universidades), la capacidad de conocerlo y entenderlo (*conocer y comprender*), como a la aplicación práctica de esos conocimientos (*cómo actuar*), así como a valores interpersonales en un contexto social (*cómo ser*).

Todo ello debe suponer una variedad de estrategias de evaluación distribuidas en diferentes periodos de tiempo. Según Bordás y Cabrera (2001) una nueva conceptualización y práctica de la evaluación en la enseñanza universitaria pasaría por cuatro líneas de innovación: superar la concepción de una evaluación puntual, al final de cuatrimestre o curso, inclusión de la evaluación continua o formativa, ampliación de los objetivos de la evaluación de los aprendizajes y promover prácticas de evaluación compartida.

Y con una reducción del peso del examen final tanto mayor cuanto más actividades de aprendizaje autónomo o cooperativo se programen. Este tema, por su trascendencia, preocupa a las asociaciones estudiantiles tanto en lo relativo a cómo abordar lo más objetivamente posible la valoración del volumen total del trabajo y de estos nuevos sistemas de evaluación como en la desigual distribución de cargas de trabajo y sus procedimientos de evaluación de una misma asignatura en dos universidades diferentes [BAUTISTA *et al.*, 2004].

Este nuevo enfoque ayudará, además, a cambiar en el estudiante ciertas actitudes y costumbres en relación con la distribución de los tiempos de estudio y de trabajo demasiado polarizados hacia finales de los cuatrimestres. Con una evaluación formativa, a lo largo del proceso de aprendizaje, el alumno se ve obligado a un trabajo más constante y a una más razonable distribución de los recursos (también con una organización más autónoma).

#### **4. Los ETC, una oportunidad...**

Como venimos diciendo, la Enseñanza Superior española vive un periodo de cambios profundos tras asumir los retos de la Declaración de Bolonia, que posibilitarán un nuevo marco normativo armonizado con el resto de países europeos. Más que una preocupación, debemos ver en ello una oportunidad de mejorar nuestro sistema universitario en general y sus procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.

Pero sería ingenuo por nuestra parte ocultar que detrás de estas esperanzadoras palabras se esconden algunos que otros oscuros nubarrones. No se puede obviar que las condiciones que establece el proceso de convergencia hacen difícil mantener determinados hábitos y costumbres muy arraigadas en nuestra manera de actuar en el funcionamiento de la universidad y en nuestro trabajo cotidiano. Y esto puede crear reticencias y rechazos no deseables.

Algunas voces ya se han hecho eco de la necesidad de que para que todo esto funcione mejoren determinados aspectos relacionados con las condiciones externas del trabajo: número de alumnos, mayores inversiones y aumento de sueldo. Algunas otras, sin menospreciar el peso de las mencionadas, prefieren incidir en aspectos más relacionados con el profesor y su capacidad de asumir estos cambios.

Esta preocupación por la preparación de los actuales profesores universitarios para asumir los retos de la convergencia es compartida por Rectores y Vicerrectores pues no dudan en señalar la ausencia de dicha preparación

como una de las causas de mayor peso en el fracaso del proceso [VALCÁRCEL *et al*, 2003].

Estos mismos autores hablan de un verdadero «cuello de botella» al referirse al profesorado como elemento determinante de la consecución de los objetivos de la convergencia europea. Dicen Valcárcel y sus coautores (2003, p. 21): «la tarea no es sencilla y requerirá grandes dosis de trabajo o ilusión, esto sólo será posible con un profesorado que se sienta parte activa del proceso, al que se le proporcionen los medios y la formación necesarios y al que se le reconozca adecuadamente el esfuerzo realizado».

Cita que nos permite recalcar algunos de los aspectos centrales para el éxito del empeño: *información, formación, implicación, incentivación y reconocimiento*.

Los resultados de las últimas reformas tanto en los niveles no universitario (LOGSE) como en la Educación Superior (LRU) no son como «para tirar cohetes». En ambos casos, probablemente se olvidó la figura del docente como principal artífice del cambio. Se dice en la Declaración de Graz: «Las reformas de arriba abajo no son suficientes para lograr los ambiciosos objetivos planteados para el 2010. El principal reto actual es asegurarse de que las reformas se integren plenamente en las principales funciones institucionales y procesos de desarrollo, de forma que sean autosostenibles. Las universidades deben tener tiempo para convertir los cambios legislativos en realidades institucionales y en objetivos académicos significativos» [ESTUDIANTES DE IZQUIERDA, 2003, p. 16].

En este tiempo, en este camino, oiremos cosas tales como: «Ésta es una Reforma que nos imponen los países poderosos, como siempre»; «A mí lo de Europa no me convence»; «Mientras los alumnos sigan siendo como son...»; «Que se ocupen los de relaciones internacionales y los de los Programas Erasmus»; «Esto va a requerir más dinero, más recursos y mejores instalaciones que no van a proporcionar, ¿por qué he de implicarme yo?»; «Yo ya voy de vuelta de las Reformas»; «Existe el derecho a la libertad de Cátedra»...

De nosotros depende el camino a seguir en esta encrucijada que el destino nos brinda: cambiar para mejorar o cambiar lo menos posible para que no cambie nada.

## 5. Referencias bibliográficas

BARRO AMENERO, S. (2003). Espacio Europeo de Educación Superior ¿Estamos implicados o concernidos? Suplemento Campus. *El Mundo*, 24-VII-2003

- BAUTISTA, J. Manuel *et al.* (2004). Calidad y EEES: Conclusiones del I Encuentro Internacional de Estudiantes. [26-VIII-2004]. En:  
<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/Calidad/1351675.asp#>
- BORDÁS, I. & CABRERA, F.A. (2001). L'avaluació de l'alumnat a la universitat. *Educar*, 28, 61-82.
- CRUE (2003). *Declaraciones de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el EEES*. [26-VIII-2004]. En: <http://www.crue.org/>
- ESTUDIANTES DE IZQUIERDAS (2003). *Espacio Europeo de Educación Superior. Pensando la Universidad*. [26-VIII-2004]. En:  
[http://www.nodo50.org/estudiantesdeizquierdas/rubrique.php3?id\\_rubrique=16](http://www.nodo50.org/estudiantesdeizquierdas/rubrique.php3?id_rubrique=16)
- PAGANI, Raffaella (2002). *El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español: Informe técnico*. [26-VIII-2004]. En: [:http://www.uv.es/~oce/crue\\_ECTS.pdf](http://www.uv.es/~oce/crue_ECTS.pdf)
- QUIRÓS, Adolfo (2003). *Dificultades y oportunidades de la Convergencia Europea: la experiencia de los grupos piloto de matemáticas*. [26-VIII-2004]. En:  
<http://www.uam.es/europea/aq.pdf>
- VALCÁRCEL, Miguel *et al.* (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. [26-VIII-2004]. En:  
[http://www.ugr.es/~cbustos/PAT/Documentos/Docum\\_word/Diseno\\_Titulaciones.doc](http://www.ugr.es/~cbustos/PAT/Documentos/Docum_word/Diseno_Titulaciones.doc)



# **Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos?**

Aquilina Fueyo Gutiérrez

Correspondencia:

Aquilina Fueyo Gutiérrez

Universidad de Oviedo  
Facultad  
de Ciencias de la Educación  
Aniceto Sela, s/n  
33005 Oviedo

Tel. 985 10 28 56

E-Mail: mafueyo@uniovi.es

Recibido: 18/10/2004

Aceptado: 05/11/2004

## **RESUMEN**

Este artículo pretende ser un punto de partida para reflexionar y debatir sobre cómo está planteada la evaluación de centros, titulaciones y profesores en el proceso de Convergencia Europea, situar la cuestión en las directrices europeas y nacionales y, finalmente, apuntar algunas cuestiones problemáticas y sus posibles alternativas. Para ello estructuramos el texto en los siguientes apartados:

- La evaluación en el Proceso de Convergencia Europea: directrices, organismos, actores, niveles de la evaluación, etc.
- La reflexión crítica sobre el modelo de evaluación implícito: apuntando algunas alternativas.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación de instituciones, Titulaciones y Profesorado Universitario, Acreditación, Certificación, Calidad, Proceso de Convergencia Europea, Espacio Europeo de Educación Superior.

---

## **The evaluation of degrees, teaching institutions and teaching staff in the process of European Convergence: What type of quality and evaluation are we talking about?**

### **ABSTRACT**

This article is intended to be a slanting point for reflection and debate on the proposal for the evaluation of teaching institutions, degrees and teaching staff in the process of

European Convergence. It also aims to situate the question within European and national guidelines and finally to point out some problematic questions and their possible alternatives. For this reason the text is divided into the following sections:

- Evaluation in the process of European Convergence: guidelines, institutions, participants, evaluation levels, etc.
- Critical Reflection on the implicit model of evaluation: pointing out some alternatives.

**KEY WORDS:** Evaluation of Institutions, Degrees and diplomas, University staff, Accreditation, Certification, Quality, European Convergence process, European Higher Education.

Los planteamientos sobre la evaluación en el proceso de Convergencia Europea corren paralelos a la dinámica con la que se ha desarrollado dicho proceso a nivel general. Bajo la apariencia de un proceso abierto, se ha desarrollado un proceso poco definido, sin referentes teóricos claros, animado por discursos plagados de tópicos y lugares comunes, en el que se han ido improvisando soluciones a remolque de los dictámenes emanados de las sucesivas reuniones de los ministros de educación europeos. Al ser un proceso discutido y decidido siempre en las altas instancias, la comunidad universitaria no ha desarrollado un verdadero debate sobre el mismo, ni siquiera ha recibido una información adecuada del sentido y los efectos que tendrá este proceso sobre los principales afectados: estudiantes y profesorado. En sus inicios, esta forma de proceder servía, desde nuestro punto de vista, para dar legitimidad a la propuesta resultante. El gobierno del PP a través de su Ministerio de Educación simulaba, una vez más, un proceso de discusión y debate más ficticio que real. En todo ese proceso no han estado claros, y siguen sin estarlo, cuáles eran los verdaderos objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior, cuál era el balance de la situación en Europa (para saber con qué queríamos converger) y cuáles son las medidas que se están tomando en otros países y en qué dirección se toman (para saber que realmente estamos caminando todos en una dirección convergente)<sup>1</sup>.

Refiriéndonos ya al tema de la evaluación en el proceso de Convergencia Europea puede decirse que estamos en un momento en que, a tenor de los discursos oficiales, parece incuestionable que la evaluación es uno de los factores básicos, sino el esencial, a la hora de garantizar la calidad de la enseñanza universitaria. Igualmente autoridades educativas plantean el aseguramiento de la calidad como uno de los núcleos centrales de la Convergencia Europea



invocando de manera recurrente la necesidad de consolidar la «cultura de la calidad» en las universidades europeas y situando la evaluación en forma de certificaciones y acreditaciones como el recurso por excelencia para conseguir la calidad. En estos discursos no suelen explicarse los presupuestos desde los que se parte, ni siquiera definir cómo se entiende la calidad misma. Se acepta, por tanto, la tan traída y llevada calidad como un *a priori*, dando por supuesto un consenso en torno a «qué es y cómo se consigue». Las universidades y quienes en ellas trabajamos nos estamos instalando, así, en una dinámica en la que se nos insta, con urgencia próxima al desenfreno, a la evaluación de centros, titulaciones, profesorado, etc. porque esto es lo que va a llevarnos, sin lugar a dudas, a conseguir la tan ansiada calidad. Frente a estos entusiasmos evaluadores falta, desde nuestro punto de vista, una seria reflexión colectiva (no sólo de «expertos») sobre «el cómo y el para qué» se van a realizar estas evaluaciones. Unas evaluaciones que se presentan fragmentarias: ¿se puede evaluar una titulación, sin evaluar el centro en el que se imparte o al profesorado que la desarrolla?, descontextualizadas ¿se puede evaluar con los mismos instrumentos, o aunque sean similares, titulaciones que se desarrollan en países diferentes o que forman para profesiones totalmente distintas? e inciertas ¿cuál va a ser el destino final de toda la información obtenida?

## **1. La evaluación en el Proceso de Convergencia Europea: directrices, orientaciones y criterios, organismos, niveles de la evaluación**

El proceso de convergencia de los estudios universitarios en lo que se ha dado en llamar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) arranca con la llamada Declaración de Bolonia (1999), que fue precedida por la de la Sorbona en 1998. Esta Declaración dirigida esencialmente al establecimiento y promoción del Espacio Europeo de Educación superior aborda, entre otros muchos aspectos, el referido a la evaluación de la calidad señalando que uno de los objetivos fundamentales del espacio es la promoción de la colaboración europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras a la adopción de criterios y metodologías comparables.

En Febrero del 2003, durante la etapa del gobierno del PP, se difunde el documento Marco del Ministerio de Educación sobre la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior que recogía estas orientaciones y planteaba la necesidad de promocionar la cooperación europea para garantizar la calidad de la Educación Superior a través del desarrollo de redes, proyectos conjuntos, organismos específicos de soporte,

etc. En este documento se hace referencia a la acreditación académica y la calidad señalando la necesidad de desarrollar la evaluación de la calidad de los estudios, trabajando en la definición de criterios y estándares compartidos, así como, de un metodología común<sup>2</sup>. Se señala que la ANECA (Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación)<sup>3</sup> será la encargada de desarrollar este aspecto.

La ANECA (Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación) será, por tanto en España, junto con las correspondientes agencias autonómicas<sup>4</sup> la encargada de llevar a cabo el grueso de las orientaciones comentadas para el desarrollo de la evaluación que garantice la calidad de los estudios universitarios en el marco de la Convergencia Europea. En cierta forma esto supone desarrollar las actividades que ya se le habían encomendado durante el mandato del PP entre los que destacan, la certificación, la evaluación del profesorado, la evaluación de las instituciones universitarias y la acreditación<sup>5</sup>.

El eje principal de las actuaciones que aborda la ANECA es **la acreditación de títulos oficiales** competencia que le ha otorgado la Ley Orgánica de Universidades con carácter exclusivo. La acreditación de titulaciones es un proceso de evaluación que se centra en comprobar el cumplimiento de criterios y estándares establecidos previamente y la adecuación de los resultados de la formación, al mismo tiempo que asegura que las competencias que adquieren los estudiantes son las demandadas por la sociedad, el mercado laboral y por las necesidades de la sociedad en su conjunto. El ámbito de aplicación de las certificaciones son: los títulos de carácter oficial, los títulos de doctor, los centros con enseñanzas con arreglo a titulaciones extranjeras<sup>6</sup>.

Otra de las actividades que debe desarrollar la ANECA es **la certificación** entendida como un proceso de evaluación externa, solicitado de forma voluntaria por una unidad determinada, con el fin de comprobar el cumplimiento de un conjunto de especificaciones previamente establecidas. Este proceso tiene como objetivo fundamental comprobar la calidad de la unidad evaluada, así como implantar una metodología para promover la mejora continua de los programas y servicios de las Universidades. Tiene carácter voluntario, es temporal, y su superación supone obtener el SELLO ANECA pudiendo ir vinculada a una financiación específica para las unidades que obtengan premio de excelencia.

**El Programa de Evaluación del Profesorado** de la ANECA se ha orientado a la evaluación de su actividad docente e investigadora a efectos de su contratación por una Universidad pública o privada. Estas actuaciones se refieren, por una parte, a la contratación laboral de profesores en cualquiera de las

universidades del territorio nacional que exige la previa evaluación positiva de su actividad y por otra parte, el Real Decreto de Habilitación del profesorado asigna a la ANECA competencias en cinco supuestos del proceso de Habilitación, previa petición del Consejo de Coordinación Universitaria.

La **última conferencia ministerial** celebrada en Berlín en el mes de septiembre del 2003<sup>7</sup> situó la calidad de la educación superior como el centro del Espacio Europeo de Educación Superior. Se subrayó la necesidad y la importancia de desarrollar los instrumentos metodológicos comunes y los criterios que se aplicarán en el proceso de evaluación y acreditación de la calidad de la Educación Superior y también la necesidad de tener en cuenta el principio de autonomía institucional, igualmente se hizo hincapié en que la responsabilidad inicial de asegurar la calidad recae en cada institución. Se plantea que deben proveerse las bases para su evaluación en el contexto del sistema académico de evaluación de la calidad a nivel nacional y acuerdan que para el 2005 los sistemas nacionales de evaluación de la calidad deberán incluir:

- Una definición de las responsabilidades de los cuerpos e instituciones implicadas.
- Una evaluación de programas e instituciones, incluyendo evaluación interna, evaluación externa, participación de los estudiantes y publicación de los resultados.
- Un sistema de acreditación, certificación o procedimientos comparables.
- Participación internacional, cooperación y trabajo en red.

La ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education)<sup>8</sup>, de la cual España es miembro, asume este mandato de la Conferencia ministerial para lo cual cuenta con la participación de sus miembros y asociaciones (EUA; EURASHEM ESIB). Se le encarga por tanto de desarrollar un conjunto acordado de normas (estándares), procedimientos y pautas para la evaluación de la calidad y para explorar maneras de asegurar un adecuado sistema de evaluación de la calidad y de garantizar la acreditación de agencias y personas para ello, con el fin de reportar los resultados a la próxima reunión de ministros que se celebrará en Bergen (Noruega) en Mayo del 2005. Igualmente se pretende en ese tiempo recoger la experiencia de otras asociaciones y redes existentes.

En Julio del 2004 se desarrolla en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo un Seminario sobre los «Instrumentos metodológicos comunes para la evaluación de la calidad y la acreditación en el marco europeo de la Declaración de Bolonia»<sup>9</sup>. Entre otras cuestiones se destacó en este Seminario el importante

papel que las redes de agencias están llamadas a tener y su labor en el conocimiento de buenas prácticas, la importancia de definir criterios y metodologías comunes a la diversidad de los respectivos sistemas y tradiciones que llevarán al establecimiento de un marco comparable, la importancia de que esto se haga en la mutua confianza entre instituciones y agencias sobre la base del incremento de la transparencia en los procesos de acreditación, entendida la acreditación como un instrumento esencial para favorecer la garantía de calidad de los sistemas de educación superior, vincular el proceso de acreditación a la puesta en marcha de recomendaciones de mejoras específicas de las titulaciones e instituciones evaluadas, la implantación de una cultura efectiva de la calidad que implique a gobiernos, instituciones de educación superior, profesores y estudiantes.

## **2. La reflexión crítica sobre el modelo de evaluación implícito: apuntando algunas alternativas**

A continuación vamos a perfilar brevemente algunos de los elementos que, desde nuestro punto de vista, configuran el modelo teórico que inspira las propuestas oficiales de evaluación en el marco de la Convergencia Europea y las prácticas desarrolladas hasta ahora. Nos centraremos en aquellos aspectos que consideramos más problemáticos y cuestionables e intentaremos esbozar simultáneamente algunas alternativas a los mismos:

### ***2.1. El concepto de calidad que se maneja está impregnado de la idea la evaluación como control y rendimiento de cuentas***

A pesar de que la calidad es un concepto que aparece utilizado hasta la saciedad en los documentos oficiales se opta, creemos que de forma deliberada, por su indefinición. Si bien reconocemos que se trata de un término complejo, multidimensional y cambiante, se echa en falta una toma de posición sobre la aceptación y el sentido con el que se está utilizando. Pese a no definirse explícitamente son muchos los momentos en los que el término calidad se está utilizando en el sentido de excelencia y distinción, concepto poco útil, e incluso nos atreveríamos a decir que inapropiado, para universidades públicas cuyo objetivo es atender a una amplia población estudiantil<sup>10</sup>.

Evaluar la calidad desde la perspectiva de la excelencia supone renunciar a evaluar a las universidades, a sus unidades, a sus profesores en términos de lo que la comunidad en la que están insertos requiere, y primar criterios economicistas de eficiencia. La acreditación (o desacreditación) de una titulación o centro en función de unos estándares de calidad descontextualizados, supone

instrumentalizar el concepto de calidad y utilizarlo para buscar una adecuación de los procesos a las expectativas generales. De esta forma los diferentes tipos de evaluación que se proponen tienen un marcado carácter sancionador, bien desde un punto de vista social, moral, o pecuniario<sup>11</sup>.

Es preciso plantear claramente hacia qué calidad queremos avanzar, y señalar que debe buscarse una calidad ligada a la mejora de las instituciones, unidades y el profesorado en orden a garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de los estudiantes para recibir una educación integral y una formación cultural, científica y profesional en las mejores condiciones posibles en relación con su contexto sociocultural. La evaluación de ese tipo de calidad requiere unos planteamientos teóricos y unas metodologías diferentes a las que se están avanzando en las propuestas oficiales, tal y como señalaremos en los siguientes puntos.

## **2.2. Hay muchas posibilidades de que se consolide un modelo de evaluación dirigido al desarrollo de la competencia abierta entre universidades y centros de enseñanza superior**

La información que se recaba a través de la evaluación parece ir dirigida en el caso de las instituciones y de los planes de estudio al establecimiento de *rankings* entre centros y titulaciones, o a la concesión de premios a la excelencia en forma de subvenciones, sin contemplar la introducción de medidas o propuestas de mejora en relación con procesos de autoevaluación de la práctica. Es habitual que los responsables más convencidos del proceso de convergencia se refieran a la competencia con eufemismos como la «transparente comparabilidad», cuando de lo que están hablando es, en realidad, de libre competencia entre universidades.

*«En vista de la diversidad europea, el objetivo no es la uniformidad sino la transparente comparabilidad... en el proceso de Bolonia destaca la autonomía de las universidades que tienen una responsabilidad prioritaria en el aseguramiento de la calidad, que sin embargo sigue siendo parte de la responsabilidad nacional y hay que coordinarla por medio del reconocimiento mínimo. Debe asegurarse una calidad mínima necesaria y para ir más allá hay que permitir la competencia abierta<sup>12</sup>» [J.W. GERLACH].*

Es preciso revisar críticamente estas propuestas para insistir en la necesidad de una perspectiva de la evaluación en la que la información se utilice para explicar y mejorar la práctica de cara a ser competentes (tener aptitud conocimiento y autoridad para intervenir determinados asuntos o materias) y no competidores (establecer relaciones de rivalidad con los que se oponen a nosotros al aspirar a la misma cosa o a ser superiores en algo). En este sentido debe destacarse que

es responsabilidad de los gobiernos proporcionar una financiación adecuada a las instituciones de educación superior que les permita fomentar la cooperación y no la competencia entre ellas. La tendencia a la jerarquización de universidades pueden conllevar un aumento de las desigualdades y llegar a ser un freno en el desarrollo del conocimiento. Frente a esta tendencia cabe trabajar por impulsar una cooperación internacional real como contrapartida a la globalización y a los intentos, en muchos casos ya logros, de comercializar la educación superior<sup>13</sup>.

### ***2.3. A la hora de establecer los criterios de evaluación, en estas propuestas oficiales se da un sesgo a favor de evaluar en función de los productos***

En la tendencia a evaluar en función del producto la capacidad de inserción de profesionales en el mercado laboral se perfila como uno de los criterios fuertes a la hora de evaluar la calidad de una titulación o un centro<sup>14</sup>. De confirmarse esta tendencia las titulaciones y los centros del ámbito de las humanidades y de las ciencias jurídicas y sociales tendrían muchas dificultades de partida para alcanzar evaluaciones positivas ya que los campos profesionales vinculados a ellas no están tan definidos como en otros centros y titulaciones.

Por su parte en la evaluación del profesorado la información va dirigida a la obtención de la habilitación para ejercer un determinado trabajo o a la obtención de incentivos económicos en el caso del reconocimiento de los tramos de investigación. En este caso la evaluación va, cada vez más, hacia una evaluación meritocrática que deja en un segundo plano la docencia, en la mayor parte de la universidad española los sexenios por docencia se conceden automáticamente, y se centra exclusivamente en la investigación. En este caso se hace una evaluación también en función del producto entendido este en forma de artículos o libros publicados como datos fundamentales<sup>15</sup> y que se evalúa en función de los índices de impacto de las publicaciones. Esto conlleva una tendencia que ya se está dejando ver, tanto en las temáticas de investigación que predominan, como en los espacios y medios en los que se comunican y publican el resultado de esas investigaciones.

Hay que plantear la necesidad de una evaluación que tenga en cuenta las múltiples variables implicadas y sus relaciones multicausales y complejas, que valore por tanto condiciones de entrada de los estudiantes, las características del contexto en el que se inscriben los centros y o titulaciones, las diferentes variables de los procesos que se desarrollan y también, obviamente, los resultados. Con respecto a la evaluación de los resultados creemos que es importante tener los contextos profesionales hacia los que se dirige la formación como marcos de

referencia para el diseño de los contenidos y de los procesos formativos. No obstante utilizar la inserción profesional como criterio a la hora de evaluar la calidad de una institución, un centro o una titulación, es darle un peso al mercado que no debe de tener en una enseñanza universitaria pública.

Con respecto a la evaluación del profesorado es preciso revisar las tendencias que se están asentando en el ámbito universitario con el fin de frenar las perversas consecuencias que van a tener a la larga en la vida universitaria en general y plantear alternativas más próximas a la evaluación de la actividad de los docentes en su función de intelectuales e investigadores ligados a contextos determinados con los que asumen un compromiso y no una mera relación burocrática.

#### **2.4. Se plantean procesos evaluadores totalmente verticales basados en una evaluación externa realizada por expertos**

En las experiencias desarrolladas hasta ahora el papel preponderante que se da a las agencias y los expertos en la evaluación previamente formados y seleccionados (acreditados para los procesos de evaluación<sup>16</sup>), tiene como correlato la absoluta falta de participación de la comunidad universitaria que se pone de manifiesto en su desconocimiento sobre los procesos en marcha y sus consecuencias (a no ser que el centro, titulación, profesor o grupo de profesores concretos se vea afectado por alguno de estos procesos la comunidad universitaria no suele estar al corriente de los mismos).

Es preciso retomar e insistir en el papel central que se debe dar a la comunidad universitaria en su conjunto a la hora de potenciar una evaluación a partir de la reflexión sobre la propia práctica con implicación del centro y del profesorado en proyectos colectivos de evaluación. Esta implicación debería suponer la negociación de lo que se va a evaluar, la metodología a utilizar, el uso de los resultados que se obtengan, las posibilidades de mejora que pueden introducirse como consecuencia, la diversidad de fuentes de información que se utilizarán, etcétera.

Como síntesis final diríamos que, en el marco de la Convergencia Europea, se está imponiendo un discurso economicista sobre la evaluación que adornado con algunos matices pseudopedagógicos, desplaza la evaluación fuera del discurso auténticamente educativo. De esta forma se fomenta una tendencia, ligada a la intención de situar los estudios universitarios en el mercado, en la que la planificación de las tareas educativas deja de ser elaborada a partir de las condiciones propias de los países y los contextos locales. Creemos que estos procesos forman parte de otros, cada vez más amplios, en los que organismos externos, a veces privados, marcan las directrices por las que deben transcurrir los sistemas educativos públicos. Este diseño está mediado por decisiones de

organismos supranacionales que, abiertamente o de forma encubierta, están promoviendo la comercialización del servicio de la enseñanza universitaria en un contexto de libre mercado. Esto nos lleva a un modelo de evaluación que, en coherencia con un diseño de la universidad desde parámetros economicistas, mide su rendimiento, su eficacia, su eficiencia y calidad en relación con el producto, implantando sistemas de evaluación que utilizan los modelos lineales-causales para aislar los factores de proceso que, aparentemente, tienen incidencia en el resultado. Hay, por tanto, indicios que nos permiten afirmar que esta propuesta va a situarse en el contexto de aplicación a la enseñanza de modelos gerencialistas de calidad importados de los ámbitos empresariales.

Es urgente ante esta situación abrir todos los espacios posibles de debate y negociación sobre la cuestión central: qué calidad y qué modelo de evaluación queremos para una universidad que entendemos como un servicio público. Estos espacios deben servir, no sólo, para reflexionar críticamente sobre lo que se nos propone sino también para investigar, diseñar, y proponer modelos sociales y democráticos de calidad y en correspondencia de evaluación.

## Notas

1. No hay, o no se difunde, mucha información sobre cual es, actualmente, el estado de la cuestión en los diferentes países europeos. Cuando se inicia el proceso el Ministerio de Educación hablaba de converger con Europa sin tener datos reales sobre cual era la situación real de los estudios en los diferentes países. A raíz de los primeros estudios subvencionados por la ANECA se ha comprobado que, en muchos casos, la situación de las titulaciones es muy diversa y bastante divergente. Sobre la marcha del proceso de Convergencia en los diferentes países europeos la poca información que trasciende parece indicar que los cambios son más bien de tipo legislativo pero que todavía no se han realizado cambios en profundidad en las universidades y que los que se han intentado han provocado el descontento entre los diferentes colectivos universitarios. Alguna información sobre el particular se puede encontrar en el número 254 de la Revista Trabajadores de la Enseñanza de CC.OO., también apuntan en esta dirección las declaraciones W. Gerlach ex presidente de la Universidad Libre de Berlín en el Encuentro de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) que tuvo por título «Las Universidades en la sociedad del conocimiento: hacia un pacto de estado». Los resúmenes de estas intervenciones pueden encontrarse en [http://www.crue.org/boletines\\_crue/18/CRUE\\_Noticias\\_N\\_18.htm](http://www.crue.org/boletines_crue/18/CRUE_Noticias_N_18.htm)
2. Sigue siendo una declaración de intenciones que repite sin más aportaciones los principios de la Declaración de Bolonia sin avanzar mucho más.



3. Las finalidades y actividades de la ANECA pueden revisarse en el sitio web <http://www.aneca.es/home.html>
4. UCUA: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas. AQU: Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
5. Frente al papel que se le ha dado hasta ahora a la ANECA en las declaraciones oficiales actuales se pretende una reorientación como instrumento para la mejora y basar su actuación en la coordinación y dinamización con las universidades de las políticas de gestión de la calidad. Las actividades que desarrollará la ANECA se basarán, según su actual director Don Francisco Marcellán, en el conocimiento acumulado a partir de experiencias previas como la evaluación para la mención de calidad de los programas de doctorado y los planes de calidad de las universidades. Estas actividades de evaluación pretende extenderse a nuevos ámbitos como la certificación de calidad de las bibliotecas, la certificación de calidad de los títulos propios, y en el futuro a la evaluación de las Oficinas de relaciones internacionales además de su extensión a otros servicios estratégicos como: investigación, gabinetes de comunicación, etc.
6. Esta información aparece recogida en el sitio web de la ANECA antes citado. En él se señala que a través de la acreditación se pretende: asegurar los niveles de calidad en las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial, estimular el interés por la calidad en las instituciones universitarias, proporcionar información a los ciudadanos y a las administraciones públicas sobre los niveles de calidad de las enseñanzas.
7. El texto resumen de esta conferencia puede verse en su totalidad en la siguiente dirección <http://www.uva.es/convergencia/index.php?mostrar=3029>
8. Esta Agencia tiene un sitio web que puede ser revisado en la siguiente dirección <http://www.enqa.net/>.
9. Este seminario es relevante en relación con la temática de este artículo ya que se enmarca en las actividades de seguimiento del proceso de Bolonia entre las conferencias de ministros de Berlín (2004) y Bergen (2005) para avanzar en los debates que se formalizan en estos encuentros en los que por lo general participan expertos y representantes de instituciones de educación superior, gobiernos, agencias de evaluación, etcétera.
10. Este planteamiento se recogía ya en el informe Bricall. En él ya se adelantaban, con bastante más precisión de lo que se hace actualmente, una serie de cuestiones sobre la acreditación y la calidad. En él se señalaba también que la calidad puede ser entendida como conformidad con unos estándares previos y mínimos, y también como la adecuación a un objetivo o finalidad y señalaba **«la diferenciación de la enseñanza superior y la diversidad de cada institución obliga a definir cuidadosamente la calidad de cada uno de los componentes de este mundo complejo que se resiste a una medida única de la calidad»**. La calidad también se ha ligado a la eficiencia y el coste, y con la aptitud para satisfacer las necesidades de los usuarios, destinatarios y clientes, señalando un nuevo concepto

relacionado con la capacidad de transformación y cambio de la universidad o gestión de la calidad total.

11. Esta situación responde a un contexto más general de decisiones sobre la educación que puede verse analizado en Hirtt, Ocampo, Internacional de la Educación, etcétera.
12. Estas declaraciones fueron realizadas por J.W. Gerlach ex presidente de la Universidad Libre de Berlín. Otras declaraciones que apuntan en esta dirección son las siguientes: «Posiblemente se tienda a una suerte de sistema de *unidiversidad* en la que sin obsesionarse por todo hay que acertar a tener ventajas en algo» [VÁZQUEZ, J.]. J.A. Vázquez es Rector de la Universidad de Oviedo y Presidente de la CRUE. Ambas intervenciones se han realizado en el marco del Encuentro de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) celebrado en septiembre y que tuvo por título «Las Universidades en la sociedad del conocimiento: hacia un pacto de estado». Los resúmenes de estas intervenciones pueden encontrarse en [http://www.crue.org/boletines\\_crue/18/CRUE\\_Noticias\\_N\\_18.htm](http://www.crue.org/boletines_crue/18/CRUE_Noticias_N_18.htm)
13. Estos aspectos pueden verse desarrollados en el Informe del Grupo de Trabajo para el estudio del Impacto de la globalización sobre la Enseñanza Superior presentado en el Congreso de la Internacional de la Educación en julio de 2004. <http://ei-ie.org/camp/spanish/gaw/2005/index.htm>
14. Algunas voces empieza a hablar de «calidad expresada y competencial de los estudiantes, medida en relación al nivel de inserción laboral. El mayor o menor grado de inserción laboral de los titulados se muestra como un indicador de resultado, y por lo tanto de eficacia del modelo formativo» Anna Forés, profesora de las Escoles Universitàries de Treball Social i Educació Social (EUTSES); Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull (URL); Maite Marzo, Comisionada de calidad y profesora de las EUTSES; Pere Tarrés de la URL. Una «formación de calidad es aquella que da una cobertura y se adapta a las necesidades formativas de sus destinatarios, con el fin de que estos mejoren su eficiencia profesional y empresarial. El principal objetivo formativo es mejorar los resultados de la organización y asegurar el desarrollo personal de sus trabajadores, para que éstos mejoren su eficiencia profesional y empresarial» Carmen Griño Gaya, Directora Departamento de Calidad. EAE - Escuela de Administración de Empresas. Monográfico Calidad en la Educación Superior, 31, mayo 2004. Educaweb. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/Calidad/default.asp>

En este tipo de planteamiento se olvida que profesionalizar no es lo mismo que formar para el empleo y que no toda la formación que reciben los estudiantes debe estar determinada por lo que exige el mercado laboral en un momento determinado. Olvida también que los estudiantes pueden tener una excelente calidad competencial pero ser requeridos para trabajos que exigen un nivel de formación inferior para abaratar los costes.

15. Entre las actividades desarrolladas hasta ahora por la ANECA cabe destacar las controvertidas evaluaciones del profesorado para la cual en el futuro se pretende fomentar la transparencia y credibilidad mediante criterios cuantificables y medibles

los incentivos a los profesores deben de darse mediante una evaluación basada en criterios prefijados por la propia universidad.

16. Es significativo que la ANECA llame evaluadores y «auditores» a los expertos encargados de realizar estas evaluaciones.

## **Bibliografía**

- AA.VV. (2004). *Profesorado y Evaluación . Una identidad en crisis*. Cuadernos FIES.
- BRICALL, J.M. (2000). *Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. Madrid.
- BRUNET, Ignasi & BELZUNEGUI, Ángel (2003). *Flexibilidad y Formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- ESCUADERO, J.M.(2002). *La reforma de la reforma ¿Qué calidad para quienes?* Barcelona: Ariel.
- GONZÁLEZ, P. (2004). Nosotros y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Trabajadores de la Enseñanza, 254*, 17-18.
- HIRTT, N.(2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Minor Network.
- INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN (2004). Informe del Grupo de Trabajo para el estudio del Impacto de la globalización sobre la Enseñanza Superior. *Congreso General de la Internacional de la Educación*.
- OCAMPO, J. (2003). Elementos de confluencia neoliberales y postmodernidad de las reformas educativas. *Boletín SUATEA, Marzo*.
- PERRENOUD, PH. (1996). La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio. *Perspectivas, 26(3)*, 549-569.
- PERRENOUD, PH. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- SCHÖN D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. México: Paidós.



# **Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria**

Víctor Manuel López Pastor

## **RESUMEN**

El documento gira, principalmente, en torno al papel de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado en el nuevo modelo de enseñanza universitaria hacia el que se supone estamos caminando. Para ello exponemos una serie de planteamientos sobre dos aspectos de la evaluación en la enseñanza universitaria:

- Una serie de reflexiones sobre la confusión entre evaluación y calificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la formación inicial del profesorado.
- Las graves incoherencias en que solemos incurrir en nuestra práctica educativa en lo tocante al tema de la evaluación: el abismo que suele existir entre los discursos que elaboramos y las prácticas que desarrollamos en Formación Inicial del Profesorado. Tanto en las facultades de educación como en las escuelas de magisterio solemos hacer grandes discursos sobre la evaluación formativa y continua, pero practicamos fundamentalmente la sumativa y la calificación.

En una segunda parte, analizamos brevemente la tendencia al credencialismo como forma de evaluación del profesorado universitario. Revisamos críticamente algunos de los efectos que está generando sobre la enseñanza universitaria y apostamos por la resolución del dilema ético que nos crea, así como por una reflexión colectiva sobre los famosos «sexenios».

Correspondencia:

Víctor Manuel López Pastor

E.U. Magisterio Segovia  
Plaza Colmenares, 1  
40001 Segovia

Tel. 92 11 22 96

E-Mail: vlopez@mpc.uva.es

Recibido: 21/10/2004  
Aceptado: 05/11/2004

Por último, enumeramos una serie de cuestiones y preguntas sobre la evaluación de los procesos de enseñanza en la formación del profesorado, de modo que puedan ser de utilidad como punto de partida para las comunicaciones y trabajos a elaborar para esta mesa de debate.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación, Calificación, Formación Inicial del Profesorado.

---

## **Evaluation, qualification, the importance given to qualifications and teacher training: Positive and negative effects generated in University teaching**

### **ABSTRACT**

The document deals with the role of evaluation of the process of student learning in the new university teaching model. For this reason, we put forward a series of proposals relevant to two aspects of university teaching evaluation:

- A series of reflections on the confusion between evaluation and qualification in the teaching-learning process that takes place during teacher-training.
- The serious incoherencies frequently found in our educational practice in relation to evaluation: The abyss that usually exists between the discourse and what we actually do in teacher training. In faculties of Education, great speeches are made in favour of formative and continual evaluation but in practice sumative evaluation and qualification are used.

In the second part we briefly analyse the tendency towards as the way of evaluating university staff. We make a critical revision of some of the effects that this is having on university teaching and we to solve the ethical dilemma thus created.

Finally, we enumerate a series of questions about the evaluation of the teaching process in teacher training, as a starting point for work and communication about this debate

**PALABRAS CLAVE:** Evaluation, Qualification, Teacher Training.

## **Introducción**

Este trabajo pretende ser, sobre todo, un punto de partida para reflexionar y debatir sobre el tema de la Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado, sobre todo en lo que hace referencia a lo que ha sido y a lo que debería ser en el nuevo modelo de enseñanza universitaria que quiere implantarse en el marco de la convergencia europea. Dado que este documento sólo pretende ser una base para el posterior debate, a lo largo del texto iré haciendo alusiones a otros trabajos que pueden consultarse para enriquecer los diferentes aspectos implicados, así como las distintas perspectivas y puntos de vista que sobre el tema existen.

La idea principal que nos gustaría destacar en esta introducción es que, desgraciadamente, la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado continúa siendo la habitual ausente en la mayoría de los discursos y planteamientos sobre la convergencia universitaria europea. Parece que la evaluación no tiene mucho que cambiar en las aulas universitarias. Algo que resulta sospechosamente extraño cuando la implantación de las «supuestas innovaciones metodológicas que introduce la convergencia europea» debería conllevar, automáticamente, innovaciones y cambios en los procesos y sistemas de evaluación del alumnado; que probablemente sea el elemento curricular que menos ha evolucionado en las últimas décadas en la enseñanza universitaria y, contradictoriamente, también poco o nada en la formación inicial del profesorado. Por ejemplo, en el Real Decreto 1125/2003, en que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones de las titulaciones universitarias, puede encontrarse que:

*«[...] la adopción de este sistema (de créditos) constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodología docente centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas [...].»*

Supuestamente, dicha reformulación conceptual y procedimental debería afectar también a la evaluación, haciendo que nos planteemos cuestiones como las siguientes: ¿cómo va a evaluarse y calificarse ese trabajo y aprendizaje del estudiante? ¿con qué estrategias se va a evaluar el aprendizaje que el estudiante realiza mediante el trabajo no sólo presencial? ¿Hasta qué punto pueden desarrollarse planteamientos de aprendizaje dialógico en nuestras asignaturas, pero

continuar evaluando y calificando por el modelo «bancario»? ¿Dónde se nos quedó la coherencia curricular y pedagógica?

## **1. Algunas reflexiones sobre el tema de la evaluación en la formación inicial del profesorado**

### *1.0. Introducción al apartado*

Tras unos cuantos años de darle vueltas al tema de la evaluación en Educación, creemos que hay unas cuantas cuestiones que es conveniente aclarar a la mayor brevedad posible, pues en muchos casos se trata de tópicos y falsas identificaciones que confunden y hacen difícil poder avanzar hacia modelos y prácticas de evaluación verdaderamente útiles y formativas para las personas que estamos implicadas en la docencia universitaria. Se trata, sobre todo, de la confusión-identificación entre evaluación y calificación.

### *1.1. El primer y grave error: ¿Por qué decimos «evaluar» cuando queremos decir «calificar»?*

El peso de la tradición y del paso por el sistema escolar es una carga demasiado pesada, y que genera tantos automatismos que lo normal es que reproduzcamos como docentes las mismas prácticas que hemos sufrido año tras año como alumnos. En muchos casos ni siquiera somos conscientes de estos procesos; mientras que otras veces lo hacemos por simple comodidad, o porque nos da cierta sensación de seguridad.

Todos nosotros hemos pasado un mínimo de unos veinte años en un sistema académico y escolar donde el concepto «*evaluación*» ha sido y es sinónimo de «*calificación*», *control* y *selección* (más los correspondientes años de ejercicio profesional en que estos significados continúan siendo los dominantes). Debido a esta experiencia personal en torno a una cultura profesional tan extendida, la identificación entre evaluación y calificación está tan asumida en nuestro subconsciente que supone un serio esfuerzo llegar a comprender que hay otras formas de evaluar. Parece que resulta difícil entrever la existencia de formas de evaluar que no tengan nada que ver con la calificación, ni con el control del aula y las personas, ni con la selección del alumnado.

Si sólo ese paso ya supone una cierta disonancia cognitiva que algunos compañeros no acaban de comprender, cuanto más difícil es desterrar de nuestro



vocabulario la identificación entre evaluación y calificación;... y cuanto más aún desterrarla de nuestra mente y nuestra práctica educativa.

Es particularmente grave que los que nos dedicamos a la formación del profesorado hayamos aprendido a reproducir grandes discursos sobre la conveniencia de una evaluación continua y formativa, pero en cambio seamos incapaces (salvo honrosas excepciones) de llevarlo a cabo en nuestra práctica cotidiana.

Deberíamos comenzar a poner en práctica una evaluación encaminada a conocer a nuestro alumnado y los efectos de nuestra intervención educativa, sin obsesionarnos ni condicionarnos por las «notas», a pesar de la ineludible presión social que existe sobre este particular. Lo más paradójico del caso es que dicha evaluación habría que rescatarla de las profundidades de la base legal, en las que está establecida claramente (a pesar de que casi nunca se ponga en práctica).

### *1.2. La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos*

Como acabamos de ver, uno de los principales problemas de la evaluación es que no se la interpreta como tal, sino como «calificación» (o cualquiera de los diferentes términos integrados en su campo semántico: nota, examen, prueba, test, control...). Lo verdaderamente grave no es lo generalizada que está dicha confusión terminológica, sino el hecho de que las prácticas evaluativas (formativas, educativas), han desaparecido bajo la preeminencia y dominio de las prácticas calificativas<sup>1</sup>. Al final lo que cuenta es la evaluación sumativa y acreditadora. Sólo cuenta, sólo queda, sólo interesa realmente, la nota. Cuando todos los objetivos, instrumentos, técnicas y procesos evaluativos van dirigidos de una forma casi exclusiva hacia la calificación, algo muy grave está sucediendo en el sistema educativo y con los principales protagonistas del mismo: alumnos y profesores.

A continuación vamos a presentar una serie de ideas sobre las implicaciones y los efectos que ha ido generando esta ya tradicional identificación entre evaluación y calificación. Se trata de señalar una serie de aspectos que puedan generar ideas para posteriores trabajos y debates<sup>2</sup>:

- ❑ La preeminencia de la evaluación como forma de medición, control y selección: la existencia predominante (o única) de la calificación. Su uso también como forma de poder y control en el aula.
- ❑ La evaluación de la enseñanza-aprendizaje como práctica contradictoria: el predominio real de la cultura meritocrática y credencialista desde edades tempranas, en vez de las finalidades explícitas que suelen decirse (la

evaluación como función formativa y reguladora, destinada a mejorar el proceso de aprendizaje).

- Los otros aprendizajes de la escuela respecto a evaluación y calificación:
  - a- Se estudia y se aprende para el examen.
  - b- La educación al servicio del examen.
  - c- La vivencia del éxito y el fracaso escolar. El valor social de la calificación y la asunción personal del éxito ó el fracaso escolar.
  - d- La meritocracia individualista de la calificación. El fracaso escolar como causa y responsabilidad personal, cuando está sobradamente demostrado que existen factores sociales y culturales con una influencia mayor.
  - e- La desprofesionalización docente: el control externo del currículo a través de pruebas generales; la falta de diagnósticos claros y la reiteración del tratamiento ineficaz; la reducción de la evaluación a su función burocrática y administrativa.

## **2. Incoherencias y esquizofrenias evaluativas en la formación del profesorado: el abismo entre los discursos que elaboramos y las prácticas que desarrollamos (o «*en casa de herrero, cuchillo de palo*»)**

Como decíamos en la introducción de este trabajo, es particularmente grave que los que nos dedicamos a la formación del profesorado estemos reproduciendo en nuestra práctica docente esta misma confusión terminológica. Pero es doblemente grave que hayamos aprendido a generar (o repetir) grandes discursos sobre la conveniencia de una evaluación continua y formativa, pero en cambio seamos incapaces (salvo honrosas excepciones) de llevarlo a cabo en nuestra práctica cotidiana. Y es particularmente grave porque nuestro alumnado aprende que, al parecer, en educación se trata de ser un incoherente, cuando no un hipócrita<sup>3</sup>.

Es aún más grave, y muestra de una considerable dejadez profesional, cuando ya se sabe, desde hace varias décadas, que el profesorado no tiende a hacer lo que durante su formación inicial le contaron que había que hacer, sino lo que hicieron con él como alumno. Esto es, sabemos que lo que más influencia puede tener en la futura forma de enseñar de los futuros maestros es nuestra forma de trabajar con ellos en nuestras asignaturas, más que el mero contenido que se imparta.

En este sentido, es fundamental que quienes nos encargamos de la formación del profesorado busquemos la máxima coherencia entre los discursos educativos que generamos en nuestras asignaturas y la forma concreta de trabajar y evaluar que desarrollamos en nuestra propia práctica educativa. Si de verdad creemos que la evaluación debe ser eminentemente formativa, deberemos hacer el esfuerzo y los cambios necesarios para que en nuestras asignaturas sea así. Si de verdad creemos en la participación del alumnado en los procesos de evaluación, deberemos avanzar en nuestras propias prácticas educativas hacia la evaluación compartida y la calificación dialogada<sup>4</sup>. Una razón poderosa es que debemos ser los primeros en dar ejemplo de coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Otra razón a tener muy en cuenta es que nuestros alumnos (profesores en formación) aprenderán mucho más así sobre evaluación compartida que con todos los discursos que pudiéramos hacer sobre el tema. En buena lógica, dichos procesos aumentan significativamente las posibilidades de que lleven a cabo una verdadera evaluación formativa con su alumnado.

Por nuestra parte, llevamos ya diez años apostando por desarrollar en nuestra práctica educativa sistemas y procesos de evaluación eminentemente formativos y compartidos; así como dinámicas de formación permanente a través de las cuales hemos trabajado sobre el desarrollo y extensión de dichos sistemas de evaluación en el resto de niveles del sistema educativo<sup>5</sup>. Afortunadamente hay muchas personas en nuestro país con las que compartimos el mismo interés y prácticas evaluativas semejantes. Confiamos en que poco a poco cada vez seamos más, y que algún día las prácticas exclusiva o eminentemente calificativas sean las minoritarias, tanto por coherencia curricular, como por el bien de los procesos de aprendizaje en que estamos implicadas tantas y tantas personas.

### **3. El credencialismo como forma de evaluación del profesorado universitario: sus efectos sobre la enseñanza. Una reflexión sobre los famosos «sexenios»**

#### *3.1. Los «sexenios» como sistema de evaluación de méritos profesionales y algunos efectos sobre el trabajo cotidiano*

En los últimos años el profesorado universitario cuya labor académica se realiza en los centros de formación del profesorado ha comenzado a obsesionarse por el logro de los famosos «sexenios» de investigación, que parece ser el criterio evaluativo básico a nivel nacional para que sean reconocidos los «méritos investigadores» de cada cual, y con efectos inmediatos en sueldo, «prestigio» y participación en tribunales de oposiciones. Por lo visto, parece que existen

propuestas para que en breve pueda ser también requisito imprescindible para poder impartir cursos de doctorado y dirigir tesis doctorales.

Cuando se analizan los mecanismos y criterios por los que se otorga o no dicho sexenio; así como las consecuencias, razonamientos y comportamientos que dicho sistema está generando en el trabajo cotidiano del profesorado universitario, puede comprobarse una considerable y preocupante perversión en el sistema de funcionamiento de la universidad, pero sobre todo, en nuestra forma de entender y practicar nuestro trabajo.

Porque ahora comenzamos a considerar como normales algunos comportamientos claramente desprofesionalizadores y poco éticos, bajo la justificación de lo que «da puntos o no» para la consecución de los sexenios. Por ejemplo:

- Comienza a ser habitual que se atienda poco y mal (o nada) al alumnado, dado que eso «no cuenta». Lo mismo ocurre respecto al trabajo grupal con los compañeros, destinado a mejorar la propia docencia, la formación que reciben nuestros alumnos o el funcionamiento del centro.
- Comenzamos a escribir (y a investigar) de cara a la galería. No porque nos interese la temática o porque busquemos establecer un debate profesional enriquecedor, o difundir nuestras aportaciones o nuestro pensamiento,... No. Escribimos para poder publicar en determinadas revistas, en las que sabemos que dan puntos,... —en «*revistas de impacto*»—, dicen. ¿Impacto en quién?... ¿en otros académicos cuya principal finalidad es incrementar su cotización académica, sus puntos para el sexenio...? ¿Impacto en quién? ¿en los maestros y profesores que desarrollan la práctica educativa en escuelas e institutos?,...o ¿en la práctica educativa a cuyo servicio se supone estamos?... creo que no.

Ingenuos de nosotros. Pensábamos que para eso estábamos en la universidad, para aportar nuestro grano de arena en la formación del profesorado, en la mejora de la práctica educativa en colegios, institutos y universidades,... Pero para eso hay que implicarse en dinámicas de formación permanente del profesorado (y como todo el mundo sabe, eso no cuenta para los sexenios); implicarse a fondo en la formación inicial del profesorado (que es para lo que nos contrataron y nos pagan el sueldo,...), pero como todos sabemos, eso tampoco da puntos; en investigar sobre la práctica educativa y su perfeccionamiento, y publicar en las revistas pedagógicas que aseguran la difusión de tus aportaciones entre el profesorado (ya sabemos que dichas revistas no dan puntos para el sexenio;... son las que

mayor impacto tienen entre el profesorado, pero los grandes popes de la academia decidieron que son irrelevantes).

- Otro ejemplo: si nos enteramos de que un criterio secundario para el sexenio es que nuestros trabajos sean citados por otros compañeros, comienzan las perversiones del sistema,... «*si tú me citas yo te cito*»; las personas a las que se puede citar o no, para que el trabajo gane «en prestigio», o para que no se enfaden algunos prestigiosos prestidigitadores. Ya no es cuestión de reflejar de que fuentes obtienes tus datos e ideas, ni de reflejar con rigor quienes son las personas que más han aportado en un campo o una temática específica. No. Ahora las referencias científicas se convierten en juegos de poder y de favores.

Creíamos que era precisamente el rigor científico el que generaba el prestigio profesional y académico. Parece ser que también en eso estábamos equivocados.

### *3.2. El dilema ético:... ¿qué opción tomar?*

Son muchas las ocasiones en que el tema de los sexenios y sus repercusiones surgen en las conversaciones profesionales. Hay posturas diferentes, más o menos enfrentadas, que intentan dar solución al dilema.

- ✍ Algunos compañeros aceptan que son las reglas del juego en este mundo académico en que estamos, y que hay que asumirlas.
- ✍ Otros tienen claro que lo primero es su trabajo, su docencia, su alumnado, las cosas que les merecen la pena a nivel personal y profesional,... de modo que no se puede supeditar toda la labor profesional a la consecución de sexenios, aunque te quedes sin ellos. Afortunadamente no son imprescindibles para poder seguir trabajando bien.
- ✍ Otras personas buscan la difícil solución de ensamblar las dos cosas. Esto es, tener claro que lo primero es la docencia, el alumnado, los compañeros con los que trabajas y las temáticas que te interesan, pero que en la medida de lo posible hay que intentar sacar algún sexenio (al menos el primero), dado que sino puedes ver limitado tu trabajo y el de tu grupo. Estas personas no colocan el tema de los sexenios como finalidad primera y primordial que lo condiciona todo, pero tampoco se rechaza absolutamente la posibilidad de intentar conseguir alguno.








En todo caso se trata de un dilema. Un dilema ético. Y como todo dilema ético la solución y la opción es eminentemente personal, aunque, desde nuestro

punto de vista, sea fundamental dialogar y debatir con el resto de compañeras y compañeros sobre estas cuestiones, y, en la medida de lo posible, buscar soluciones colectivas.

#### **4. A modo de anexo y sugerencias. Propuestas para el debate**

##### *4.1. Otras importantes cuestiones que tratar sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado*

Creemos que hay otros aspectos importantes a considerar, en esta mesa redonda, como por ejemplo:

-  el papel y la finalidad que ha cumplido tradicionalmente la evaluación en la formación del profesorado,
-  los efectos que ello ha generado en muchas generaciones de alumnos y en la cultura profesional del profesorado
-  los contenidos que han sido evaluados (y cómo y por qué);
-  las opciones por una evaluación formativa (para mejorar todos) o sumativa (para calificar y cumplir);
-  sobre que contenidos evaluamos y cómo lo hacemos;
-  sobre el para qué evaluamos;... y,
-  la pregunta más importante:,...¿para quién evaluamos?

##### *4.2. Algunas posibles preguntas para profundizar en la temática de la evaluación en esta mesa redonda y este Congreso*

- 1.- ¿Cuáles son los instrumentos y técnicas de evaluación en E.F. que aprendimos a lo largo de nuestra formación inicial? ¿Y en nuestra formación permanente?
- 2.- ¿Qué técnicas e instrumentos de evaluación nos encontramos en la mayoría de las publicaciones?
- 3.- ¿Cómo ha ido evolucionando nuestra forma de evaluar a lo largo de los años de ejercicio profesional? ¿Cuáles son las razones por las que hemos ido cambiando?

- 4.- ¿Qué efectos ha generado el modelo tradicional de evaluación en muchas generaciones de alumnos y en la cultura profesional del profesorado?
- 5.- ¿Qué modelos de Educación subyacen tras las diferentes formas de entender la evaluación? ¿Y qué planteamientos educativos?
- 6.- ¿Cómo pasar de la mera repetición de los aspectos más técnicos del discurso (qué, cuándo, cómo evaluar) hacia las preguntas cargadas de implicaciones (para qué y para quién evaluamos; y qué calidad educativa posee la evaluación que realizamos?).
- 7.- ¿Cómo avanzar hacia una evaluación verdaderamente educativa y formativa?

## **Notas**

1. Consultar, por ejemplo, el clarificador artículo de Fernández Sierra (1996) «¿Evaluación? No gracias, calificación», o el reciente libro de Álvarez Méndez (2001) «Evaluar para conocer, examinar para excluir».
2. Para las personas interesadas en profundizar en la temática aconsejamos consultar, fundamentalmente, los trabajos de autores como: Fernández Pérez (1986); Pérez Gómez (1989) (1994); Apple (1989); Collins (1989); Perrenoud, (1990); Jackson, (1991); Torres Santomé (1991); Santos Guerra (1992) (1993) (1996); Gimeno Sacristán (1992); Álvarez Méndez (1993) (1994) (1995) (2000) (2002); Batalloso (1995); Fernández Sierra (1996);... Por otra parte, en anteriores trabajos nuestros (López, 1999, 2000) puede encontrar desarrolladas en profundidad todas estas cuestiones
3. Freire prefería hablar de la «esquizofrenia» a la que conducen los modelos tradicionales de educación bancaria, en los que las personas dedicadas a la educación se ven inducidas a pensar una cosa, decir otra y hacer otra diferente.
4. Pueden encontrarse experiencias de autoevaluación, evaluación compartida y calificación dialogada en la formación del profesorado en López (1995) (1999) (2000) (2003) (2004); Fraile (1999) (2002); Rivera (2003);... Por otra parte, en Bretones Román (2002) puede encontrarse una revisión detallada sobre la participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes, así como una recopilación de diferentes experiencias de participación que se han llevado a cabo en nuestro país.
5. Los principales trabajos en que se presentan dichos estudios, propuestas y experiencias son: López (coord.) (1999); López (1999) (2000) (2004).

## **Bibliografía seleccionada**

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos Pedagogía*, 219, 28-32.

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1994). La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el Sistema Educativo Español. En J.F. Angulo y N. Blanco *Teoría y desarrollo del currículum* (313-342). Archidona, Málaga: Aljibe.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000). *Didáctica, Currículo y Evaluación*. Madrid: Ed. Miño y Dávila.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ed. Morata.
- BATALLOSO NAVAS, J.M. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente. *Revista Aula*, 35, 73-77.
- BRETONES ROMÁN, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki-Cooperación Educativa*, 65, 6-15. Morón, Sevilla: Ed. MCEP.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos Pedagogía*, 243, 92-97.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (334-397). Madrid: Morata.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (1999). Prácticas de evaluación en Educación Física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (2000). *Evaluación Compartida: descripción y análisis de experiencias en Educación Física*. Proyecto Editorial «Cooperación Educativa». Colección «Cuadernos de Cooperación Educativa». Morón de la Frontera, Sevilla: Ed. MECP.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en E.F. En A. Fraile Aranada. *Didáctica de la E. F. una perspectiva crítica y transversal* (265-291). Madrid: Ed. Biblioteca Nueva. Madrid.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (coord.) (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: L. Diagonal.
- SALINAS, D. (2002) *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Ed. Grao.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993) *La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.



# Movilidad / Movilización de Profesorado y Estudiantes para la Formación

Juan Bautista Martínez Rodríguez

Correspondencia:

Juan Bautista Martínez Rodríguez

Facultad  
de Ciencias de la Educación  
Campus  
Universitario de Cartuja, s/n.  
18071 Granada

Tel. 34 958 243 742

E-Mail: jbmr@ugr.es

Recibido: 7/11/2004  
Aceptado: 02/12/2004

## RESUMEN

La decisión sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior exige favorecer la movilidad de profesorado y estudiantes al tiempo que converger hacia una estructura común de titulaciones. Los mecanismos formales de convergencia de títulos como la unidad del crédito, la estructura de los estudios o los sistemas de acreditación de los mismos son estrategias instrumentales necesarias que dependen del sentido que tienen nuestras tradiciones en la unidad europea y la dirección social que le queremos dar a nuestra educación universitaria. Las barreras a la movilidad necesaria se rompen desarrollando movimientos sociales y profesionales que repoliticen los espacios públicos y eduquen la economía de mercado hacia intereses de toda la ciudadanía. Resolver las actuales deficiencias en la movilidad, defender principios básicos en su ejecución permiten ampliar el contacto con otras culturas y tradiciones.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Superior en Europa, Movilidad de estudiantes y profesores, Proceso de construcción europea, Formación del profesor.

---

## Movility and mobilization of teachers and students

### ABSTRACT

The convergence of European Space of Higher Education generate demands for the mobility of teachers and students. It also implies the convergence toward a single structure of degrees. Formal procedures to converge degrees —such as credit unification,

the structure of studies or their accreditation— are instrumental strategies which depend on both national traditions within the EU and the social direction we would like to have in Europe. Barriers to mobility will be broken down by developing social and professional movements which newly politicise public spheres. Educating the market economy towards the citizenship's interests is also necessary. Solving current shortcomings in mobility as well as defending basic principles when implemented will allow the merge with other cultures and traditions.

**KEY WORDS:** European Higher Education, Mobility of teachers and students, European construction process, Teacher education.

## **Introducción: la movilidad en las actuales condiciones de supercomplejidad y posmodernidad**

Están siendo un conjunto de supuestos comunes en la gestión y organización de las universidades los criterios dominantes del éxito que se concentran en productos, en impactos «demostrables» y en la cuenta de resultados. No hay nada de malo en esos criterios, pero éstos son insuficientes para patrocinar a una universidad que esté cumpliendo con sus responsabilidades pedagógicas, cívicas y epistémicas, en una era de supercomplejidad. Por eso, tenemos que prestar atención a los procesos institucionales, pedagógicos, investigadores, comunicativos y también a sus intercambios. Los procesos no se reflejan en la cuenta de resultados, excepto, quizá, como costes de oportunidad [BARNETT, 2002, 222]. Los investigadores universitarios se quejan por la presión por publicar, por conseguir ingresos y adaptarse a las necesidades de poderosas entidades externas, pero todo ello re reconoce como algo predecible. Una universidad para la supercomplejidad, por el contrario, se encuentra en una agitación incesante y en ella se mantendrán perpetuamente en el aire las suposiciones básicas en cuanto a la propia identidad como investigador, erudito y docente. La supercomplejidad, tomada seriamente, exige un *pandemónium* continuo. La movilidad permite acelerar los procesos de comprensión docente e investigadora e intercambiar la producción de ideas renovadoras y de sus vivencias básicas. Producir nuevas reflexiones y conocimientos, intercambiar experiencias y ensayos, revisar los saberes y contrastarlos con otros. Producir conocimientos nuevos.

*Para que las universidades jueguen su papel social, la supercomplejidad exige de ellas que se conviertan en lugares para la producción continua de ideas revolucionarias, que sus graduados sean capaces de vivir con efectividad en medio de la incertidumbre radical y que al conjunto de la universidad*

*se le permita comprender su condición y hacer evaluaciones cada vez más perceptivas sobre los grandes temas que se le plantean [BARNETT, 2002, 222].*

Las condiciones básicas de la postmodernidad unidas a las incertidumbres del proyecto universitario moderno merece un análisis por cuanto nos jugamos el futuro de las instituciones de educación superior y de sus importantes posibles funciones. Las relaciones de estudiantes y profesores de diferentes culturas y en contextos diversos a través de una movilidad bien informada y organizada permite experiencias globales pedagógicas ampliando el espacio pedagógico local e intercambiando prácticas e ideas vividas en espacios sociales plurales.

*El problema clave de la supercomplejidad no es de conocimiento, sino del ser. En consecuencia, tenemos que desplazar al conocimiento del núcleo de nuestras pedagogías. El ser de los estudiantes debe ocupar el centro del escenario. Sentir la incertidumbre, responder a ella, alcanzar seguridad en sí mismo para insertarse en medio de las numerosas afirmaciones contrarias a las que uno se verá expuesto, interactuar con el enemigo y desarrollar resistencia y valor: esas son cuestiones del ser. Su adquisición exige una revolución en las relaciones pedagógicas que se dan en el seno de la universidad. Los estudiantes únicamente podrán obtener control de sí mismos en medio de una incesante incertidumbre si se les proporciona el necesario espacio pedagógico. Hay que invertir la relación pedagógica convencional [BARNETT, 2002, 221].*

La desaparición del contacto personal en la universidad masificada supone una pérdida del sentido de universidad a la vez que impide pasar de una manera de entender la enseñanza como transmisión de saberes estáticos a una conceptualización más dinámica que busca cuestionar, criticar e indagar acerca de los saberes establecidos. El desarrollo del capitalismo provoca el acceso a la universidad de las clases medias, e incluso de algunos sectores obreros a partir de la segunda mitad de este pasado siglo, dando lugar a la llamada universidad de masas. Ésta, además de las tareas y funciones heredadas, cumple otras en la sociedad actual entre las que podemos destacar la de movilidad social y la de «aparcar» a los jóvenes para prepararlos y retrasar su incorporación al mundo del trabajo, o del «paro». Nos encontramos así con una universidad que ha de convivir con tareas investigadoras, educativo-pedagógicas y funciones sociales, a menudo difíciles de conjugar y en parte contradictorias.

## Hacia qué estilo de movilidad orienta la Constitución Europea

La evolución de las universidades europeas y sus relaciones teóricamente está condicionada a las condiciones y características del proceso de construcción europea, cuya historia se ha orientado más hacia un mercado común, es decir, es el sentido funcionalista que se ha impuesto sobre las aspiraciones a una Europa más política y social en un marco federalista.

En estos días la Constitución nos presenta un catálogo de principios y valores recogidos de manera retórica: pluralismo, tolerancia, justicia, solidaridad, no discriminación, libertad, igualdad, estado de derecho, dignidad, derechos humanos, que corresponden plenamente al universo simbólico de la democracia actual y han sido incorporadas en consecuencia al acervo más inmediato del pensamiento único. De ellos deriva un censo de objetivos con el mismo nivel de obviedad y de circulación aplaudida: paz, seguridad, desarrollo sostenible, solidaridad y respeto entre los pueblos, eliminación de la pobreza, comercio libre y equitativo, conformidad con el derecho internacional. Estas afirmaciones de Vidal Beneyto (2004) le llevan a pensar que lo grave no es que los grandes objetivos de la Europa social—como son el derecho al trabajo, el pleno empleo, la eliminación de la precariedad, la renta mínima garantizada— no figuren hoy en el Tratado, sino que será suficiente que, en el futuro, un solo Estado se oponga, para que tengamos que seguir renunciando a ellos.

*En un paisaje de violencia unánime y celebrada, de permanentes enfrentamientos bélicos, de saqueo del planeta y de enriquecimiento y hedonismo sin límites, la razón de ser de la Unión Europea no puede ser aumentar el comercio mundial y asegurar una competitividad sin barreras, sino intentar reconciliarnos con el medio natural, promover el bienestar de los países, consolidar la solidaridad con las personas y contribuir a la paz del mundo. Para esos cometidos la Europa política, social y ecológica es absolutamente imperativa [Ídem, 2004, p. 16].*

En este sentido, también las estructuras académicas y administrativas universitarias requieren puestas a punto conforme evolucionan las condiciones de los individuos en ese marco institucional. Dichas estructuras no son neutrales transportan una carga simbólica que determina la actividad universitaria a la vez que ésta puede determinar a aquella. Condicionan los planes de estudios, la financiación de los centros y actividades, la concesión de plazas de profesorado, la estructura de participación y sistema de representación. La actual transformación del conocimiento de las disciplinas y saberes a la vez que la complejidad de los problemas que surgen en nuestra sociedad peligran propiciar la producción de un

conocimiento más mercantilista y menos social. La diversificación de cursos, universidades, disciplinas, campos y enfoques deben cumplir un principio de coherencia y flexibilidad orientados a la consecución de una Europa más solidaria y con mayor cohesión social. Las secuencias de estudios son variadas en sus diferentes países y resulta positivo impedir una fragmentación de los mapas académicos apostando por una visión más transdisciplinaria. También se necesita levantar las barreras que ahora dificultan o impiden el movimiento de estudiantes y profesores. Pero, esta movilidad ha de dotarse de sentido político y social.

Resulta especialmente relevante que en la actualidad se admita como necesario favorecer los mercados financieros sin necesidad de controlarlos con unos criterios sociales, los que hacen la «política» europea real son quienes desarrollan el euro bajo condiciones de universalización lo que no conlleva, y es demasiado importante, establecer a nivel europeo la educación, la salud o la seguridad social para poder ir suplantando administraciones nacionales y universalizar los derechos básicos. Pero, no es exactamente ésta la política que se está practicando.

## **El necesario sentido social de la convergencia y del espacio europeo de educación superior**

La movilidad y los intercambios europeos antes de permitir o desarrollar el *dumping* social deben ir dirigidos a apoyar la intervención pública, la movilidad y flexibilidad de los trabajadores, la revisión de derechos. Defender la movilidad tiene el riesgo de dejar que la actual orientación economicista regule las condiciones, antes bien se trata de movilizar [BOURDIEU, 2003] o crear un movimiento social que eduque la economía del mercado y le haga más eficaz con criterios orientados a los intereses de toda la ciudadanía. Las universidades, especialmente sus agentes profesorado y estudiantes, han de movilizarse rompiendo la inercia de despolitización y baja tasa de participación en los asuntos universitarios. A veces, hay que romper con algunas rutinas nacionales, con tradiciones obsoletas cultivadas en una visión localista. En otros casos habrá que resistirse ante los pensamientos conciliadores y convergentes que intentarán implantar una convergencia universitaria europea que da por hecha una orientación mercantilista de las universidades y una estructura de abordar las titulaciones basada en la ideología de las competencias y formateándolas con las propuestas del Proyecto Tunning, lo que significa otra vuelta a las destrezas «skills», a las competencias sumadas y a la pedagogía y taxonomías de objetivos.

La construcción de un espacio europeo de las universidades debe recoger el auténtico sentido de la «universitas» apostando por un internacionalismo que

permita establecer lazos de cooperación entre universidades, coordinación de informaciones, establecimiento de solidaridades.

En la era de la globalización, el libre intercambio de bienes, servicios y personas se ha convertido en un presupuesto teórico del modelo de economía mundializada. A la hora de convertir en realidad este principio, la experiencia nos indica que el libre movimiento de las personas sigue sometido a unas restricciones que ya han sido eliminadas en el caso de movimiento de los capitales. En el ámbito concreto de la educación los programas de movilidad de profesores, organizados o coordinados por los Estados, apenas llegan a un número muy reducido de ellos.

La movilidad de los estudiantes y del personal académico y administrativo constituye la base para el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior, con el objetivo de promover la movilidad estudiantil. Actualmente, las universidades españolas ofrecen 23.000 —exactamente 2.389 más que el año pasado— para los estudiantes que deseen realizar parte de sus estudios en una universidad distinta a la suya durante este curso. Se trata de la oferta de las 56 universidades que participan en el programa de movilidad Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles, que impulsa la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas desde hace cinco años y que garantiza a los universitarios el reconocimiento académico de las materias cursadas en el centro al que se marchen a cursar un curso o parte de él. El objetivo de este intercambio es hacer posible que el estudiante experimente sistemas docentes distintos y aspectos sociales y culturales de otros lugares, según señala la Conferencia de Rectores. Como se puede comprobar, el proceso de movilidad se está poniendo en marcha pero resulta preocupante que éste adquiera el sentido genuino de la construcción europea que defendemos aquí y la intensidad que se necesita.

## **Las actuales estrategias para la movilidad de estudiantes y profesores**

Recogemos aquí las ideas asumidas en los informes europeos de que es necesario establecer un diagnóstico, y por otro, relatar experiencias particulares en procesos de movilidad estudiantil y docente entre instituciones. Con relación al diagnóstico, se describen las dificultades del sistema de movilidad tal y como se lo suele resolver en la actualidad, ya sea en el reconocimiento de unos estudios realizados en otra universidad, o bien cuando un alumno solicita el traslado de una universidad a otra. En ambos casos, los trámites resultan engorrosos y a

menudo muy lentos. La necesidad de establecer un sistema de créditos resulta un objetivo deseable, pero no está siendo sencillo llegar a criterios comunes para fijar el alcance de los créditos. De entre las propuestas se pueden destacar: la necesidad de facilitar los mecanismos internos de cada institución de modo de favorecer la movilidad estudiantil; favorecer la movilidad de estudiantes y docentes como un modo de lograr una mayor integración con otras instituciones, experimentar en tradiciones educativas diferentes y combatir la tendencia «endogámica» de las universidades. Establecer criterios que favorezcan la movilidad de docentes sin que resulten necesarios los procesos de habilitación que suelen exigirse para el ejercicio profesional. Considerar la movilidad estudiantil y docente como parte de una necesidad creciente de integración interinstitucional, en el respeto tanto a la diversidad nacional como a las diferentes tradiciones educativas y disciplinarias.

El discurso que se está asumiendo «oficialmente» es que de esta manera la *movilidad representa una alternativa* para elevar la calidad académica y la competitividad internacional de alumnos, docentes e investigadores de las Instituciones de Educación Superior nacionales, al promover y fortalecer el entendimiento intercultural que permite la solidaridad entre los pueblos y la construcción de un clima de acercamiento mutuo. La movilidad nacional e internacional —¿por sí misma?— propicia una mayor amplitud de criterio, mayor respeto a los derechos humanos, tolerancia y es un antídoto al racismo; facilita la transferencia de conocimientos y el entrenamiento internacional en empresas. En nuestro país, la cooperación nacional e internacional adquiere cada vez mayor importancia en el marco de las políticas para el desarrollo de la educación superior. La globalización exige que las Universidades cambien sus estructuras surgiendo así nuevos retos a vencer: financiamiento, desconocimiento de otras lenguas, la falta de contactos y políticas migratorias. Si estamos interesados en participar dentro de este tipo de programas es necesario romper con candados que les impidan vivir nuevas experiencias y ser curiosos ante el mundo que los rodea.

Se acepta que la movilidad estudiantil y el intercambio académico permiten al alumno cursar materias de otras instituciones y acreditarlas en su plan de estudios original. Dentro de su modelo educativo y como estrategia de fortalecimiento, tiene como parte esencial promover programas educativos con estructuras curriculares dinámicas y flexibles que permitan la movilidad estudiantil y docente, y así como el intercambio académico, el cual surge de una estrategia a nivel regional, nacional e internacional.

En concreto, en este momento los estudiantes de enseñanza superior pueden pasar un período de estudios de tres a doce meses en otro país participante en el marco de acuerdos entre universidades. Por lo general, reciben una beca para ayudarles a compensar los «costes de la movilidad» que acarrea la estancia en otro país, como son los gastos de viaje, la preparación lingüística y las diferencias en el coste de la vida. La concesión de la beca depende de varios elementos que varían de un país a otro. La convalidación plena del período de estudios en el extranjero debe quedar garantizada antes de partir, generalmente a través de un acuerdo de estudios ECTS, utilizado ahora por más de mil instituciones de toda Europa. El programa está abierto a todos los estudiantes de enseñanza superior de cualquier país participante, a excepción de los matriculados en el primer curso. La Comisión Europea financia también Cursos de idiomas intensivos preparatorios (ILPC, *Intensive Language Preparation Courses*) para permitir a los estudiantes Erasmus integrarse social y académicamente en un país de acogida cuyo idioma no está muy difundido ni se enseña mucho como lengua extranjera. Estos cursos comenzaron como proyecto piloto en 1996 y se imparten ahora de manera regular. Según una encuesta solicitada por el Parlamento Europeo y publicada por la Comisión en 2000, la situación económica de los estudiantes de Erasmus no parece diferir sustancialmente de la situación media de la población universitaria de Europa. Sin embargo, sí se observan algunas diferencias al comparar la situación social y cultural de los estudiantes Erasmus con la del estudiante europeo medio.

Se ofrece también una ayuda financiera al personal docente de la enseñanza superior para pasar un breve período de tiempo (mínimo una semana) en un destino docente plenamente integrado en una universidad asociada. Esta experiencia tiene unas repercusiones evidentes no sólo para el profesor que participa directamente, sino también para los alumnos tanto de la universidad de origen como de la universidad anfitriona. Podría además convertirse en un primer paso hacia una mayor cooperación europea.

Erasmus ofrece apoyo a tres tipos de actividades en el ámbito del desarrollo conjunto de planes de estudios a cargo de universidades de por lo menos tres países participantes, en cualquier campo de estudio: proyectos para el desarrollo conjunto de «planes de estudios» en cualquier nivel, desde el primer ciclo, pasando por la diplomatura, hasta los ciclos avanzados (masters); proyectos para el desarrollo conjunto de «módulos europeos»: módulos lingüísticos especializados; cursos de historia, sociedad, cultura y política de otros países; aspectos de la integración europea o aspectos comparativos relacionados con el contenido de una determinada materia; y proyectos para la aplicación y la difusión de proyectos de desarrollo curricular que han finalizado su fase de creación.



El programa Sócrates/Erasmus financia asimismo la introducción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), un sistema de asignación y transferencia de créditos desarrollado de forma experimental por 145 universidades de Estados miembros de la Unión Europea y de la AELC y que aplican actualmente más de mil instituciones. El sistema facilita la convalidación de los periodos de estudio en el extranjero (pero no de los títulos) de los estudiantes. También es amplia su adopción en toda Europa como base del sistema de créditos de cada estudiante.

El principal objetivo de las redes temáticas es definir y desarrollar una dimensión europea dentro de una disciplina académica o un área de estudio concretas, o en relación con otros temas de interés común, mediante la cooperación entre facultades o departamentos universitarios. Tal cooperación también deberá permitir, cuando sea posible, la participación de asociaciones académicas, asociaciones profesionales, otros interlocutores socioeconómicos importantes de los sectores público y privado y, si resulta adecuado, organizaciones de estudiantes. Se espera que los resultados de la cooperación en redes temáticas tengan repercusiones amplias y duraderas en las universidades de toda Europa dentro del ámbito en cuestión. Las actividades deberían ir dirigidas a crear o consolidar redes que permitan a las universidades cooperar en temas «monodisciplinares» o de carácter «interdisciplinario o pluridisciplinario», o bien en relación con asuntos de interés mutuo de naturaleza no académica (cuestiones relacionadas con la gestión universitaria, el aseguramiento de la calidad, etcétera).

En principio, cada red debe estar compuesta por todos los países que participen en Sócrates. La financiación se proporciona a través de la institución coordinadora, de acuerdo con su Contrato Institucional. También se proporciona un apoyo especial a los coordinadores de anteriores proyectos de redes temáticas para la difusión y explotación de los productos y los resultados del proyecto.

Los informes nacionales remitidos en el marco de la aplicación de la Recomendación sobre la movilidad ilustran los esfuerzos realizados por los Estados miembros para promover la movilidad, incluso eliminando los obstáculos (de índole administrativa o legal). Sin embargo, sólo algunos Estados miembros han definido claramente estrategias sobre estructuras para la movilidad o la coordinación, que podrían constituir ejemplos de buenas prácticas para otros Estados miembros cuando decidan adoptar medidas en pro de la movilidad. A pesar de la mejora sostenida de los programas tanto de la Comunidad como de fuera de ella, el número de personas que participan en la movilidad es muy reducido. Según cifras que se han recogido son unos 120.000 al quinto año (lo que representa menos de 1% de la población estudiantil). El grado de participación

en la educación y formación profesionales del personal docente es, en proporción, incluso más insuficiente: en 2002 sólo 40.000 personas participaron en un plan de movilidad financiado por el programa Leonardo da Vinci y unos 55.000 profesores, incluidos todos los niveles, se beneficiaron de las becas de movilidad Comenius.

Las recomendaciones administrativas resultan obvias: los Estados miembros deberían adoptar las medidas adecuadas para suprimir dichos obstáculos, facilitar la ayuda financiera necesaria, establecer un marco organizativo adaptado con objeto de mejorar la calidad de la movilidad y desarrollar la movilidad virtual. Debería incrementarse a todos los niveles la movilidad con fines de aprendizaje o enseñanza, en particular en el marco de los programas de educación y formación. Debería prestarse una atención específica a la movilidad de los docentes y formadores como parte integrante de su evolución de carrera, así como a la formación profesionales.

### **Pero más importante que lo académico...**

Pese a todo lo insistido anteriormente, se requiere, sobretodo, mejorar el contacto inicial de los estudiantes con la vida del país que visitan. Debería haber programas más intensos de tutoría para animar a los estudiantes europeos a velar por el bienestar de los alumnos que llegan, así como programas de tutoría donde los profesores se convierten en sus tutores. No hay ninguna duda de que volvemos a los inicios, a aquellos tiempos en los que todos los cursos académicos en Europa eran equivalentes, o de algún modo similares. Hasta 1836, por ejemplo, el «Bachelor» o «Baccalaureus» era un grado común alemán de acceso a todas las universidades. Hoy en día, en que la movilidad de los estudiantes es un hecho, necesitamos una estructura internacionalmente reconocida de grados y diplomas que permita a los estudiantes graduarse, unirse al mundo laboral y regresar para completar un programa Master si así lo desean. Ahora hay una nueva realidad en todo el mundo, en Europa del Este, Rusia, China y también Latinoamérica.

Sin embargo, la ayuda de los programas Erasmus o Sócrates en términos financieros es ridícula. No sabemos exactamente cuántos jóvenes estudian fuera autofinanciándose porque no podemos controlar estas cifras, pero puede ser un número tan alto como los que estudian con otros programas.

A mi juicio, todos deberían poder marcharse fuera por lo menos un año, y así darse a sí mismos el tiempo suficiente para ganar una nueva perspectiva de la vida, la cultura y formas de pensar distintas, y por supuesto, para aprender

la lengua. Salir fuera es una forma de entender que los paradigmas, científicos o de cualquier otro tipo, que una vez sus profesores les expusieron, no son necesariamente los únicos válidos.

### **Algunas referencias a estudios de los valores que «se mueven» en la sociedad europea o la dirección de la convergencia**

En la mayoría de las sociedades pertenecientes a la Unión Europea, siguiendo el estudio de Bendit (2000), se observan cambios de valores aunque con distintos grados de intensidad, según el tipo de sociedades de que se trate, es decir más o menos avanzadas en lo que a modernización económica y social se refiere. Así, por ejemplo, en el caso de España, una sociedad inmersa en un acelerado proceso modernizador, los estudios intergeneracionales sobre valores en la década del noventa muestran que, ciertamente, se están produciendo cambios relevantes. Dichos cambios se enmarcan en un contexto en el que prevalece lo que podríamos denominar «modernización materialista» de los sistemas de valores tradicionales. Así, por ejemplo, consultamos el estudio «La solidaridad de la juventud en España», encargado por el Instituto de la Juventud. Las tres «grandes causas», es decir, las sostenidas más fuertemente por los jóvenes europeos entre 1987 y 1990 eran «la paz en el mundo», «la protección del medio ambiente» y los «derechos humanos». El apoyo masivo dado a estas causas se observa en casi toda la comunidad, siendo éstas en 1990 las tres primeras causas para el conjunto de los países comunitarios. Una excepción la constituyen países como Grecia, Francia, Italia y Portugal, donde estas «causas» no ocupan ni siquiera las cuatro primeras prioridades. La «libertad individual», en Grecia, la «lucha contra la pobreza» en Francia y Portugal (48% y 64% respectivamente) y la «lucha contra el racismo» en Italia (52%), les anteceden en el orden de relevancia.

Después de una fuerte declinación entre 1982 y 1987 de nueve puntos, el compromiso con la lucha por la «paz mundial» ha repuntado entre los jóvenes en 1990 en cuatro puntos, mientras que, por el contrario, entre 1987 y 1990 el interés por el movimiento pacifista había declinado en cuatro puntos (Comisión Europea, 1990, 20). La «lucha contra la pobreza», los «derechos humanos» y la «igualdad de los géneros» también son «causas» que vuelven a ganar terreno [Ídem, p. 27].

A medida que aumenta la edad, la «lucha contra el racismo» es una causa que va perdiendo sostenedores en ambos sexos. La diferencia entre los jóvenes y las personas mayores de 55 años es muy grande. Por otra parte, esta causa es defendida por las mujeres con mucha mayor intensidad que los varones. Lo

mismo sucede con «la ayuda al tercer mundo», más defendida por las mujeres (de distintas edades) que por los hombres.

A pesar de que «la lucha por la paz en el mundo», «la defensa del propio país», la «lucha contra la pobreza», la «defensa de la fe religiosa» y la «unificación europea» son causas menos defendidas por los jóvenes que por los adultos, sin embargo éstas, junto con «la lucha por la igualdad de los géneros», son causas que encuentran más adeptos entre las mujeres que entre los varones independientemente de su edad.

En el estudio del INJUVE (1995), causas como «la lucha por la paz», la «libertad individual», los «derechos humanos» y la «lucha contra el hambre» reúnen el 81 % de las respuestas a la pregunta sobre las causas que justificarían realizar sacrificios y asumir riesgos por defenderlas [Ídem. p. 62]. Del análisis comparativo de estas respuestas y de los datos obtenidos en la encuesta dirigida por Manuel Martín Serrano sobre «Los valores actuales de la juventud en España» [INJUVE, 1996] se desprende que en los últimos años se ha producido un crecimiento en la valoración que se le da a «la lucha contra el hambre», en menoscabo del valor atribuido a la «lucha por la paz», aunque este valor de todos modos aparece como el primer móvil por el que valdría la pena sacrificarse. El resto de los valores son altamente similares en ambos estudios [BENDIT, 2000, p. 28].

La rápida descripción de algunos aspectos de estos estudios nos permiten valorar las posibilidades de converger en la práctica a la vez que nos ilustran sobre las necesidades de la profundización de un posible estilo o modelo europeo del que los datos representados pueden darnos pistas de la singularidad europea. Apreciaciones básicas para converger a una educación de la ciudadanía.

## **Las barreras a la movilidad desde la perspectiva de las organizaciones sindicales**

Las estadísticas nos indican que la libertad teórica de movimiento para los profesores no deja de ser un derecho que apenas ha empezado a realizarse. Desde la perspectiva del contraído mercado de trabajo español, conocer e incidir sobre los motivos que dificultan la movilidad del profesorado contribuirá sin duda a ampliar el horizonte profesional de futuros profesores e incluso de los profesores actualmente en ejercicio [Informe Internacional, Febrero de 2001].

Existe un insuficiente conocimiento de idiomas, como la barrera más común a la movilidad del profesorado y como tal es reconocida en los informes europeos existentes. El medio natural de la educación es el idioma materno del

alumno, si bien en determinadas áreas se impone cada vez más el aprendizaje en otra lengua extranjera pero es evidente que el uso de las diferentes lenguas nacionales es un hándicap al empleo de profesores provenientes de otras lenguas y culturas. Para reducir su impacto negativo en la movilidad, a los potenciales candidatos se les deben ofrecer medios que faciliten la adquisición de los idiomas del país, región o comunidad local de destino. Pero, especialmente resulta importante la familiarización con los valores culturales y tradicionales en cuyo seno se desarrolla su función docente.

Hay ausencia de sistemas eficaces de reconocimiento mutuo de cualificaciones. A diferencia de lo ocurrido en otras profesiones, la regulación de la profesión docente apenas ha sufrido cambios en los últimos años, pues, a pesar de las reformas realizadas en la mayoría de los países europeos, son considerados como elementos centrales para preservar su propia identidad y por ello mismo poco susceptibles de abrirse a influencias de fuera, profesores extranjeros incluidos. Urge la creación de sistemas nacionales de acreditación de aquellos profesores que, independientemente del país en que la hayan adquirido, dispongan de la capacitación necesaria. Los sistemas nacionales de cualificaciones, en los países donde existen, evolucionan con rapidez de acuerdo con las necesidades sociales. Los propios sistemas educativos están sometidos también a cambios en cuanto a modificaciones en el nivel de centralización o autonomía local de decisiones que afectan directamente al estatus profesional del docente [Ídem, p. 1].

Existen diferencias transnacionales en cuanto al estatus profesional de los docentes. Para los potenciales profesores, las condiciones de desarrollo de la profesión no son, en general, tentadoras. Existen, además, diferencias entre países que afectan a amplios aspectos de la profesión. En algunos países, los profesores pertenecen al sector público; en otros, se atienen a la normativa privada. Salarios, pensiones, protección sanitaria y otras ayudas sociales pueden convertirse para muchos profesores en factores decisivos para la movilidad. Todos estos aspectos deberán ser tenidos en cuenta a la hora de establecer programas de movilidad, ya sean organizados por entidades públicas o por empresas privadas. Es necesario hacer un seguimiento de cuál es la práctica española, tanto para los profesores españoles que pretenden ir a otros países de la UE como para los profesores que quieren venir a España, en relación al reconocimiento y homologación de titulaciones que después les serán requeridas para acceder al sistema público o al privado.

Existen graves diferencias en la formación inicial del profesorado que responden a las tradiciones y necesidades de los sistemas educativos nacionales; su contenido y duración difiere de unos países a otros en función del sector o

nivel educativo del futuro profesor por lo que se requiere dedicar mayores esfuerzos para mejorar en muchos países la calidad de la formación del profesorado, de forma que deje de ser un obstáculo a la libertad de movimiento de los profesores entre países.

Los procedimientos de acceso a la función docente condicionan las oportunidades de los potenciales candidatos a ejercer la profesión docente, de forma más o menos estable, en otro país. La dificultad es mayor, si cabe, en aquellos países donde para ser profesor es preciso entrar en la función pública del país. En algunos países nórdicos, Holanda y en Gran Bretaña, por el contrario, es más fácil para los profesores extranjeros encontrar un puesto de trabajo, entre otras razones, porque tienen una gran carencia de nacionales que opten por la profesión docente. Por otro lado los contenidos del currículo escolar, métodos de evaluación, modos de organización de las clases en el país de destino, etcétera, demandan del profesorado un conjunto de capacidades profesionales que no siempre son adquiridas en el período de formación inicial de los mismos (Ídem.)

Se trata de garantizar a los profesores la posibilidad de acceder a información actualizada y fiable sobre los aspectos organizativos de la educación en los respectivos países. Posteriormente, en el ejercicio de su profesión deberán habilitarse mecanismos específicos de promoción y ascenso en su carrera. Siempre habrá que tener en cuenta que la experiencia de movilidad debe redundar en beneficio de los profesores como personas individuales, de los estudiantes, de las universidades y, en último término, de los sistemas educativos de los países anfitriones.

## **Dificultades apreciadas en la movilidad de investigadores, que requieren soluciones**

Siguiendo los informes citados en la bibliografía, la estrategia destinada a crear un entorno más favorable para la movilidad de los investigadores en Europa proponía ejes prioritarios, que se definieron con ayuda del Grupo de expertos «*Nuevos mercados de trabajo europeos abiertos a todos y accesibles para todos*» [Informe, 13.02.2002].

El problema de la vuelta al país de origen y continuación de la trayectoria, por ello, la movilidad no suele atraer porque los investigadores sin plaza en propiedad temen ser sustituidos si se van a otra sede ya que los que han dejado su país durante varios años suelen tener dificultades a la hora de obtener un puesto a la vuelta, la excedencia puede perjudicar a la carrera de los investigadores más establecidos. Las investigaciones realizadas en el extranjero pueden minusvalorarse y

comenzar de cero en el país de acogida, no siempre se considera la experiencia. La ausencia de formas de financiación adecuadas frena la movilidad ya que las posibilidades de obtener un puesto, una beca o una ayuda para la vuelta y la reinserción son demasiado escasas. Ejemplos de dificultades financieras para cubrir puestos de trabajo se observan en los países que conceden permisos sabáticos a los investigadores universitarios. En cuanto al desarrollo del principio de igualdad entre hombres y mujeres es necesario considerar la movilidad desde este punto de vista, como puso de manifiesto el informe ETAN sobre «Las mujeres y la ciencia», las investigadoras tienen que superar más obstáculos aún que los hombres para progresar en su carrera. Es preciso eliminar los obstáculos derivados de las estructuras, los procedimientos y los criterios de los programas de movilidad para garantizar a las mujeres científicas la igualdad en este ámbito [Ibidem.]

La movilidad es aún menos atractiva por las diferencias en los sistemas de seguridad social y en los niveles de imposición entre estados miembros pues las personas que se acogen a la movilidad suelen tener que pagar cotizaciones de las que no obtienen ninguna ventaja ni contrapartida (por ejemplo, las prestaciones de desempleo). En algunos países, los funcionarios están afiliados a regímenes de jubilación especiales que difícilmente les permiten ir a un país extranjero o al sector privado sin penalizaciones.

Por otra parte, los puestos de investigación no son objeto de publicación internacional y el plazo para la presentación de candidaturas es demasiado corto. Los investigadores interesados por un puesto en el sector público todavía pueden sufrir restricciones impuestas por el estatuto de los funcionarios, por ejemplo en lo que se refiere a los conocimientos lingüísticos [Bruselas, 20.06.2001 COM (2001)].

Los investigadores se desplazarán según la duración de la estancia con su familia o tendrán que permanecer en contacto con su familia en el país de origen. El hecho de que los permisos de maternidad o las prestaciones correspondientes sean menos favorables en el país de destino, o que no haya guarderías adaptadas, puede disuadir a los jóvenes investigadores a la hora de marcharse al extranjero. También es necesario pensar en los problemas que surgen cuando ambos cónyuges trabajan: al cónyuge del investigador que se acoge a la movilidad le suele resultar difícil encontrar un empleo en el país de acogida o solicitar una excedencia. Todo este conjunto de variaciones entre los países europeos ha de considerarse para poder dar paso a mecanismos de movilidad más ecuanímenes.

## **Sigue abierto el debate de la movilidad**

Para la movilidad de los profesores creemos que deben mantenerse como irrenunciables los siguientes principios defendidos desde posiciones sindicales: los profesores que trabajan en otro país deben gozar de los mismos derechos y protecciones que los profesores de dicho país; no deben ser privados de los derechos y protecciones de que dispongan en su propio territorio nacional; no deben ver rebajado de ningún modo su estatus o condiciones de empleo durante su ausencia; los programas de movilidad deben estar apoyados por acuerdos entre los países, deben desarrollarse sobre la base de información compartida sobre los sistemas educativos y el empleo y estatus de los profesores. Las organizaciones representativas de los profesores a nivel nacional e internacional deben estar implicadas en el desarrollo y administración de los programas de movilidad de los profesores; la movilidad de los profesores no debe utilizarse como instrumento para violar o limitar los derechos y protección de los trabajadores del país anfitrión. La movilidad de los profesores no debe ser utilizada por los gobiernos nacionales como respuesta a problemas de escasez o exceso de profesores

La discusión en torno a la movilidad de los profesores no está cerrada. Es preciso fomentar un debate de base para avanzar en propuestas realistas y eficaces. Hay que facilitar a los profesores la adquisición de otros idiomas y facilitar a los profesores familiarizarse con las tradiciones y prácticas culturales de los países de destino, establecer los principios y requerimientos fundamentales para el desarrollo de sistemas de reconocimiento mutuo de calificaciones, contribuir con la movilidad de los profesores a mejorar los sistemas nacionales de formación del profesorado, y defender el estatus de los profesores en el marco de los programas de movilidad, de forma que se garantice que sus derechos y condiciones de trabajo son al menos equivalentes a los más favorables, garantizando los derechos reconocidos en el país de origen a los profesores que participen en programas de movilidad. Para todo ello se requiere poner en marcha un conjunto de medidas concretas.

Por último, nos interesa profundizar en algunos asuntos de interés para la movilidad: la fusión entre países mediterráneos, nórdicos y del este así como sus tradiciones convergentes. Profundizar en algunos principios de equidad, compensatorios, de género; movilidad para el mestizaje, la hibridación necesaria. Afrontar la diversidad de culturas y el análisis cívico de las mismas. La movilidad interna y externa, mixta a otras instituciones. Los filtros a la movilidad del mercadeo, del gasto improductivo de la movilidad poniendo los medios para no movilizar las malas experiencias, los intercambios superficiales, las redes insolidarias. Respecto a los estudiantes apostar por la movilización



participativa estudiantil. Plantear la movilidad interna del profesorado y estudiantes en la propia institución. Y, sobre todo, propiciar la movilidad de profesorado en buenos programas de perfeccionamiento.

## **Bibliografía y Documentos**

- BARBER, Benjamin R. (2000). *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona. Paidós.
- BARNETT, R. (2001). *Los Límites de la Competencia. La educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- BARNETT, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham, SRHE/Open University Press.
- BARNETT, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckingham, SRHE/Open University Press.
- BARNETT, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham, SRHE, Open University Press.
- BARNETT, R. (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Barcelona, Pomares Corredor.
- BENDIT, René (2000). Participación social y política de los jóvenes en países de la Unión Europea. En Sergio Balardini (comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. CLACSO, Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre (2003). Dotar de sentido social a la U.E. En *Sociologus*, vol. 18.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (05/02/2003). COM (2003) 58 final. *Comunicación de la Comisión El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (20/06/2001). COM (2001) 331 final. *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Una estrategia de movilidad para el Espacio Europeo de Investigación*. Bruselas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (13/02/2002) COM (2002) 72 final. *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Plan de acción de la Comisión sobre las capacidades y la movilidad*. Bruselas.
- GIROUX, H. (1992). *Cruzando límites*. Barcelona, Ediciones Piados Ibérica, S.A.
- INFORME DE LA COMISIÓN al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el seguimiento de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de julio de 2001, relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores [COM (2004) 21 de 23 de enero de 2004, doc. 5780/04].

- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (Dir.) (2003). *Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario*. Córdoba, UCUA.
- SOTELO, I. (1995). Educación y Democracia. En AA.VV., *Volver a pensar la educación*. Morata, Madrid, ( V. I, 34-59).
- VIDAL BENEYTO, José (2004). Por una Europa social, política y ecológica. *El País*, 6 de Noviembre, p.16.

# **El Reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad**

María Jesús de la Calle Velasco

Correspondencia:

María Jesús de la Calle Velasco

Universidad de Valladolid  
Facultad de Educación  
Paseo de Belén, 1  
41011 Valladolid

Teléfono: 983 183 835  
Fax: 983 423 464.

E-Mail: mjcalles@pdg.uva.es

Recibido: 28/10/2004  
Aceptado: 17/11/2004

## **RESUMEN**

En este artículo insistimos en la importancia de ser buen profesor en todos los tiempos, analizamos 1. las exigencias que plantea el centrar la actividad docente en el aprendizaje de los alumnos 2. la necesidad de introducir en los centros planificaciones colectivas para elaborar proyectos formativos por especialidades y 3. el énfasis en las tareas formativas frente al modelo transmisivo. Destacamos la importancia y necesidad de la formación pedagógica del profesorado universitario, así como el reconocimiento e incentivación de una buena docencia.

**PALABRAS CLAVE:** Profesor universitario, Formación pedagógica, Aprendizaje activo.

---

## **The Challenge of being a Teacher in the context of European convergence.**

### **Pedagogic Education as a necessity**

#### **ABSTRACT**

In this article we underline the importance of being a good teacher all the time. We will analyse three demands repeated in the discourse of European convergence: 1. to aim educational activities at pupils' learning. 2. the need to introduce collective plans for educational projects distributed in specialities. And 3. the emphasis on formative tasks as opposed, to the transmission model.

We highlight the need and the relevance of the pedagogical training of university professors, as well as the acknowledgment and incentive of quality teaching

**KEYWORDS:** University teachers, Teacher training, Active learning.

El reto de ser buen profesor ha sido la esencia de un buen desarrollo educativo en todos los tiempos, pero siempre es buen momento para revisar el papel que el profesorado debe cumplir en consonancia con el modelo de Universidad que perseguimos. No cabe duda de que los grandes profesores han sido educadores de su alumnado y que hoy más que nunca un buen docente debe ser un buen formador. ¿El proceso de convergencia plantea funciones nuevas? Ya hemos afirmado que el reto de ser buen profesor no aparece con el proceso de convergencia o armonización, pero la insistencia en alguno de los objetivos formativos que plantea este proceso, pueden facilitar que consigamos modernizar la planificación docente y el desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

Las cualidades que un buen profesor debe tener son muchas y de distinta naturaleza. La síntesis que presenta José Emilio Palomero [2003, 23] nos parece completa para revisar las cualidades y tareas que debe asumir el profesorado universitario.

«La calidad de la enseñanza universitaria necesita de un profesor reflexivo y crítico; motivado, responsable y profesionalmente satisfecho; comprometido con su triple misión educadora, docente e investigadora; capacitado para generar un buen clima de trabajo; dotado para la comunicación personal y para la gestión de recursos y grupos; potenciador, mediador, facilitador y guía de aprendizajes significativos; conocedor de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; con suficientes conocimientos sobre los procesos educativos generales propios de los niveles o áreas correspondientes a su particular dedicación».

Cuando consultamos a los alumnos nos comentan que sus buenos profesores son los que se acercan a los estudiantes, motivan, ayudan, atienden cuando se les necesita. Son claros, ordenados en sus intervenciones y evalúan a lo largo del proceso.

El proceso de convergencia está creando grandes expectativas en las autoridades académicas. Las Universidades han impulsado desde 1999, reuniones, encuentros, conferencias, seminarios y cursos que pretenden sensibilizar sobre la importancia de asumir las exigencias que plantea el implantar con facilidad los

nuevos créditos europeos (ECTS) y los diseños de planes de estudio. Consideramos positivo que diferentes gestores, responsables de administraciones públicas, responsables de universidades, vicerrectores, autoridades de centros, estén preocupados por las exigencias de la armonización, pero ¿interesa de verdad un cambio en profundidad de la cultura universitaria? ¿preocupa la formación y mejora del profesorado? ¿Se buscan las medidas y medios para conseguir la implicación de profesores, gestores y directivos en procesos de mejora? Los procesos de cambio exigen actuaciones cuidadosas para atender al profesorado y creemos que faltan planes de formación adecuados y reconocimiento institucional de la importancia de la buena docencia. El modelo educativo universitario, no puede imponerse por decreto, es necesario conseguir que los cambios se realicen por convencimiento de los implicados y para ello es necesario potenciar procesos de formación y reflexión. Los buenos profesores son imprescindibles como motores de cambio.

## **Principios de Convergencia y Formación del profesorado**

Analizaremos brevemente tres de las exigencias que aparecen en los documentos oficiales sobre Convergencia: 1. Cambios que supone el centrar la docencia en el aprendizaje de los alumnos 2. La necesidad de concretar los perfiles profesionales por cada titulación, que exige trabajo en grupo para diseñar y realizar proyectos docentes y 3. El desarrollo de la función formativa de la Universidad y la necesidad de impulsar las tutorías personalizadas. Utilizamos estas exigencias, como referentes para realizar propuestas de formación del profesorado, que ayuden a mejorar la docencia universitaria.

### **1. El enfoque de un docencia centrada en el aprendizaje de los alumnos**

La organización de la actividad docente hacia el que aprende, no es un principio educativo nuevo, pero sí una pretensión alejada de la práctica pedagógica de algunos profesores universitarios.

Una educación centrada en el estudiante, requiere cambios en el modo de organizar y planificar las clases, en el desarrollo de actividades, en la organización de los trabajos de los alumnos, en la evaluación de los aprendizajes y en la coordinación y relación con el resto de profesores y profesoras. Supone un aumento de tareas para el profesorado como encargados de guiar el aprendizaje y orientar a los estudiantes. Para desarrollar este planteamiento, el profesorado

necesita ayuda y formación, ya que tiene que establecer nuevos estilos de programación y de relación con el alumnado.

### *Propuestas de formación:*

Esta concepción sobre el aprendizaje implica una serie de **exigencias** para el profesorado, que requieren potenciar el apoyo, asesoramiento y formación.

Nos atrevemos a proponer algunos bloques o ejes de contenidos que no deberían faltar en los programas de formación del profesorado universitario en cada Universidad.

### *El aprendizaje de los alumnos*

La formación centrada en el aprendizaje requiere profundizar y establecer módulos de formación que permitan conocer cómo aprenden nuestros alumnos, cuales son sus necesidades e intereses, cómo fomentar la comunicación en las aulas, como provocar inquietudes en los estudiantes...

### *El aprendizaje activo de los estudiantes*

Para conseguirlo, el profesorado debe manejar diferentes estrategias metodológicas que potencien la participación y el trabajo autónomo del alumnado.

En las recomendaciones que los estados europeos realizan sobre E.E.E.S. sugieren: «Nuevos métodos docentes para una formación integral de los estudiantes», pero no aparece ninguna sugerencia de cómo conseguirlos y desarrollarlos. No basta con cambiar la metodología, necesitamos cambios en la concepción sobre docencia del profesor y en la organización de los centros.

La modalidad formativa que nos parece más apropiada es la de crear grupos de trabajo que permitan intercambiar, desarrollar, practicar y reflexionar sobre diferentes estrategias metodológicas. Experimentar y evaluar nuevas formas de aprendizaje en la Universidad, permite establecer pautas y sugerencias de intervención. Las experiencias metodológicas recomendadas para formar al profesorado, son todas las que potencien la participación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes como: estudios de casos, métodos de proyectos, aprendizaje cooperativo, resolución de problemas...

### *Evaluación alternativa*

Es necesario establecer actividades de formación que permitan comprender la importancia de la evaluación como elemento de mejora de todo el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Fomentar la utilización de diferentes instrumentos de evaluación, que incluyan conceptos, habilidades y actitudes.

### *Tecnologías de la Información y Comunicación*

Otro eje importante de la formación será el uso e incorporación de éstas para mejorar distintas actividades.

## **2. Programación colectiva del profesorado. Proyecto docente.**

El enfoque que propone la convergencia de definir los «perfiles profesionales» de cada especialidad obliga a que el profesorado de cada curso, de cada titulación, tenga que coordinarse con sus compañeros para diseñar un **proyecto formativo** por titulación y si es posible por centro. Esta obligación es muy nueva para muchos profesores, requiere una actividad compartida que contrasta con el carácter individualista de la enseñanza universitaria, supone cambios organizativos en los centros, y convencimiento de los implicados para establecer el debate y reflexión que permita la coordinación y el consenso, sobre el profesional que queremos formar. El empeño colectivo es importante ya que comprobamos que cuando se crea la cultura de colaboración en los centros, a través de proyectos colectivos, aumenta el grado de satisfacción personal del profesorado y disminuye la preocupación de abordar el cambio individualmente

**Formación en centros.** Esta tarea requiere especial atención, para formar y asesorar a los grupos de trabajo de cada titulación. La formación debe estar orientada a crear grupos de profesores y profesoras preocupados por su docencia, con capacidad para trabajar en equipo, impulsando fórmulas para establecer redes y coordinaciones que les facilite el diseño y desarrollo de proyectos de innovación reconocidos y financiados por la Universidad. Para ello es necesario la formación en técnicas de grupo, en modelos para diseñar planes formativos, propuestas para coordinar materias y realizar trabajos interdisciplinares. Los responsables de los centros deben crear espacios y tiempos para la reflexión colectiva y buscar fórmulas creativas que mejoren la comunicación y relación personal entre el profesorado de cada titulación y de cada centro.

## **3. Función formativa de la Universidad**

La concepción sobre la función formativa de la universidad va arraigando en los discursos académicos. Poco a poco se va consiguiendo que el profesorado plantee la necesidad de una formación global de los estudiantes que permita su

desarrollo integral y potencie el compromiso social y ético de los futuros profesionales. La educación en la Universidad incluye la formación en actitudes y para ello es necesario potenciar la figura del profesor como tutor formador/ educador, petición que diferentes autores han reclamado para el profesor universitario. Imbernon [1999, 2000]; Rodríguez Rojo [1999, 2000]; Cruz Tomé [2000, 2003] Muchavila [2004, 67] que defiende la educación en valores. «La responsabilidad de los profesores no se limita a los contenidos concretos de su especialidad de la enseñanza, a la transmisión de unos conocimientos debidamente actualizados. Se han de interesar por los valores y las actitudes».

El profesor universitario, no puede ser sólo un transmisor de conocimientos sino que debe guiar y orientar a los estudiantes a lo largo de su carrera teniendo en cuenta aspectos académicos, profesionales y personales. Todo ello influye para potenciar las tareas del profesor como educador y requiere el reconocimiento de la tutoría formativa de la que varias Universidades están desarrollando programas experimentales. Universidad de Valladolid en el campus de Segovia, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de Barcelona. Politécnica de Valencia, Universidad de Castilla la Mancha entre otras.

Los programas de formación por tanto deben incluir la **formación de tutores** para atender individualmente a cada alumno y para aumentar el nivel de la formación humanística en relación con principios y valores éticos, cívicos y de profesionalidad, como afirman Luis Torrego y Roberto Monjas [2004].

### *La formación del profesorado universitario*

Hemos establecido, unas breves pinceladas sobre ejes temáticos, que deberían formar parte de los programas formativos de la Universidad. La renovación de las Universidades debe incluir en sus líneas prioritarias la formación del profesorado, ya que tradicionalmente la Universidad española, ha preparado a sus profesores para el desempeño de la función científico-investigadora y ha descuidado la formación y perfeccionamiento de sus profesores. En los últimos tiempos contamos con experiencias de formación en casi todas las Universidades españolas, que forman parte de los programas rectorales, pero creemos que esta actividad debe recobrar más protagonismo y reconocimiento y por ello nos sumamos a peticiones realizadas por Imbernon [1999] ; Juan Manuel Escudero [1999]; Miguel Valcárcel [2003]; Cruz Tomé [2000, 2003]; que reclaman la necesidad de un Plan general de formación del profesorado que sirva de referente para que cada Universidad disponga de un Plan de formación de todo su profesorado.



### ¿De qué modelo de formación hablamos?

Nos interesa concretar que pretendemos buscar las modalidades formativas que potencien un modelo de profesor reflexivo, que cuestione sobre que teorías sustenta su práctica pedagógica, preocupado por analizar junto a sus compañeros su práctica para mejorar .

Las actividades de formación deben plantearse respetando y aplicando los métodos y actividades que se espera utilicen los docentes en su ejercicio profesional. Debe existir coherencia entre el modelo de formación que se predica y el que se imparte al profesorado

En tiempos de cambio necesitamos contar con la voluntad y el convencimiento del profesorado, ya que los profesores son los que tienen la última palabra a través de su implicación y compromiso con la práctica diaria.

Como dice Imbernon, [2000, 45] «sería deseable que cada profesor asumiera y se sensibilizara interiorizando la docencia como profesión educativa»

Para facilitar la tarea de formación con otros compañeros, es conveniente: Potenciar el desarrollo de jornadas de debate, reflexión e intercambio de diferentes experiencias docentes.

Crear seminarios permanentes para la mejora de la docencia y fomento de la innovación, es decir crear ambientes y espacios que permitan la reflexión conjunta del profesorado e impulsen la reflexión sobre los criterios de calidad de la formación universitaria.

Promover e incentivar los proyectos colectivos de innovación docente que serán difundidos entre la comunidad universitaria para fomentar nuevas innovaciones.

Potenciar los equipos de trabajo en centros, fomentado el apoyo y formación a grupos por titulación, curso.

Reconocer la dedicación docente del profesorado teniendo en cuenta todas las tareas que realiza como docente: planificación, orientación... La buena docencia debe ser reconocida institucionalmente igual que la investigación, para que repercuta en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

## **Bibliografía**

BARNETT, Ronald (2002). *Claves para entender la universidad*. Girona: Ediciones Pomares.

- CRUZ TOMÉ, María África de la (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38, 19-35.
- CRUZ TOMÉ, María África de la (2003). «Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario». *Revista de Educación*, 331, 35-66. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ESCUADERO, Juan Manuel (1999). La formación permanente del profesorado universitario:cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 34, 133-157.
- IMBERNON, Francisco (2000). Un nuevo profesor para una nueva Universidad ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38, 37-46
- MICHAVILA, Francisco (2004). Pedagogía, educación e innovación.En MICHAVILA, F. & MARTÍNEZ, Jorge (Edi). *La profesión de profesor de universidad*, 61,74. Madrid. Cátedra Unesco
- PALOMERO, José Emilio (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17(2), 21- 41.
- RODRÍGUEZ ROJO, Martín (2000 ). Sociedad, Universidad y profesorado. *Revis Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38, 79-99.

# **Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados**

Luis Torrego Egido

Correspondencia:

Luis Torrego Egido

Escuela Universitaria  
de Magisterio  
Plaza de Colmenares, 1  
40001 Segovia

Tel. 921 11 22 00/921 11 22 97

E-Mail: ltorrego@pdg.uva.es

Recibido: 17/10/2004  
Aceptado: 08/11/2004

## **RESUMEN**

Este trabajo comienza señalando como el buen profesor universitario ha de serlo con o sin proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Efectúa después un recorrido por las propuestas recogidas en los documentos oficiales sobre la convergencia europea y analiza las repercusiones positivas y negativas de dichas propuestas de cara al objetivo de conseguir docentes universitarios bien formados, ilusionados y comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos. Aparece también un balance de las oportunidades que aparecen en las declaraciones de esta pretendida Reforma de la educación superior, así como de sus olvidos y de los recelos que suscitan al autor.

**PALABRAS CLAVE:** Profesor universitario, Educación permanente, Aprendizaje autónomo, Formación del profesorado, Calidad.

## **Being a university professor, a challenge in the context of European convergence? A look at declarations and communications**

### **ABSTRACT**

This work starts by indicating that a good university teacher is such irrespective of the process of construction of convergent European Higher Education. This is followed by a look at the offers gathered in the official documents on European convergence and analyses the positive and negative repercussions of the above mentioned offers with a

view to obtaining well educated enthusiastic university teachers committed to the pupils learning. A balance of the opportunities that appear in the declarations of this claimed Reform of Higher Education is also included as well as its omissions and the authors apprehension.

**KEYWORDS:** University Teacher, Lifelong Education, Autonomous Learning, Formation of the Professorship, Quality.

## Introducción. ¿Quién es buen profesor?

El proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o «convergencia europea» como también es resumido, se acompaña de calificativos encumbrados por parte de los responsables políticos y de las instituciones universitarias. Así, uno puede encontrar en documentos oficiales que estamos ante una Reforma de enorme trascendencia, que es un reto para todo el sistema universitario y que constituye una extraordinaria oportunidad. Muchos expertos delectan la nueva terminología que acompaña a este proceso y parece que todo fuese a cambiar en la Universidad, hasta, por increíble que parezca, la figura, las funciones y el trabajo del profesor universitario. Incluso, si uno lee despacio las intervenciones de los expertos en este proceso de convergencia europea —que ya empiezan a proliferar—, podrá darse cuenta de que hay personas que pretenden convencernos de que esta Reforma va a inventar la pólvora. Pero no es así, no desde luego en una cuestión crucial para la Universidad: conseguir que haya buenos profesores y profesoras.

El buen profesor lo es hoy y lo será cuando se haya desarrollado esta reforma, pues tendrá las mismas cualidades. Basará su trabajo en lo que ya enunciara Antonio Machado, en su *Juan de Mairena: amor y provocación*, o, resumido por José Luis Sampedro (1998), que le guste dar clase y que provoque a los estudiantes para que piensen por su cuenta. No basta con que el profesor esté bien formado en su especialidad, es preciso, como dice Emilio Lledó (2000), que sepa transmitir amor por lo que enseña, pasión intelectual, que opte por lo que señala Martínez Bonafé (2003), para quien no tiene sentido entrar en clase con la idea de sentar cátedra, sino convencido de la importancia de sembrar la duda y la prudencia. Estas cualidades, junto al compromiso y a la esperanza freireanas, constituyen el fundamento de todo buen profesor. Pero no es esa la situación más común, sino la que viene descrita por las palabras de Miret Magdalena (2003, p. 39): «Se hace una oposición para ser cateático en la universidad y no se le pide que sepa educar a los jóvenes, sino que

sea un almacén de cosas. Nadie se preocupa de si las transmite bien o mal. Es muy importante que el profesor sepa hablar de la vida y sepa vivir lo que dice».

El profesor debería ocuparse, sobre todo, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y, no a ser, únicamente, pozos de ciencia. No es esto lo más frecuente en nuestro panorama universitario, pues sigue siendo cierta la descripción de Escotet (1990, p. 215): «la misión de la Universidad, y en cierto modo del sistema educativo, ha quedado reducida a una acción de entrenamiento profesional, legítima, pero insuficiente, y en una buena parte de los casos, con más problemas que soluciones». Se ha olvidado que el objetivo último de un profesor universitario es ser maestro de humanidad. La Universidad no debe ocuparse únicamente de formar profesionales, sino de ayudar a los estudiantes a aprender a aprender y a aprender a vivir.

## **Oportunidades para el profesorado en el proceso de convergencia europea**

Pero, una vez sentado el principio de que el buen profesor lo será con o sin reforma de convergencia europea, ¿cómo puede contribuir a construir ese concepto de buen profesor del que hablamos el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior? Es difícil hacer una valoración en un proceso complejo como este, cuyos resultados prácticos se irán concretando en el futuro próximo, pero sí podemos subrayar algunos elementos que se señalan en los textos y que pueden ayudar al desarrollo profesional del profesor universitario. Desde nuestro punto de vista, hay dos argumentos básicos en los documentos relacionados con esta reforma que, si son desarrollados y llevados a la práctica de manera decidida y serena, pueden ayudar a que haya buenos profesores. Nos referimos al acento puesto en el aprendizaje, no en la enseñanza, y también en el trabajo del alumno, no en el del profesor. Estos dos elementos se ramifican en otros que también son oportunidades educativas.

Hablamos, por ejemplo, de las referencias en las que se reafirma la determinación de hacer del aprendizaje para toda la vida una realidad. Se rescata así un concepto con una sólida tradición pedagógica, el de educación permanente. Si el aprendizaje debe extenderse a lo largo de toda la vida, está meridianamente claro que se necesita formar a las personas para que aprendan a aprender, para que el aprendizaje no se centre únicamente en unas determinadas habilidades profesionales, sino que potencie elementos estéticos, creativos y éticos. Si verdaderamente se desarrolla este concepto el profesor deberá alentar a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, a utilizar procedimientos activos en su

práctica profesional, a trabajar en equipo con otros compañeros y profesionales, a servirse de una amplia variedad de recursos.

También pueden traerse a este apartado las referencias al aprendizaje autónomo del alumnado. Es este un componente de neta ruptura con la realidad universitaria actual, caracterizada por el hecho de que otro —el profesor— organiza la información y presenta la misma como un producto acabado. Habrá que volver los ojos a Freire y sustituir la enseñanza consistente en un acto de depositar, en el que los estudiantes son los depositarios y el profesor el depositante, por una práctica educativa en la que el profesorado tendrá que preocuparse más por plantear preguntas que por dar respuestas.

También pueden tener carácter de oportunidad la evaluación de programas y de instituciones y la participación de estudiantes en la misma, como aparece recogida en la Declaración de Berlín de 2003, o el desarrollo de la tutoría, que, cuando sea personalizada, introducirá otro elemento de quiebra de la actual realidad universitaria, pues obligará, nada menos, a que el profesor conozca a sus alumnos y hable con ellos.

No puede cerrarse esta relación de comunicaciones alentadoras, sin hacer referencia a la Declaración de Graz, de junio de 2003, *Después de Berlín: el papel de las universidades*, que afirma que la educación superior sigue siendo, ante todo, una responsabilidad pública, y que ha de serlo así con el fin de mantener valores cívicos y académicos fundamentales. El profesor universitario tiene, de este modo, la posibilidad de seguir sirviendo con su trabajo a esos valores cívicos y a académicos y no estar sometido a los intereses de la economía o de la competitividad interuniversitaria. Tras escuchar definiciones que van dibujando a las universidades como empresas, es esencial defender la educación superior como un servicio público.

En ese mismo documento encontramos otros apoyos fundamentales para el profesorado: la autonomía esencial de las universidades, la importancia de fomentar una sociedad civil más fuerte en Europa, la equidad o la diversidad cultural como valores en los que se sustenta la universidad,...

## **Olvidos en declaraciones y comunicados**

Sin embargo, creo que el proceso de convergencia europea tiene riesgos bien delimitados para el propósito del que venimos hablando: conseguir un buen profesorado universitario. La mayoría de esos riesgos tienen su centro en los olvidos que hay en las declaraciones sobre aspectos muy importantes para la

finalidad descrita. Y no se nos diga que no se habla de eso en estos documentos, pero que ya se hablará, porque lo cierto es que hay otros temas que sí se han tenido en cuenta y que son tratados con profusión. Repárese, por ejemplo, en el hecho de que la Comisión de las Comunidades Europeas, en su comunicación *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, de 2003, se refiere once veces a la necesidad de relacionar la universidad con la industria y al hecho de que en ese mismo documento podamos encontrar ocho referencias a la competitividad (bien es cierto que utiliza este concepto para hablar de la competitividad en el terreno económico y también para ocuparse de la competencia entre universidades), pero ninguna al profesorado y a su papel o a la formación del mismo.

En realidad, sorprende el poco espacio que ocupan las referencias al profesorado no sólo en este documento, sino en el conjunto de los textos oficiales sobre la «convergencia europea». Esa sorpresa se torna en desconcierto cuando, acercando un poco nuestra mirada, vemos que no hay propuestas sobre la formación del profesorado. Se incumple aquí la regla de que todas las reformas educativas conllevan siempre un debate sobre la formación del profesorado, pues, como señala Imbernón (2000), las reformas parten del sensato principio según el cual no se puede modificar la educación sin cambiar los procedimientos mediante los que se forma al profesorado. Claro que la puesta en práctica de este principio por sí sola no consigue cambiar la educación, pues se precisan otras medidas, pero es un elemento básico que se aborda en otro lugar de este número.

Pero si hemos de ser sinceros, hay que reconocer que esto tampoco es nuevo: la formación del profesor universitario ha sido hasta no hace mucho tiempo algo de lo que incluso ni se ha hablado. Quizás se haya hecho patente la creencia popular de que profesor puede ser cualquiera. A los docentes universitarios nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error. La universidad actúa como si diese por sentado que el profesor universitario no necesita un aprendizaje específico, que el simple dominio de la materia permite obtener éxito enseñándola. Todo esto, además, con personas que se han preparado de manera ardua para ser competentes especialistas en un determinado ámbito del conocimiento, pero no para enseñar. Así es que, como dice Esteve (2003), para perfilar una identidad profesional hay que pasar por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos y no en ser químicos inorgánicos o físicos nucleares, medievalistas o arqueólogos. Cuando esto no se logra, la sensación de fracaso es evidente y se acompaña, además, de un cierto resentimiento por el hecho de que

la sociedad les obligue a interrumpir sus esfuerzos investigadores para, como acertadamente prosigue el propio Esteve, mantener contacto un grupo de adolescentes o de jovencitos.

Pero, además de este olvido del profesorado en general y de su formación en particular, hay otros olvidos que son una amenaza directa para la educación. En el conjunto de los documentos hay una clara ausencia de lo humanístico, del papel social de la Universidad, de su compromiso para lograr un mundo más justo y humano. Apenas los apuntes que se recogen en la Declaración de Graz que ya han sido citados o el siguiente párrafo extraído del *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior*, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003:

«Los ministros reafirmaron la importancia social del proceso de Bolonia. La necesidad de incrementar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del área de Educación Superior Europea, se pretende que exista un fortalecimiento de la cohesión social y que se reduzcan las desigualdades sociales y de género, tanto a nivel nacional como a nivel europeo».

Hay otras omisiones en los documentos: si se persigue el aprendizaje autónomo y flexible del alumnado y su formación para que pueda aprender durante toda la vida, ¿por qué no se habla, también, de que es necesaria la atención individualizada de los estudiantes? Y si se hace algún breve apunte a la necesidad de lograr una formación integral, ¿por qué no aparece ninguna referencia a la necesaria interdisciplinariedad? Y si verdaderamente son esos los propósitos —calidad, aprendizaje autónomo, educación permanente—, ¿por qué ni siquiera se cita la contrapartida necesaria, el camino para estos objetivos: la dotación de recursos, la disponibilidad de ingresos económicos, las nuevas estructuras —planes de formación del profesorado universitario, disponibilidad de recursos y condiciones materiales para llevar a cabo tutorías personalizadas,...— que van a hacer posible estas transformaciones radicales en la enseñanza superior? Ya existe una larga tradición de reformas educativas cuyas intenciones se ven diluidas por carecer del más mínimo apoyo económico para ser llevadas a cabo y que soslayan el tema de la financiación mediante el fácil recurso de apelar a la oportunidad del previsible descenso de la presión demográfica, tal y como lo hace el Documento-Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, de febrero de 2003.



## Otros recelos: la antigüedad en los conceptos

Además de estos olvidos que acabamos de citar, esta reforma tiene esparcidas en sus declaraciones algunas trampas ambiguas, pues se basa en una sucesión de conceptos que se repiten con considerable frecuencia sin que en muchas ocasiones se aclare su significado, aunque hay indicios que nos pueden ayudar a realizar estimaciones sobre el mismo.

Así, aparece en todos los documentos la exigencia de calidad, la garantía de calidad para la educación superior europea. Podríamos recurrir a cualquier documento, pero sirvan de muestra estos dos ejemplos, extraído el primero de ellos del Documento-Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, de 2003, y el segundo del Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003:

«La mejora de la calidad del sistema universitario es una pieza clave sobre la que pivota la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, como lo prueba el hecho de que, desde el principio, la calidad sea una referencia en todos los textos y así se enfatizara en el comunicado de los ministros de educación europeos tras la reunión de Praga de 2001».

«La calidad de la educación superior es el corazón del establecimiento del área de Educación Superior Europea. Los ministros se comprometieron a apoyar el desarrollo de la calidad a niveles institucionales, nacionales y europeos».

Pero, ¿de qué calidad estamos hablando? Si no aparece definida y simplemente se acompaña de declaraciones de que irá acompañada de procesos de evaluación y acreditación y de que servirá a los intereses de la economía (aunque algunos documentos matizan que también promoverá la cohesión social), tenemos todo el derecho a pensar que el discurso de la calidad puede encerrar las trampas que tan acertadamente ha descrito el profesor Santos Guerra (2003): la simplificación abusiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, la confusión de la calidad con algunas de sus condiciones (con el establecimiento de mecanismos de evaluación, por ejemplo), la distorsión que implica dejar fuera de la definición de calidad componentes fundamentales de la misma —como la ética de los procesos educativos, por ejemplo— o la tecnificación de las evaluaciones de la calidad, centradas en los números y en la medida y omitiendo los fenómenos complejos que no pueden ser abarcados por ese tipo de evaluaciones cuantitativas. También

existe aquí el peligro de comparación entre instituciones y centros que no están en condiciones de igualdad.

Otros conceptos aparecen revestidos de menor imprecisión. Es el caso de la competitividad, que como ya se ha dicho se utiliza para dejar a las universidades ante un papel de servidoras de los intereses del entramado económico y lograr así una Europa más competitiva en el terreno industrial o para hablar de la comparación de resultados y de la competencia entre las diferentes universidades europeas. Eso cuando no se utiliza para subordinar a este concepto otros con suficiente valor por sí mismos, tal y como hace el Documento Marco del Ministerio de Educación y Cultura, de 2003, que dice que el aprendizaje a lo largo de la vida es un elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea o una mejora de la cohesión social.

Otros recelos asoman en lo que conocemos hasta ahora: el peligro de que quede todo en una transformación burocrática, ya que las referencias de tipo administrativo ocupan mucho espacio en las declaraciones y comunicados, o la inmersión de las universidades europeas en una «cultura de la apariencia», buscando únicamente un «efecto escaparate» para captar estudiantes de otros países, sin modificar sustancialmente los procesos universitarios y las estructuras que los sostienen. También es un riesgo el elitismo social que puede aparecer; piénsese, por ejemplo, en que la movilidad, tan promovida por los documentos oficiales, cuesta dinero y téngase en cuenta las diferencias de nivel de renta entre los diferentes países o, en el orden individual, en los colectivos estudiantiles procedentes de sectores económicamente desfavorecidos.

Para concluir con estas líneas, creemos necesario resaltar que este proceso de convergencia europea continúa con una tradición que es engañosa y puede tener peligrosas consecuencias. En los textos no hay una consideración de la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje universitario con la educación infantil, primaria y secundaria. No se contempla el sistema educativo en su conjunto. Parece como si la educación superior fuese otra cosa y tuviera que ir en otra dirección, sin tener ningún contacto con el resto del sistema educativo. Pero esto no es cierto. Es evidente que, en el ámbito del que venimos hablando, ser profesor universitario no es lo mismo que ser maestro o profesor de secundaria y, sin embargo, las finalidades son, en muchas ocasiones, coincidentes, como pudieran serlo también la utilización de muchas estrategias didácticas.

## Referencias Bibliográficas

- CONFERENCIA DE MINISTROS RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2004). *Comunicado*. Berlín, 19 de Septiembre de 2003. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://www.uva.es/convergencia/index.php?mostrar=3031>
- REUNIÓN DE MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999). *Declaración conjunta*. Bolonia, 19 de Junio de 1999. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://www.uva.es/convergencia/index.php?mostrar=3031>
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo* (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). París, 25 de mayo de 1998. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://www.uva.es/convergencia/index.php?mostrar=3031>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-marco*. Febrero 2003. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://eees.universia.es/documentos.htm>
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (E.U.A.) (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades*. Julio, 2003. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://eees.universia.es/documentos.htm>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas, 5 de febrero de 2003. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://eees.universia.es/documentos.htm>
- ESCOTET, Miguel Ángel (1990). *Visión de la Universidad del siglo XXI: didáctica de la misión universitaria en una era de cambios*. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 211-228.
- ESTEVE, José Manuel (2003). *Hacia un nuevo modelo de profesor universitario* [en línea]. Ciclo de Conferencias sobre Modelos y Metodologías de Formación Superior en Europa. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://www.upv.es/europa/doc/JMEsteve.pdf>
- FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- IMBERNÓN, Francesc (2000). *Entre la ausencia, el abandono y la desidia*. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 81-85.
- LLEDÓ, Emilio (2000). *Entrevista: Emilio Lledó*. *Baluartes de la enseñanza pública*. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 44-49.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2003). Entrevista: Jaume Martínez Bonafé. Recuperar la pedagogía de la izquierda. *Cuadernos de Pedagogía*, 323, 38-43.
- MIRET MAGDALENA, Enrique (2003). Entrevista: Enrique Miret Magdalena. Educar desde la comprensión. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, 36-41.
- SAMPEDRO, José Luis (1998). Entrevista: José Luis Sampedro. Un excelente compañero de viaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 8-13.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2003). *Trampas en educación: el discurso sobre la Calidad*. Madrid: La Muralla.

## ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES

Luis Andrés Zambrana  
Vicente Manzano Arrondo

Correspondencia:

Luis Andrés Zambrana  
Facultad de Ciencias Económicas  
y Empresariales  
Avda. Ramón y Cajal, 1  
41018 Sevilla  
E-Mail: lazambrana@us.es

Vicente Manzano  
Facultad de Psicología  
Camilo José Cela s/n  
41018 Sevilla  
E-Mail: vmanzano@us.es

Recibido: 20/01/2005  
Aceptado: 25/01/2005

### RESUMEN:

Este artículo reflexiona sobre un riesgo evidente de la reforma europea de la educación superior: subordinar sus propios fines al objetivo de lograr una economía altamente competitiva. Se analizan las coincidencias entre demandas para el aumento de la competencia y los pilares que sustentan la reforma universitaria: movilidad, cualificación versátil, formación continua, cooperación Universidad-Empresa, educación internacional atractiva, traslación del espíritu de competitividad. Se invita también a iniciar un debate sobre las consecuencias sociales de esta reforma.

**PALABRAS CLAVE:** Espacio Europeo Universitario, Conferencias de Ministros de Educación Superior Europeos, Sistema de Créditos Europeos, Economía competitiva.

---

## Where is the University headed? Reflections on European Higher Education

### ABSTRACT

This article comments on an evident risk of the European reform on Higher Education: the subordination of its specific purposes to the aim to achieve a highly competitive economy. The coincidences are analyzed between demands for the increase of competitiveness and the props that sustain the university reform: mobility, versatile qualification, permanent learning, University-Business cooperation, attractive international

education, removal of the spirit of competitiveness. We also initiate a debate on the social consequences of this reform.

**KEYWORDS:** European Higher Education, Conferences of the European Ministers of Higher Education, European Credit Transfer System (ECTS), Competitive Economy.

## Introducción

La Universidad tiene una misión que cumplir en las directrices de progreso que se definen a nivel planetario, continental o local. La Ley muestra de forma concreta tales directrices. Es fácil pensar en esta Institución como motor de cambio. Pero ¿quién tiene el volante? ¿Podemos aspirar a conducirla, desde dentro e, incluso, desde una concepción global de la sociedad, más allá de los reduccionismos al uso? En lo que sigue intentaremos exponer algunas reflexiones que ayuden a que cada cual aventure sus propias tentativas de respuesta a dichos interrogantes.

En el proceso de construcción de la actual Unión Europea, es en el tratado de Maastricht donde se hace explícita la voluntad de actuar sobre la educación superior, como consecuencia ven la luz varios programas: *Sócrates*, para los estudios no universitarios; *Leonardo da Vinci*, para la formación profesional; *Erasmus*, para el entorno universitario; *Juventud*, para el voluntariado y la búsqueda de empleo; o *Marie Curie*, para la formación y colaboración de postgrado en centros de investigación. Estos programas permiten ensayar un espacio común donde los países europeos pueden compartir enseñanzas, innovaciones, investigaciones, docentes y estudiantes. Surge la necesidad, con ello, de permitir que los estudios cursados por los estudiantes en unos países sean considerados en otros, por lo que se establece un procedimiento denominado Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS).

Pronto se establecen contactos formales entre Universidades y organismos europeos con la intención de propiciar que los estudios superiores, con independencia del Estado en el que se desarrollen, tengan una identidad común, sin que ello elimine la soberanía nacional ni la autonomía universitaria para la definición concreta de los estudios.

## Motivaciones del EEES

La Carta Magna de las Universidades Europeas es un documento inspirado en esa fuente humanista que alimenta la tradición europea y que establece criterios

de unificación de la educación superior en términos de (1) garantizar la autonomía universitaria frente a los poderes político y económico, (2) mantener la indisoluble asociación entre las actividades docente e investigadora, (3) rechazar la intolerancia y fomentar el diálogo permanente y los lugares de encuentro, (4) trabajar por el enriquecimiento entre culturas, sin fronteras y (5) basar su actuación en el humanismo y el saber universal.

Sin embargo, estas buenas intenciones iniciales sufren la fuerte intromisión de la motivación económica. El proceso se inicia con la declaración que en la misma Bolonia tiene lugar once años después, suscrita originalmente por 29 países (actualmente, 40). El protagonismo de la orientación al mercado, en la reforma a la educación superior europea, obtiene carta pública con la reunión del Consejo de Europa en Lisboa, en 2001. En ese momento, el resto de las motivaciones sigue apareciendo pero en un lugar claramente secundario y simplificándose sensiblemente, de tal forma que algunos documentos dejan incluso de hacer mención a cualquiera de los aspectos relatados en la Carta Magna. Una prueba de ello es el texto mencionado de la Comisión de las Comunidades Europeas donde, en su primera página, sentencia:

Europa necesita excelencia en sus Universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo Europeo de Lisboa de convertirse en *la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social*. El Consejo Europeo de Barcelona reconoció esta necesidad de excelencia al abogar por que los sistemas europeos educativos se convirtieran en una «referencia de calidad mundial» para 2010<sup>1</sup>.

El documento aprobado en Lisboa deja claro el objetivo central de la reforma europea de los estudios superiores: lograr que Europa constituya la economía más competitiva. Y a ello se han dedicado profusamente los movimientos previos y posteriores, de tal forma que ese hilo conductor permite observar con coherencia las iniciativas legislativas y las conclusiones de los sucesivos Consejos Europeos. Tan sólo la declaración de Graz, de Julio de 2003, recupera tímidamente el argumento humanista, cuando afirma (p. 1):

La competitividad y la excelencia deben mantener un equilibrio con el acceso y la cohesión social. Las Reformas de Bolonia sólo tendrán éxito si las Universidades se preocupan tanto del desafío de la competencia global

como de la importancia de fomentar una sociedad civil más fuerte en Europa.

Sin embargo, el argumento recuperado se asienta en la necesidad de que el deseo de una Europa altamente competitiva *sólo es posible* si se cumplen otros requisitos, más cercanos a la sociedad civil. ¿Qué ocurriría si tal circunstancia no fuera indispensable? La duda termina de disiparse en el mismo documento, cuando alude a la necesidad de la igualdad de géneros, no como un imperativo ético, sino como una herramienta orientada al aumento de la competitividad:

19. Aumentar la participación de las mujeres en la docencia y en la investigación es esencial en una Europa competitiva. La igualdad de género fomenta la calidad académica y las Universidades deben promocionarla mediante sus políticas de gestión de recursos humanos.

Si es cierto que la reforma se orienta a satisfacer las necesidades del mercado, en un entorno de competitividad, debería observarse que los movimientos obedecen a las demandas específicas de la globalización económica. Veamos pues.

A nuestro entender, el aumento de la competencia requiere el desarrollo de ciertas habilidades. El mercado globalizado genera unas demandas especiales, que requieren empresas altamente eficientes, de avanzada tecnología y con una gran capacidad de adaptación. Tal circunstancia obliga a establecer exigencias claras en innovación y fuerza de trabajo. Con respecto a esta última, las organizaciones productivas deben procurarse una plantilla muy cualificada y versátil, capaz de adaptarse con agilidad y éxito a los continuos cambios y con una buena disponibilidad espacio-temporal, que les permita ser flexibles con el horario, con la intensidad de dedicación y con el lugar donde se requiere realizar la actividad (poblaciones laborales móviles). En el marco de una alta diversificación de productos, la innovación requiere buena dosis de creatividad práctica que lleven al desarrollo de nuevos productos y servicios que supongan ventajas competitivas.

Esta evolución tiene una apariencia de crecimiento exponencial. En un espacio altamente competitivo, todas las empresas se centran en la innovación, el desarrollo y la adaptación, con la motivación de realizar estos cambios antes que la competencia y de reaccionar con mayor agilidad a los movimientos realizados por las demás organizaciones empresariales. Tal circunstancia exige que la formación debe contar con la capacidad de nutrirse a sí misma y la fuerza de trabajo ha de mostrar interés de incluirse en un proceso de formación continua y de propensión al autoaprendizaje y a la adaptación.



Ocurre que estas demandas coinciden plenamente con los pilares que caracterizan la reforma universitaria:

1. *Movilidad*. La iniciativa del EEES apunta a la movilidad de sus agentes, muy especialmente de los estudiantes. La misma Comisión Europea ha editado un cuadernillo monográfico en once idiomas, orientado a informar al estudiantado, justificando las medidas por la ingente cantidad de ventajas que reporta la movilidad<sup>2</sup>. Para que la movilidad estudiantil sea una realidad extendida es necesario no sólo motivar al estudiantado para su práctica, sino también fomentarla mediante programas específicos y mediante la eliminación de las barreras que obstaculizan su práctica, como los inconvenientes administrativos, el idioma, etcétera. La movilidad estudiantil es la antesala de su disponibilidad geográfica posterior, en la etapa de empleo cualificado y versátil. Las personas que han experimentado la movilidad durante la época de formación estarán más dispuestas a la movilidad laboral que quienes han permanecido sedentarias.

2. *Cualificación versátil*. La iniciativa del EEES cuenta, como uno de sus pilares fundamentales, con la formación orientada a la adquisición de competencias concretas, definidas por la academia, los profesionales y los empleadores (modelo de Tunning). Los requerimientos formativos del mercado quedan completos con tres medidas más: la especificidad, la interdisciplinariedad y adaptación formativa continua. El mayor grado de especificidad permite la producción de empleados que han adquirido habilidades muy concretas, antesala de la eficiencia. La interdisciplinariedad es indispensable para abordar los problemas prácticos que se resisten a estar sujetos en el marco del conocimiento monográfico de una disciplina concreta. La acción formativa continua (bien sea por agentes externos o mediante el autoaprendizaje) permite garantizar que la fuerza de trabajo mantiene un nivel actual de formación, con independencia del momento en que adquirió el grado universitario, característica que le permitirá reaccionar pertinentemente a los cambios continuos del mercado.

3. *Formación continua*. Si el mercado es dinámico e imprevisible a medio plazo, es necesario que las personas se estén formando durante toda su vida laboral. Por ello el empeño en la hermosa regla de «aprender a aprender». No obstante, ese periodo de formación continua no puede generar más problemas de los que soluciona. Como las empresas no pueden costear, al menos completamente, esa formación ni prescindir de las horas de trabajo que los empleados requieren para desplazarse y asistir a cursos: ¿qué hacer? «Esta aparente contradicción surgida de la

necesidad imperiosa de conseguir la diferenciación a través de una formación continuada y las limitaciones presupuestarias y temporales que imposibilitan su desarrollo dentro de los entornos formativos tradicionales está siendo, precisamente, el motor de impulsión para el auge del e-learning» [FERNÁNDEZ, 2003].

4. *Cooperación Universidad-Empresa*. Esta cooperación se presenta no sólo como una necesidad desde la dimensión empresarial y del mercado de trabajo, sino también para la propia subsistencia de la institución universitaria. Las vías abiertas son, básicamente, tres. Por un lado, esta colaboración permite establecer los requerimientos formativos ya mencionados. Por otro lado, la cooperación permite a la empresa una estrategia fructífera para saciar sus necesidades continuas de innovación, mediante el trabajo con grupos de investigación universitarios. Por último, la empresa puede suponer una fuente nada despreciable de ingresos para el mantenimiento de la Universidad, mediante los acuerdos con grupos de investigación, departamentos, institutos o centros, o mediante la venta directa de conocimientos universitarios<sup>3</sup>.

5. *Educación internacionalmente atractiva*. Como se ha indicado, Europa envejece y no lo hace a ritmo más rápido debido a la inmigración. Pero ésta ocupa, básicamente los peldaños de producción menos cualificados. Sin embargo, la competitividad europea sólo puede orientarse hacia la industria y, aún más, hacia los servicios y las finanzas. Se requiere, pues, una fuerza de trabajo joven y altamente cualificada. En la actualidad la Universidad de EEUU es el foco de atracción para los jóvenes estudiantes de todo el mundo. Es necesario darle la vuelta y convertir el EEES en una iniciativa muy atractiva para que los estudiantes extranjeros se acerquen a formarse en Europa. Se trata de jóvenes sin problemas económicos, que adquirirán una formación muy cualificada y que, presumiblemente, terminen constituyendo parte de la población activa de una Europa que, gracias a ello, será más competitiva.

6. *Traslación del espíritu de la competitividad*. Los puntos anteriores ya marcan suficientemente este espíritu. Sin embargo, no lo agotan. Las reformas universitarias locales que han tenido y están teniendo lugar en Europa, se enmarcan en esta idolatración de la competitividad, entre el personal docente e investigador, entre grupos de investigación, entre departamentos, entre programas de doctorado y master, entre centros y entre Universidades. Se supone, con ello, que la competencia entre todas y todos ayudará a mejorar y alcanzar la excelencia.

Ciertamente, algunos de estos puntos definitorios del EEES pueden ser interpretados también bajo otras perspectivas. Por ejemplo, la movilidad puede facilitar la conciencia de una ciudadanía europea, siempre que se desarrolle con determinadas características (especialmente, períodos de estabilidad de suficientes años como para que la persona no se encuentre de paso, sino que absorba la cultura local). Pero, no sólo las declaraciones explícitas desde diferentes documentos de Consejos Europeos y reuniones específicas para el EEES, sino también el desarrollo que se está llevando a cabo, apuntan hacia las necesidades del aparato productivo europeo en el contexto del sistema de mercado globalizado.

### **Algunos apuntes sobre las consecuencias sociales de la reforma**

Si el objetivo de aumentar la competitividad tiene éxito, ello permitirá, sin duda, incrementar la cuantía de los indicadores de crecimiento económico. Si realizáramos una estimación lineal, fundamentada en la experiencia acumulada hasta el momento, habría que concluir que el EEES conseguirá también incrementar la desigualdad entre Estados y entre personas dentro de los Estados. Sin embargo, es una predicción tal vez muy aventurada, puesto que la reforma de la educación superior en Europa deja algunos huecos, en el objetivo del crecimiento económico, que pueden ser aprovechados para abordar específica y directamente las necesidades más prioritarias de la población.

A las causas tradicionales, insertas en las luchas entre Estados y contiendas religiosas, se añaden con fuerza las dinámicas observables en el seno del gran sistema de mercado en que se está convirtiendo el planeta. La invasión de Irak, por ejemplo, ha hecho transparente (para un porcentaje de la población hasta ahora desconocedor de estas dinámicas) que la gestión de las materias primas y la adquisición de posiciones geográficas estratégicas desde la economía, el ejército y la política, se encuentran por encima de las fronteras entre Estados.

El EEES tiene multitud de aspectos que tendrán consecuencias positivas y negativas. En cualquiera de ambos casos, siempre es arriesgado establecer predicciones. Sin embargo, como ha quedado evidente en la defensa institucional de la movilidad, existe un esfuerzo importante en mostrar únicamente el lado positivo de la iniciativa europea o, más bien, en utilizar el vocabulario más pertinente para dar la sensación de una Europa mejor. Procede, pues, que se expongan a la luz pública, al análisis racional, *otros* aspectos presumiblemente venideros que no tienen luz en este panorama informativo.

## Notas

1. La cursiva y el entrecomillado son del original.
2. Todo tiene algún aspecto positivo y alguno negativo. La creación humana no es una excepción a esta regla. Luego, cuando existe una carga institucional hercúlea para justificar una decisión, señalando exclusivamente sus ventajas, hay que sospechar un cúmulo nada despreciable de inconvenientes. Tal circunstancia ocurrió, por ejemplo, con la implantación de la moneda única [TORRES, 1998]. En el caso que nos ocupa, editar cientos de miles de cuadernillos, orientados a la población estudiantil, y mostrando únicamente las excelencias de la movilidad, está más cerca de la propaganda que de la información.
3. El documento mencionado de la Comisión de las Comunidades Europeas anuncia las dificultades que tendrán los Estados europeos para saciar las necesidades de mantenimiento económico de las Universidades. Éstas deben buscar vías alternativas de financiación, como las matriculaciones de los estudiantes, la búsqueda de mecenas y la venta del conocimiento.

## Referencias bibliográficas

- Comunicado de Lisboa*. Consejo Europeo celebrado en Lisboa, marzo de 2001.
- Declaración de Graz*. II Convención Instituciones de Educación Superior. Graz, mayo de 2003 <http://ees.universia.es/documentos.htm>
- Proyecto Tuning Educational Structures in Europe, supported by the European Commission in the framework of the Socrates programme, 2000.
- Fernández, E.I. (2003). *E-learning. Implantación de proyectos de formación on-line*. Madrid: Ra-Ma.
- Torres, J. (1998). El euro. Lo que no nos quieren contar. *Desde el Sur. Cuadernos de Economía y Sociedad*, 2.

## Estructura de la convergencia o grados y postgrados, ¿organización educativa de la reforma?

Ramón Flecha García

### RESUMEN

El proceso hacia un espacio europeo de educación superior unificado es una realidad que se aproxima y una oportunidad para adecuar la universidad a la actual sociedad dialógica. La organización educativa que se propone reestructurará nuestro sistema universitario en grados y postgrados, surgiendo nuevos y viejos retos pendientes de la universidad cuya resolución es clave para el desarrollo de una universidad de calidad, diversa y competitiva. Por un lado, la necesidad de garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades en acceder a los grados y a los postgrados independientemente de su situación socio-económica, procedencia cultural o cualquier otra diferencia, en otras palabras, uno de los retos es reflexionar como estas nuevas titulaciones deben ser ofertadas para toda la sociedad desde la universidad pública. Por otro lado, nos encontramos con la asignatura pendiente de abandonar viejos feudalismos basados en pretensiones de poder y dejar paso a actuaciones que se rijan por los criterios de calidad y de diálogo. La democratización y la calidad universitaria van indudablemente unidas. El proceso europeo nos abre las puertas a un replanteamiento del papel que puede desarrollar la universidad en la sociedad y como ésta debe revertir y contribuir tanto al avance científico como a la mejora social.

**PALABRAS CLAVE:** Educación superior, Calidad, Sociedades dialógicas, Evaluación, Desigualdad social.

Correspondencia:

Ramón Flecha García

Parque Científico de Barcelona  
CREA  
Baldiri Reixac, 4-6,4A5  
08028 Barcelona

Tel. 93 403 45 48 ó 49  
Fax 93 403 45 62

E-Mail: crea@ub.edu

Recibido: 30/11/2004  
Aceptado: 22/12/2004

## **Convergence structure or degrees and post-graduate degrees Educational organisation and reform?**

### **ABSTRACT**

The ongoing process toward European convergence in higher education is an opportunity to adapt University education to the dialogue of today's society. The proposed organisation of education will restructure our university system into degrees and post-graduate degrees with the resolution of new and pending challenges as the key to the development of university education in order to achieve quality, diversity and competitive. On the one hand, the need to guarantee equal access opportunities irrespective of socio-economic situation, culture or any other difference, in other words, one of the challenges is to reflect on how these new degrees and diplomas can be offered to society as a whole. On the other, it is still necessary to overcome old feudalisms based on pretensions to power to leave the way clear for actions guided by the criteria of quality and dialogue. Democratisation and university quality go hand in hand given the enrichment derived from the diversity of culture, gender and age of the people who participate in university. The European process opens the doors to rethink the role of university in society and how the university should contribute to both scientific advancement and serial improvement.

**KEY WORDS:** Higher education, Quality, Democracy, Positive action, Social inequality.

Si pudiéramos observar por una ventana el aspecto de las ciudades europeas hace treinta años, qué pasaba en los lugares de trabajo y en los hogares, y por otra ventana observáramos la misma escena hoy, veríamos diferencias notables en la organización, en las relaciones personales, en los recursos, etcétera. Sin embargo, si mirásemos por la ventana de un aula universitaria hace treinta años y miramos hoy, paradójicamente veríamos una situación muy parecida, multitud de alumnos y alumnas tomando apuntes y un profesor o profesora explicando la lección en la pizarra y subida a una tarima. ¿Cómo es posible que la docencia continúe impermeable a los cambios que operan en todos los ámbitos de nuestra sociedad? Observando la misma imagen veríamos un alumnado bastante homogéneo, en edad y en cultura; el cambio más sustancial que podríamos observar ahora sería el aumento de la presencia de mujeres, pero, en una sociedad actualmente multicultural, la realidad social no está presente en nuestras aulas universitarias, y tampoco existe una diversidad de edades o procedencias sociales.

La universidad no puede mantenerse estática durante décadas mientras la sociedad se ha transformado y se transforma continuamente. Si en la sociedad se observa un creciente predominio del diálogo, la reforma universitaria también debe inscribirse a este proceso de transformación. El diálogo cada vez se extiende más en todos los ámbitos sociales públicos y privados [GIDDENS, 1995; BECK & BECK-GERNSHEIM, 1998; FLECHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001]. Si bien siguen manteniéndose formas organizativas hegemónicas y de funcionamiento que se reflejan en las jerarquías, casi incuestionables, en algunas instituciones, también son cada vez más cuestionados los criterios de autoridad o de evaluación hasta ahora vigentes. Al mismo tiempo, cada vez se está reivindicando más que los colectivos que sufren mayor exclusión, como las mujeres, las minorías étnicas, o las personas adultas sin estudios superiores, tengan oportunidades reales de acceder a la educación superior. La universidad también es partícipe de estructuras jerárquicas en varios ámbitos, sin embargo, las propias personas que participan de ella están exigiendo una democratización de la misma. Las organizaciones de estudiantes, o la simple presencia de estudiantes de diferentes edades, culturas y género, son pasos hacia un mayor diálogo y más calidad científica. Ante este contexto, el proceso de convergencia europea en nuestras universidades abre las puertas a replantear el funcionamiento de la universidad y su relación con la sociedad actual.

Desde los primeros planteamientos en la Declaración de Bolonia [MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN, 1999] se han ido dando pasos hacia una convergencia europea que sincronizará las titulaciones de las universidades de cuarenta países europeos. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se centra principalmente en realizar esta convergencia universitaria hasta equiparar los estudios universitarios de los estados europeos, partiendo de los principios de calidad, diversidad y competitividad. En las declaraciones de la Sorbona [ALLÈGRE, BLACKSTONE, BERLINGER & RUETTIGERS, 1998] y Bolonia [MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN, 1999] se subrayaron como elementos básicos para el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior: facilitar la movilidad de los estudiantes (y del profesorado) en Europa; cambiar a un sistema basado en dos niveles (grado y postgrado), proponer créditos convalidables y transformarse a la vez que lo hace la sociedad para crear unas condiciones educativas y laborales que ofrezcan las mejores oportunidades para todas y todos. La movilidad del estudiantado y profesorado y el proceso de convergencia nos permitirán podernos enriquecer de la diversidad formativa que nos ofrece el panorama universitario europeo.

En el estado español ya hace más de un año que se promulgaron los reales decretos que establecen el sistema europeo de créditos<sup>1</sup> [MECD, 2003b] y el

procedimiento para la expedición del título europeo<sup>2</sup> [MECD, 2003a]. Respecto a la organización de los estudios en dos ciclos existen propuestas de decretos que los regulan, aún no aprobados. En ellos se especifica la estructuración de la enseñanza universitaria en dos niveles, grado y postgrado. Ante estos cambios, el futuro de la universidad se ha convertido en un tema actual de debate público y político. Existe una preocupación sobre como se integra este proceso de convergencia a las transformaciones que se han dado en la economía global y las nuevas características del mercado laboral, la centralidad del conocimiento y el desarrollo de la tecnología de la información, y la creciente cooperación y trabajo en red de las instituciones de enseñanza superior en programas de intercambios, investigaciones transnacionales... etcétera. En esta ponencia se analizarán dos retos que se le plantean a la universidad pública española. En primer lugar, el proceso de convergencia ha abierto debates entorno a una posible privatización de la universidad pública y cómo esta institución debe dar respuesta a las demandas de todas las personas, en definitiva surge el reto de conseguir una universidad para todos y todas. En segundo lugar, se plantea como la convergencia fuerza a la universidad a ser cada vez de más calidad y excelencia científica y convertirse en una universidad basada en la validez y el diálogo, no en el poder.

## **Una universidad pública para todos y todas sin excepción**

La universidad pública debe estar abierta a todos y todas sin excepción. Los procesos dialógicos deben también penetrar en la universidad y abrir sus puertas a aquellos sectores que han estado tradicionalmente excluidos de ella. La nueva estructuración de titulaciones universitarias hace surgir nuevos retos que se suman a aquellas cuestiones que la universidad todavía no ha resuelto. Así, nos encontramos ante la necesidad de evitar que en la construcción de los dos niveles de titulación, grado y postgrado, se creen barreras que dificulten el acceso al segundo nivel. Este peligro ya ha sido identificado en varias ocasiones por distintos colectivos tanto a nivel europeo como español y se ha manifestado públicamente la necesidad de establecer las medidas necesarias para evitarlo. A continuación vemos algunos ejemplos de ello.

En la Conferencia de Ministros europeos responsables de la educación superior (2003), celebrada en Berlín, se señala como la formación de postgrado es uno de los elementos claves para ofrecer una formación de calidad en las universidades europeas y que resulten atractivas y competentes en el contexto universitario internacional. Esta adecuación de la oferta educativa pública debe ir acompañada de medidas económicas que respondan a una universidad pública, de manera que se facilite el acceso a este segundo nivel de formación. De forma similar, a nivel



estatal, en el encuentro de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas [CRUE, 2003], se señaló que la inclusión de este segundo nivel de titulación presenta una serie de implicaciones y retos a los que deben hacer frente las universidades, entre los que se encuentra la recuperación del prestigio en la formación de postgrados, a través de la dignificación del propio postgrado, estableciendo precios públicos que garanticen la igualdad de oportunidades propia de la educación pública.

La voz del estudiantado también se ha alzado en este sentido. En la reunión de estudiantes celebrada en Goteborg [ESIB, 2001], se enfatizó la importancia de luchar contra las barreras en el acceso a la educación superior que excluyen a las personas por motivos extraacadémicos, como pueden ser factores económicos o culturales. Como se observa, existe cierto consenso en que la clave está en impedir que los recursos económicos dificulten o impidan el acceso a la educación de determinados sectores sociales. Si este primer reto se supera, se posibilitará que el proceso de convergencia no suponga una privatización de la universidad, y sí aumente la calidad de nuestras universidades. De esta forma, nuestras universidades proporcionarán a la sociedad del futuro una formación de calidad, que sus estudiantes sean personas competentes en el panorama internacional y que respondan a las necesidades sociales.

El reto de conseguir una universidad pública para todos y todas es una de las asignaturas todavía pendientes en la mayoría de países europeos. Aunque el principio de promover acceso y éxito para todas las personas se encuentra en muchos ámbitos, todavía está muy lejos de ser una realidad para todos los grupos sociales. Si bien anteriormente el reto había sido la inclusión de las mujeres en la universidad, este acceso es ya una realidad que no está exenta de desigualdades que perduran como la diferenciación de estudios en función del género y el acceso a puestos de responsabilidad<sup>3</sup>. En el caso español, por ejemplo, se ha ampliado el alumnado universitario hacia grupos de diferentes edades a los tradicionalmente presentes en la universidad, aunque en comparación con otros países el aumento está siendo más tardío [PÉREZ DÍAZ & RODRÍGUEZ, 2001].

La universidad para democratizarse debe abrirse a la realidad multicultural, apertura que además incide directamente en el aumento de la calidad universitaria. Algunas universidades ya parten del hecho de que la diversidad cultural implica un mayor enriquecimiento en la enseñanza universitaria y por tanto un incremento de la calidad educativa. No se puede conseguir una universidad competitiva y de excelencia científica sino abrimos las puertas a todos los grupos culturales<sup>4</sup>.

## Una universidad basada en la calidad, no en el poder

La nueva estructuración conlleva la necesidad de equiparar sistemas incrementando su calidad y competencia a nivel mundial. En este sentido, la evaluación, en un sentido amplio, representa una pieza clave en la construcción de este sistema. La evaluación debe considerarse en los distintos niveles, tanto en como evaluamos a los estudiantes, al profesorado o a la investigación que se genera desde la universidad. Todo ello debe ir guiado por los criterios de validez y de lo que se ha considerado de calidad dentro del marco de la comunidad científica internacional, dejando atrás un sistema universitario basado en los criterios dados por jerarquías académicas.

Desde el proceso de Bolonia se está aplicando un sistema de evaluación en base a créditos europeos que permite prácticas de trabajo semi-presencial que incluirían una gran variedad de formas para incentivar la participación de los y las estudiantes, como pueden ser los foros de discusión o los *dossieres* electrónicos. Con el establecimiento de sistemas flexibles de evaluación se puede registrar el trabajo del alumno tanto en las clases presenciales como fuera de ellas, el tiempo de búsqueda en Internet, la participación en conferencias, la recogida de información en revistas, etc. Un sistema más flexible de evaluación, no tan sólo deja atrás las clases magistrales y los exámenes finales, ofreciendo oportunidades para mejorar la calidad de la oferta educativa, sino también representa una mayor flexibilidad para acomodar las distintas necesidades de un cuerpo estudiantil más diversificado.

En el caso de las titulaciones de master y doctorado, según el proyecto de real decreto por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado, [MEC, 2004] el sistema de evaluación se continuará realizando a través de la exposición pública ante un Tribunal. Para cumplir con los objetivos planteados en este mismo proyecto de real decreto de reforzar el atractivo de la educación superior europea en el contexto internacional, responder a criterios de calidad y a una adecuada planificación que atienda a los requerimientos científicos y profesionales de la sociedad, se debe establecer criterios de evaluación basados en la excelencia científica, y éstos deben hacerse públicos.

Para conseguir una universidad competitiva, la evaluación del profesorado debe ser pública, contar con la participación de toda la comunidad universitaria, y basarse en criterios de calidad científica. En muchas universidades norteamericanas, entre ellas Harvard, los resultados de las evaluaciones del profesorado en cada una de las asignaturas, a nivel de contenidos y de calidad docente, son públicas y se pueden consultar en la biblioteca: otro ejemplo es en los comités de

admisión de nuevos estudiantes o de contratación de nuevo profesorado, en el cual estudiantes y profesorado participan en la decisión final. En el caso de nuevo profesorado, el proceso es público y pretende ser transparente al máximo, e incluso las y los candidatos dan una clase a la cual toda la facultad puede asistir y dar su opinión.

En el contexto español, la tendencia ha consistido en crear agencias de evaluación que sean externas a la universidad, y que sigan los criterios establecidos por la comunidad científica de cada área correspondiente. En el caso español, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)<sup>5</sup> ha elaborado un sistema de evaluación para medir y hacer público el rendimiento de la Educación Superior. También en Cataluña partiendo de la Ley de Universidades de Cataluña, aparece la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQCUC)<sup>6</sup>.

En la actualidad, la comunidad científica ofrece distintos mecanismos que establecen cuales son las contribuciones que han tenido más repercusión y por lo tanto que han sido de más importancia. Un ejemplo de ello es la posibilidad de acceder a bases de datos (por ejemplo, Sociofile o Eric) y ver qué autoras, autores y teorías están más citadas en esos momentos así como encontrar publicaciones con aportaciones claves. La información que las bases de datos ponen a disposición de todas las personas contribuye a la democratización y horizontalidad de la comunicación científica, pues elimina los posibles sesgos que podía haber en el pasado al transmitirse la información únicamente en estricto orden jerárquico, del profesorado al alumnado. Otros recursos son los ranking de revistas, como el ISI Journal Citation Reports<sup>7</sup>, que contabiliza cada año para cada materia cuáles han sido las revistas que han publicado los artículos con más impacto. En el contexto de la convergencia europea, es necesario reemplazar los antiguos criterios por los que nos ofrecen estos mecanismos, como las bases de datos o los *rankings*. Sólo si la evaluación del profesorado se basa en lo que la comunidad científica ya ha considerado de calidad, conseguiremos que las nuevas titulaciones y el espacio europeo alcancen grandes niveles de calidad y de competitividad. Si por el contrario, se continúa evaluando en función de otros criterios será imposible equiparar Europa a otros sistemas universitarios, como el norteamericano que está más regido por estos criterios.

En este sentido, la comisión europea ya ha empezado a dar sus pasos por lo que respecta a la evaluación de proyectos de investigación, por ejemplo, incorporando a jóvenes investigadores a su equipo de evaluadores, basándose en su currículum y no en la posición académica que ocupan dentro de la jerarquía universitaria. Finalmente, la investigación realizada desde las universidades será

uno de los aspectos claves del Espacio Europeo de Educación Superior, y cuya calidad también repercutirá en la del sistema universitario en general. En esta línea, la comisión europea, a través de los programas marco<sup>8</sup>, establece que los proyectos de investigación deben ser evaluados en función de su impacto potencial, refiriéndose a cómo la investigación europea debe estar dirigida a servir de base de las políticas y a estimular el debate social en relación a los temas que son importantes para Europa.

La investigación universitaria no puede estar desconectada de esta realidad, siendo el avance científico lo que favorece la mejora social. Ya sean nuevos descubrimientos que mejoren la calidad de vida y prevengan enfermedades o bien nuevos planteamientos que superen las desigualdades sociales, la investigación universitaria, además de crear nuevas teorías, debe revertir socialmente. Para ello es necesaria la realización de una investigación científica y de calidad por parte de un profesorado comprometido con su respectivo campo de actuación. Tal y como establece la Comisión Europea, el objetivo de la investigación universitaria por tanto no debe ser un objetivo instrumental de intereses personales y/o corporativos sino un objetivo social, con y para la sociedad. Una investigación que se aleje tanto del exclusivo beneficio individual como de la limitación de describir una realidad existente —o como mucho interpretarla— y que pretenda una utilidad de mejora social. La democratización de la universidad también repercute positivamente en esta mejora de la investigación, pues posibilita la participación de diferentes personas en el ámbito universitario en general y en la investigación en particular. Por ejemplo, en el caso de las ciencias sociales el estudio de problemáticas sociales con minorías étnicas u otros colectivos en riesgo social es difícil realizarlo desde la individualidad de una profesora o profesor universitario. Por un lado la cooperación con otra parte del profesorado y con el alumnado, procedente de diferentes disciplinas; y por otro lado y de forma esencial, la participación igualitaria de los colectivos «investigados», propician una investigación de mayor científicidad y calidad. La participación de personas de diferentes culturas, edades, género, etcétera posibilita un análisis más científico de la realidad social, una interpretación más amplia y no sesgada del por qué de ciertas desigualdades sociales y/o problemáticas educativas, y unas aportaciones más comprometidas con la transformación social y la superación de las desigualdades.

La extensión del diálogo en todos los ámbitos, reflejado en el propio «proceso de Bolonia», las jerarquías que permanecen en los ámbitos universitarios, la necesidad de incluir a los grupos sociales más excluidos, crean un contexto idóneo para realizar una necesaria reforma universitaria. Esta reforma debe unir la universalización de los estudios superiores con la calidad de la educación universitaria. Es decir, que propiciando la democratización de la universidad se

propicia también la calidad de la enseñanza superior. El acceso y la facilitación de la participación en la universidad de grupos hasta ahora más apartados de la educación superior como personas adultas y minorías culturales contribuye a su enriquecimiento. La investigación universitaria adquiere un carácter primordial. Siendo la vía para el avance científico, tiene además la capacidad de enfocarse de forma que contribuya a la mejora social mediante la implicación de las personas «investigadas» en ella. De esta forma la democratización de la universidad, el aumento de la población universitaria, la participación de colectivos cada vez más diversos contribuirá a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior de calidad que sea para todos y todas, sin excepción.

## **Notas**

1. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de clarificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
2. Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
3. En el curso 2001/2002 había un 20,4% de mujeres con cargo de vicerrectora frente a un 79,60% de hombres en las universidades públicas. (CIDE/Instituto de la Mujer (2004) *Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo*).
4. He desarrollado esta idea en otro artículo escrito con Patricia Melgar y Carmen García publicado en esta misma revista.
5. Fundación estatal creada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, tras la autorización del Consejo de Universidades (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre) <http://www.aneca.es>
6. <http://www.agenqua.org/cindex.htm>
7. Se puede consultar en la página web en: <http://go5.isiknowledge.com/portal.cgi>
8. La página web del VI Programa Marco es: <http://fp6.cordis.lu/fp6/home.cfm>

## **Referencias bibliográficas**

ALLÈGRE, C. & BLACKSTONE, T. & BERLINGER, L & RUETTIGERS, J. (1998). *Declaración Conjunta de La Sorbona, para la armonización del diseño del Sistema de Educación*

- Superior Europeo. Consultado el 14 de noviembre de 2004 en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/declaracion\\_sorbona.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_sorbona.pdf)
- BECK, U. & BECK-GERNSHEIM, E. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.
- CIDE & INSTITUTO DE LA MUJER (2004). *Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo*. Madrid: CIDE.
- CRUE (2003). *Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE) sobre el Espacio Europeo de Educación Superior* (12 de septiembre de 2003). Consultado el 15 de noviembre de 2004 en: [http://www.crue.org/pdf/EspacioEu\\_Santander.pdf](http://www.crue.org/pdf/EspacioEu_Santander.pdf)
- FLECHA, R & GÓMEZ, J & PUIGVERT, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Consultado el 14 de noviembre de 2004 en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/declaracion\\_bolonia.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf)
- PÉREZ DÍAZ, V. & RODRÍGUEZ J.C. (2001). *Educación Superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2003a). *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*. Consultado el 15 de noviembre de 2004 en: [http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/RD\\_Suplemento\\_Europeo\\_Titulo.pdf](http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/RD_Suplemento_Europeo_Titulo.pdf).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2003b). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de clarificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. Consultada el 15 de noviembre de 2004 en [http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/RD\\_Creditos\\_Sistema\\_calificaciones.pdf](http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/RD_Creditos_Sistema_calificaciones.pdf)
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *Proyecto de Real Decreto por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado*. Consultado el 15 de noviembre de 2004 en: <http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/R.D.%ZOPOSTGRADO%Z05.10.2004.pdf>
- MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Berlin on 19 September 2003. Consultado el 14 de noviembre de 2004 en: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>
- ESIB (2001). *Student Göteborg Declaration*. European Student Convention. Göteborg on 25 March 2001. Consultada en 14 de noviembre de 2004 en: [http://www.esib.org/BPC/docs/Archives/CoP004\\_Student\\_Goteborg\\_Declaration.pdf](http://www.esib.org/BPC/docs/Archives/CoP004_Student_Goteborg_Declaration.pdf), Consultada: 14 de Noviembre de 2004.

---

# **AUTORES**

---





### **Andrés Zambrana, Luis**

Es Profesor del Departamento de Economía Aplicada II en la Licenciatura de Dirección y Administración de Empresas de la Universidad de Sevilla. Miembro del colectivo Universidad y Compromiso Social de dicha Universidad. Dirección Postal: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales • Avda. Ramón y Cajal, 1 • 41018, Sevilla • Correo Electrónico: lazambrana@us.es

### **Cascante Fernández, César**

Profesor del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Oviedo. Ha sido maestro y asesor del Centro de Profesores de Gijón. Ha coordinado diversos proyectos de investigación en la acción. Ha dirigido varias tesis doctorales sobre investigación en la acción y estudio de casos. En la actualidad sigue trabajando en el análisis político del discurso educativo y, en otros temas orientados al desarrollo de una perspectiva postcrítica del currículum. Correo Electrónico: cascante@uniovi.es

### **de la Calle Velasco, María Jesús**

Profesora Titular de Escuela Universitaria, del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Coordinadora del programa de Formación Inicial y permanente del profesorado de la Universidad de Valladolid, desde el cursos 1999, que se desarrolla desde el Vicerrectorado de Extensión Universitaria a través del «Centro Buendía». Dirección Postal: Facultad de Educación • Campus Miguel Delibes • Paseo Belén, 1 • 47011. Valladolid. Teléfono 983 183 835 • Fax: 983 423 464 Correo Electrónico: mjcalles@pdg.uva.es

### **Flecha García, Ramón**

Ramón Flecha es Catedrático de Sociología en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. Director de CREA, Centro Especial de Investigación sobre Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona. Ha dirigido investigaciones para diferentes organismos (DGICYT, UNESCO, UE-SÓCRATES...), pronunciado conferencias en diversas Universidades: Harvard, Bremen, Seoúl, Brasil. Ha publicado libros y artículos en varios idiomas; últimamente ha co-publicado el *Contemporary Sociological Theory* (Peter Lang, 2003). Dirección postal: CREA • Universidad de Barcelona • Parc Científic de la Universitat de Barcelona • Baldori Reixac, 4-6, 4A5 • 08028 Barcelona • Tel. 93 403 45 49 • Fax: 93 403 45 62 • Correo Electrónico: crea@pcb.ub.es

### **Fueyo Gutiérrez, Aquilina**

Es Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Dirección Postal: Aniceto Sela, s/n • 33005 Oviedo • Tel. 985 10 28 56 • Fax 985 10 32 16 • Correo Electrónico: mafueyo@correo.uniovi.es

### **López Pastor, Víctor Manuel**

Es profesor en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid). Sus líneas de trabajo más habituales han sido la Evaluación formativa y compartida, la formación del profesorado, el tratamiento de la motricidad en Educación Infantil y últimamente está trabajando también sobre el tema de la integración del alumnado inmigrante. Es autor de numerosos artículos y varios libros, entre los que se pueden destacar: «*Prácticas De Evaluación En Educación Física: Estudio De Casos En Primaria, Secundaria Y Formación Del Profesorado*» (Univ. Valladolid,1999); «*Educación Física, Evaluación y Reforma*» (L.Diagonal,1999); «*La Educación Física en la Escuela Rural*» (Pastopas–L.Diagonal,1999); «*Evaluación Compartida*» (MCEP,2000); «*Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física*» (INDE,2003); «*La atención a la diversidad en Educación Física*» (Wanceulen,2004); «*La Educación Física en Educación Infantil*» (Miño y Dávila, 2004). Dirección Postal: E.U. Magisterio de Segovia • Plaza Colmenares, 1 • 40001 Segovia • Tel. 92 11 22 96 / 22 00 • Correo Electrónico: vlopez@mpc.uva.es

### **Maldonado Rico, Antonio F.**

Es Catedrático de E.U. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Decano de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de esta Universidad desde octubre de 2001. Ha sido co-coordinador de la Red de Magisterio de la ANECA y desde noviembre de 2004 es Presidente de la Conferencia de Decanos y Directores de Centros con Titulaciones de Maestro y Educación. Además de sus intereses en la Formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles educativos, ha realizado diversos trabajos de investigación en desarrollo del juego, del lenguaje y del aprendizaje de la lectura. Dirección Postal: Antonio F. Maldonado Rico • Facultad de Formación de Profesorado y Educación • Francisco Tomás y Valiente, 3 • 28049 Madrid • Tel. 619044183 ó 647342324 • Correo Electrónico: antonio.maldonado@uam.es

### **Manzano, Vicente**

Es Profesor del Departamento de Psicología Experimental en la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Sevilla. Miembro del colectivo Universidad y Compromiso Social de dicha Universidad. Dirección Postal: Facultad de Psicología • Camilo José Cela s/n. • 41018 Sevilla  
Correo electrónico: vmanzano@us.es

### **Martínez Bonafé, Jaume**

Fue maestro de escuela en sus diez primeros años de trabajo como docente. En la actualidad es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Fundador y destacado militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ha impartido cursos, seminarios y conferencias en diversas universidades españolas y de Latinoamérica, figurando en diferentes programas de «doctorado de calidad». Ha publicado diversos artículos y libros sobre el desarrollo curricular, la formación del profesorado, la innovación educativa, y las políticas de control sobre el currículum y el trabajo docente. Es autor de *Programación y Evaluación de la Enseñanza* (en colaboración con D. Salinas) Editorial Universitat de Valencia, 1988; *Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional*, editorial Universitat de Valencia, 1989; *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*, Editorial Diada, 1991; *Planificación Didáctica y Profesionalidad Docente*, editorial Universitat de Valencia, 1993); *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del S.XXI*, Editorial Miño y Dávila, 1998; y los más recientes: *Políticas del libro de texto escolar*, en Editorial Morata, 2003, y *Gonzalo Anaya. Converses amb un mestre de mestres*, Edit. Tandem, 2004 (en colaboración con Conxa Delgado). Coordinó una investigación que fue Premio Nacional de Investigación para el CIDE sobre las posibilidades y los límites de la escuela como esfera pública en tiempos de capitalismo feroz y esclerotización de las democracias, de la que surgieron los materiales *Viure la democràcia a l'escola* (2000), de reciente edición en castellano con el título *Vivir la democracia en la escuela*, en editorial MCEP. Dirección Postal: Dt. Didàctica i Organització Escolar • Facultat Filosofia i CC. Educació • Avda. Blasco Ibáñez, 30 • 46010 València • Tel. 96 386 44 27 • Fax: 96 386 49 71 • Correo Electrónico: Jaume.Martínez@uv.es

### **Martínez Rodríguez, Juan Bautista**

Es Profesor Titular del Área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. Sus publicaciones y líneas de investigación versan

sobre el alumnado como agente del currículo, la evaluación cualitativa de programas e instituciones. Director del programa de Educación de Adultos de la Junta de Andalucía, con Premio Internacional de la UNESCO (1987). Subdirector del Gabinete de Evaluación y Calidad de la Universidad de Granada. Dirección Postal: Campus Universitario de Cartuja, s/n • 18071 Granada • Teléfono: 958 24 37 42 • Correo Electrónico: jbm@ugr.es

### **Nieto Díez, Jesús**

Nació el 23 de diciembre de 1951 en Fermoselle, Zamora. Es Doctor en Ciencias de la Educación y Catedrático de Escuela Universitaria. Sus líneas de investigación son la Formación del Profesorado y la Organización educativa. Dirección Postal: Departamento de Pedagogía • Universidad de Valladolid • Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia • Plaza de Colmenares, 1 • 40001 Segovia • Tel. 921 11 22 05 ó 921 11 22 97 Fax 921 11 22 01 • Correo Electrónico: jnieto@pdg.uva.es

### **Palacios Picos, Andrés**

Catedrático de Escuela Universitaria. Actualmente imparte la asignatura de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Escuela de Magisterio de Segovia (Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid). Sus campos de investigación preferentes son las dificultades de aprendizaje en general y de las Matemáticas en particular así como los aspectos metodológicos generales de la investigación social. Dirección Postal: Universidad de Valladolid • Escuela de Magisterio de Segovia • Departamento de Psicología • Plaza de Colmenares s/n • 40001 Segovia • Tel. 921 11 22 00 • Fax 921-11 21 01 • Correo Electrónico: palacios@psi.uva.es

### **Palomero Pescador, José Emilio**

Es Profesor Titular (TEU) de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación de Zaragoza. Es miembro fundador de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)* y de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, cuya Sede Social dirige desde sus inicios. Es también Secretario, desde su fundación, de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, habiendo participado en la organización de los diferentes congresos sobre formación del profesorado promovidos por esta entidad. Ha coordinado diferentes números de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, entre ellos el volumen 17,2, con una monografía titulada «Enseñar y aprender en la Universidad» y el volumen 18,3 (La Universidad de la Convergencia, una mirada crítica), el que la lectora o lector tiene en sus manos. Por otra parte, es el Director del «Postgrado en

Psicomotricidad y Educación» de la Universidad de Zaragoza. Dirección Postal: Facultad de Educación • San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza  
Correo Electrónico: emipal@unizar.es

### **Rué Domingo, Joan**

Pedagogo, Director de la Unidad IDES (Innovación Docente en Educación Superior) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha sido director del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, Director de la Revista EDUCAR, UAB. Ha trabajado profesionalmente en la formación de los docentes y en la mejora de la calidad de la enseñanza. Su experiencia se ha reflejado en numerosos artículos en las diversas revistas españolas de educación, así como en diversos libros sobre temas curriculares, didácticos y de investigación educativa. Correo Electrónico: joan.rue@uab.es

### **Ruiz Corbella, Marta**

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense (Madrid). Profesora Titular de «Teoría de la Educación» en la Facultad de Educación de la UNED. Posee amplia experiencia en formación inicial y permanente del profesorado de niveles no universitarios. En la actualidad está trabajando en la fundamentación teórica de la educación a distancia, así como en la educación para la ciudadanía. Destacamos, en esta línea, su última publicación *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir* (Barcelona, Ariel). Dirección Postal: Facultad de Educación • UNED • Tel. 91 398 72 77 • Fax 91 398 66 80 • Correo Electrónico: mruiz@edu.uned.es

### **Sola Fernández, Miguel**

Profesor de EGB, en la que trabajó durante 12 años, y Doctor en Ciencias de la Educación. Desde 1990 es profesor de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Sus líneas principales de investigación son las reformas educativas, las creencias ideológicas como componentes del pensamiento profesional docente y la evaluación de sistemas educativos. Ha dirigido la evaluación de la jornada escolar en Andalucía Oriental y coordinado la Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Ha recibido el segundo premio del certamen Intercampus 2004 por su experiencia «Hacia un Centro de Experimentación Didáctica», coordinada conjuntamente con José Francisco Murillo. Dirección Postal: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar • Facultad de Ciencias de la Educación • Universidad de Málaga • Campus de Teatinos, s/n • 29071 Málaga • España • Tel. +34 952 13 10

71 y +34 952 13 26 20 • Fax: +34 952 13 14 60  
Correo Electrónico: misola@uma.es

### **Taibo Arias, Carlos**

Es Profesor Titular de Ciencia Política y de la Administración en la Universidad Autónoma de Madrid, donde también dirige el Programa de estudios rusos. Sus áreas de especialización son transiciones a la democracia, Unión Soviética, Rusia y Yugoslavia. Es autor de numerosos libros, en su mayoría relativos a las transiciones en la Europa central y oriental contemporánea. Entre ellos se cuentan *La Unión Soviética de Gorbachov* (Fundamentos, Madrid, 1989), *Las fuerzas armadas en la crisis del sistema soviético* (Catarata, Madrid, 1993), *Crisis y cambio en la Europa del Este* (Alianza, Madrid, 1995), *Los conflictos yugoslavos* (Fundamentos, Madrid, 1995; en colaboración con J.C. Lechado), *La transición política en la Europa del Este* (Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1996; en colaboración con C. González), *Las transiciones en la Europa central y oriental* (Catarata, Madrid, 1998), *La Unión Soviética. El espacio ruso-soviético en el siglo XX* (Síntesis, Madrid, 1999), y *La explosión soviética* (Espasa, Madrid, 2000). Sus monografías más recientes son las siguientes: *Cien preguntas sobre el nuevo desorden* (Punto de lectura, Madrid, 2002), *Guerra entre barbaries. Hegemonía norteamericana, terrorismo de Estado y resistencias* (Punto de Lectura. Madrid, 2002), *Estados Unidos contra Irak. La guerra petrolera de Bush en 50 claves* (La Esfera de Los Libros, Madrid, 2003), *Globalización neoliberal y la hegemonía de Estados Unidos* (Arco Libros, Madrid, 2003), y *¿Hacia dónde nos lleva Estados Unidos?: Arrebato imperial y rapiña global en la política exterior norteamericana* (Ediciones BSA, Barcelona, 2004). Teléfono: 91 497 417 • Correo Electrónico: carlos.taibo@uam.es

### **Torrego Egido, Luis**

Catedrático de Escuela Universitaria. Profesor del Departamento de Pedagogía de la Escuela de Magisterio de Segovia, de la Universidad de Valladolid. Coordinador del Programa de Doctorado «Educación y Diversidad. Alternativas para el siglo XXI» que se imparte en Segovia, del Programa de Tutorías Personalizadas que la Universidad de Valladolid desarrolla en dicha ciudad, así como del Seminario de Educación para el Desarrollo de la Escuela de Magisterio de Segovia. Dirección Postal: Escuela Universitaria de Magisterio • Plaza de Colmenares, 1 • 40001 Segovia • Tel. 921 11 22 00 y 921 11 22 97 • Correo electrónico: ltorrego@pdg.uva.es

# **NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA «REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES (RIFOP)»**

## **1) Normativa general**

La «*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)*», que publica tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre), es el órgano oficial de expresión de la «ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP)», entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza • San Juan Bosco, 7 • 50071 (España).

La AUFOP (<http://www.aufop.org>) edita una segunda revista, la «*Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*», independiente de la RIFOP, que puede ser consultada gratuitamente en la siguiente dirección electrónica:

[http://www.aufop.org/publica/reifp/num\\_reifp.asp](http://www.aufop.org/publica/reifp/num_reifp.asp)

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad (<http://www.aufop.org/aufop/estatuto.asp>) y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva, Comité Científico, Consejo de Redacción, Consejo Académico y Comité Asesor.

## **2) Normas para la confección de artículos**

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, debiéndose atener para ello a las normas formales que se detallan a continuación. La no adecuación a las mismas constituirá motivo suficiente para no ser aceptados para su publicación.

### *2.1) Aspectos formales*

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte papel, a la siguiente dirección: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado • Corona de Aragón, 22-24 • E-50009 Zaragoza • Tel./Fax +34 976 565 853. También será remitido a esta dirección una copia en soporte informático (diskette o CD-R), en Word (Microsoft Office), no utilice espacios en blanco ni tabuladores para sangrar los párrafos, y si es posible utilice el «espacio posterior», de la opción

«Párrafo», del Menú «Formato» de Word para separar los párrafos, en vez de dar dos veces a la tecla *return* (↵).

Todos los trabajos serán presentados impresos, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de 18 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times-New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesauro Europeo de la Educación, al Tesauro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesauro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación.

## 2.2) Sistema de referencia

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (2001). *Publication Manual* (5th ed.).

**Citas textuales:** Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales» [DELORS, 1996, 61].

**Paráfrasis:** Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

**Referencias bibliográficas:** La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.



- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora.
- Poner en mayúscula sólo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma. Se procederá de igual forma en el caso de los nombres propios.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas

En los siguientes ejemplos se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al estilo de letra y a los signos de puntuación, si no dispone de versales (APELLIDOS) utilice minúsculas, excepto en la primera letra del apellido (Apellidos):

- **Para libros:** APELLIDOS, Nombre o Inicial(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- **Para revistas:** APELLIDOS, Nombre o Inicial(es). (Año). Título del artículo. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.
- **Para capítulos de libros:** APELLIDOS, Nombre o Inicial(es). (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro*, (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- **Libros escritos por uno o varios autores:** ZABALZA, Miguel Ángel (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- **Libros editados (recopilación de ensayos):** GAIRÍN, Joaquín, & ARMENGOL, Carme (Eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- **Capítulos contenidos en libros editados:** JARES, Xesús R. (2002). El conflicto como contenido didáctico. En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- **Artículos de revistas:** ORTEGA RUIZ, Rosario, (2002). Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** MORENO GONZÁLEZ, Antonio (2004). La agonía de la escuela. *El País*, 12 de abril, 30.
- **Documentos de la base de datos ERIC:** LISTON, Daniel P., & ZEICHNER, Kenneth M. (1988). Critical pedagogy and teacher education [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).
- **Consultas en Internet:** MORAL SANTAELLA, Cristina (2001). La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor.

*Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2). Consultado el día de mes de año en <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>

Para más información sobre la realización de trabajos y su adecuación a la normativa APA, puede consultarse el artículo titulado «Orientaciones para la elaboración de trabajos académicos y científicos» publicado en el número 28 de esta revista.

### 2.3) *Temática: Formación y empleo de profesores. Educación.*

En cada número se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status socio-laboral y profesional, etc.).

Habrà una sección especial destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc.

Asimismo, existirá una sección dedicada a la publicación de fichas-resumen de tesis doctorales en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía y Sociología de la Educación. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Siempre que se estime conveniente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias de congresos conectados con al formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los mismos se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y

Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas, en orden a su publicación en la REIFOP.

#### *2.4) Admisión y aceptación de artículos*

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables del correspondiente coordinador y de al menos tres miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la Sede Social, será enviado a tres expertos para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Tales informes serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la Sede Social de la RIFOP/REIFOP, es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos a publicar, de entre los informados positivamente, según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

#### *2.5) Criterios de evaluación*

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

#### *2.6) Artículos publicados*

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, si les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado • Corona de Aragón, 22-24 • E-50009 Zaragoza • Tel./Fax +34 976 565 853 • Correo electrónico: fotokopias@cepymearagon.es



**BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN**  
**REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**  
continuación de la antigua «Revista de Escuelas Normales»  
(CIF. G-44032266)

**AÑO 2004**

Apellidos ..... Nombre .....  
DNI O CIF ..... Localidad .....  
Calle/Plaza ..... Número .....  
Provincia ..... C.P. .... Teléfono .....  
Lugar de trabajo .....  
Calle/Plaza ..... Número .....  
Provincia ..... C.P. .... Teléfono .....

Domiciliación Bancaria:

Ruego me giren el importe de la suscripción anual a mi cuenta:

Número Completo de la cuenta (20 dígitos): .....

Banco o Caja de Ahorros: .....

Dirección completa del Banco: .....

Localidad y Código Postal:.....

Firmado:

Nombre y Apellidos .....

---

---

**Precios para el año 2004 (impuestos incluidos):**

- Suscripción para socios de la Aufop: 37 Euros
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 78 Euros
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una) 265 Euros
- Suscripciones para el resto de países extranjeros: 100 Euros
- Precio de este ejemplar suelto: 26 Euros (más gastos de envío)  
En todos los casos va incluido el IVA (4%) y el importe del envío de las revistas al suscriptor o suscriptora.

**Forma de Pago:**

- 1.- Cheque Nominativo: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Corona de Aragón, 22-24 • E- 50009 Zaragoza.
- 2.- Transferencia Bancaria: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» y a la c/c. n.º 2086 0041 62 0700008676 de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

**Enviar este Boletín de Suscripción a:**

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)  
Corona de Aragón, 22-24  
E-50009 Zaragoza  
Teléfono 34 976 56 58 53 • Correo electrónico: fotokopias@cepymearagon.es

