

EL GRADO DE PEDAGOGÍA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR¹

The Pedagogy Degree and the Teacher training under the European Space for Higher Education

Antonio VIÑAO FRAGO
Universidad de Murcia

RESUMEN: El proceso de convergencia europea ha sido aprovechado en nuestro país y en otros para llevar a cabo una verdadera reforma de la enseñanza universitaria. En primer lugar, en el artículo se analiza muy críticamente dicho proceso: sus objetivos, sus principales características, las etapas por las que ha pasado, las reacciones a favor o en contra de su implantación, la mentalidad de los expertos y reformadores que lo sustentan y sus posibilidades de futuro. En segundo lugar, se estudia cómo afecta todo ello en concreto al futuro grado de Pedagogía, dado lo especial de su alumnado, sus escasas salidas profesionales o la negativa opinión pública creada en torno a los pedagogos/as y la Pedagogía en general. Y el autor termina aportando, desde su reflexión y experiencia, algunas interesantes sugerencias de mejora, sobre todo para las titulaciones de Magisterio y el Máster de Educación Secundaria.

PALABRAS CLAVE: Grado de Pedagogía, formación del profesorado, proceso de convergencia europea, EEES

SUMMARY: The process of European Convergence has been advantageously used in our country as well as in others to carry out an entire reform of university education. First of all, this article analyzes this process very critically: its aims, its main features, the stages through which it has passed, the reactions for or against its implementation, the mentality of the experts and reformers who support it and its possibilities for the future. Secondly, the impact of all the aforementioned, particularly on the future Pedagogy degree, is studied, in view of the specificity of its students, its

¹ Este texto sirvió de base para la intervención oral del mismo título llevada a cabo en las Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior celebradas en Sevilla durante los meses de marzo a mayo de 2009. De ahí su estilo directo, algo coloquial, y la carencia del aparato bibliográfico propio de los artículos académico-científicos.

limited career options or the negative public opinion which has evolved towards pedagogues and Pedagogy in general. The author concludes by contributing from his own consideration and experience, some interesting improvement suggestions, especially for teaching degrees and Master of Secondary Education.

KEY WORDS: Level of Education, teacher training, the European convergence process, ESHE.

En cualquier cuestión -en especial en las de índole académica o relativas a planes de estudio y reformas educativas- parece necesario aclarar, desde el principio cuál es la posición o lugar desde el que dicha cuestión es contemplada. El lugar y la posición desde el que se mira condicionan la mirada: lo que se ve, el cómo se ve y lo que se oculta o deja a un lado. Por eso es importante saber quién es el sujeto que mira, y la subjetividad que implican el lugar desde donde mira y el cómo mira.

Quien les habla es un profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, del Área de Teoría e Historia de la Educación, que imparte clases de Historia de la Educación en la licenciatura de Pedagogía, y que ha tenido también a su cargo, en dicha licenciatura, las materias de Educación Comparada, Política Educativa y, en otra época, incluso Pedagogía General y Organización y Dirección de Centros, así como Historia de la Educación Infantil en la titulación de Magisterio en Educación Infantil.²

Asimismo, se trata de un profesor que ha dedicado algunas de sus investigaciones al tema de las reformas educativas, sus tipos, limitaciones, condicionantes y posibilidades (anuncio ya que ésta va a ser la perspectiva dominante en mi intervención, pues estamos ante una reforma educativa de índole estructural, curricular y político-administrativa).

Por otra parte, este profesor fue antes Técnico de Administración Civil y, como tal, trabajó en el Ministerio de Educación y vivió, desde dicha posición funcional, la aplicación de la reforma de 1970 (en los niveles educativos no universitarios) y buena parte de los proyectos de reforma o reformas parciales y contrarreformas posteriores. En suma, se trata de alguien que, ya sea como profesor o desde la administración educativa, ha sobrevivido a once reformas con rango de ley (contando las universitarias) y

² Ninguna de las anteriores informaciones es extemporánea. Estoy convencido de que si impartiera otra disciplina o perteneciera a otra área de conocimiento, pedagógica o no, mis planteamientos diferirían de los aquí expuestos. Asimismo, estoy seguro de que mis opiniones y puntos de vista están influidos por cómo se está aplicando en la Universidad de Murcia el proceso de convergencia europea -aunque, por lo conocido, guarda muchas similitudes con el de otras universidades- y, más en concreto, en la Facultad de Educación a la que pertenezco -aunque también en este punto no parece que haya muchas diferencias con otras facultades de Educación del país-.

a otros tantos proyectos de reforma, reformas experimentales, curriculares, parciales, abortadas, etc.

Por último, pero no menos importante, es alguien al que le quedan unos pocos años para la jubilación y que, desde tal condición vital, no puede ver la realidad del mismo modo que la ven aquellos profesores que inician su carrera docente o se hallan a mediados de ella.

Todo ello por supuesto no le da la razón ni se la quita: la experiencia puede ser un mérito o un demérito en estos temas. Simplemente, indica la posición subjetiva en la que se halla quien les habla. Otras voces, de otras disciplinas, áreas de conocimiento, facultades, universidades, edades y experiencias vitales o gremios académicos expresarían otros puntos de vista, en unos casos opuestos y en otros complementarios de los que aquí se ofrecen.

Dicho lo anterior ¿qué miradas son las que se excluyen?

Por de pronto, el que habla no se considera, ni desea que se le considere, un experto en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), o en eso que viene llamándose el proceso de convergencia europea, aunque más de una vez haya reflexionado, escrito o perorado sobre estos temas.

Tampoco es responsable de servicio u organismo alguno que tenga que ver con el tema, ni está implicado en comisiones de cualquier índole relacionadas con el mismo. Es más, aunque en el año 2006 participó en dos jornadas de debate de ámbito nacional sobre las nuevas titulaciones en el ámbito de la Pedagogía o de la formación de profesores, con posterioridad ha rehuido todo compromiso de este tipo con el fin de no sustraer a la docencia y a la investigación el tiempo, la energía y los esfuerzos que requieren.

Algunas consideraciones generales sobre el EEES que deben ser tenidas en cuenta

Aunque el tema central de mi exposición se refiere al grado de Pedagogía y la formación de profesores (grados de Magisterio Infantil y Primario y máster de Secundaria) en el contexto, en nuestro país, del proceso de convergencia europea, parece necesario efectuar una serie de consideraciones previas sobre dicho proceso.

Resumo seguidamente, aunque sean conocidos, cuáles son los objetivos básicos que se persiguen con la construcción del EEES. Al menos con los que se desprenden de la Declaración de Bolonia de 1999 que inicia el proceso y de las declaraciones oficiales posteriores. Dichos objetivos serían, en síntesis, los siguientes:

- La configuración, en los países que se suman al proceso, de un conjunto de títulos universitarios homogéneos con una estructura asimismo uniforme de tres niveles (grado, máster y doctorado) con un número de créditos similar. Todo ello con el fin de facilitar la movilidad de los estudiantes y titulados.

Una movilidad que es, en definitiva, la que debe sustentar, junto con la de los profesores, ese nuevo Espacio Europeo de Estudios Superiores.

- La medición del aprendizaje (no sólo de los contenidos en un sentido estricto) mediante un sistema común de créditos (ECTS) que tenga en cuenta el tiempo total que el estudiante dedica a cada materia y que permita asimismo las convalidaciones y la movilidad de los alumnos.
- La movilidad del profesorado.

Junto a estos objetivos hay otros dos que aparecen y desaparecen, que son unas veces mencionados y otras no, en función de quien habla, donde se habla y a quien se habla:

- La empleabilidad, orientación profesionalizadora de los planes de estudio o adecuación de las titulaciones a las exigencias y demandas del mercado de trabajo.
- La sujeción de la carrera y actividad docente e investigadora a procesos de programación y evaluación detallada y burocrática (o sea, formalizados en documentos escritos) elaborados por expertos en diseño y evaluación de titulaciones, guías docentes, portafolios de alumnos, modos de evaluación y, cómo no, de programas y proyectos para la mejora de calidad de la educación.

Aunque, como se ha afirmado y es cierto, no existe una directiva, norma o pacto europeo de obligado cumplimiento para los países que se integran en este proceso (o en el que deciden integrarles sus responsables políticos y expertos), el hecho es que la llamada convergencia europea (un proceso en el que no todos convergen y en el que los que convergen no lo hacen del mismo modo) ha sido aprovechado en nuestro país y en otros, con mejor o peor fortuna, para llevar a cabo una verdadera reforma educativa circunscrita, en este caso, a la enseñanza universitaria.

¿Qué características posee esta reforma educativa tal y como se está realizando en España? ¿De qué tipo de reforma se trata y cuáles son sus principales rasgos?

En primer lugar, estamos ante una reforma “desde arriba” y a cortísimo plazo (es decir, no gradual ni a medio o largo plazo como sucedería en una verdadera y efectiva reforma), ya que debe ser completada en el año 2010. Una reforma, en síntesis, promovida por las autoridades ministeriales y por un determinado grupo de expertos y profesores convencidos de su bondad y necesidad, que implica cuatro reformas o cuestiones independientes pero que suelen mezclarse como si cada una de ellas exigiera las restantes (lo cual no es cierto):

- Una reforma, como se ha dicho, de la estructura académica de las titulaciones.
- Una reforma curricular, de índole didáctico-metodológica, basada en la introducción de un nuevo concepto de crédito en el que las clases magistrales deben reducir su presencia y peso en beneficio del seminario o trabajo con

pequeños grupos y de la actividad tutorial en pequeños grupos o individualmente.

- Una reforma curricular de los contenidos a enseñar y aprender definidos, en cada título, a partir de una serie de competencias que, a la búsqueda de la empleabilidad, se pretenden profesionalizadoras, con el correlativo establecimiento de una evaluación de resultados en función de dicha competencias y de la empleabilidad del título de que se trate.
- Una reforma que, buscando lo que se ha dado en llamar la viabilidad (o eficacia) de las titulaciones, determina los contenidos a aprender y su evaluación en función, en cada caso, del estudiante medio. Todo ello con el fin de que la mayoría de los alumnos puedan terminar sus estudios en el tiempo previsto. Es decir, que aprueben y no permanezcan en la universidad, como repetidores, durante más años de los que corresponden a cada título.
- Una reforma político-administrativa basada, por un lado, en la aparente autonomía de las universidades para redactar y proponer los nuevos títulos, dentro de un marco legal y técnico preestablecido, y la introducción de evaluaciones y controles de calidad (según una determinada concepción de la misma) y, por otro, en la remodelación de la gestión global del sistema universitario. Una remodelación en la que los órganos de decisión político-administrativa (Ministerio, Consejerías de Comunidades Autónomas) y académica (Consejo de Rectores) se ven suplantados en sus tradicionales funciones políticas y de gestión por un nuevo organismo que no es ni político-funcionario ni político-académico: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Es decir, por un ejemplo de ese nuevo tipo de organismos, llamados agencias, compuestos por expertos, autodesignados como tales, que no han sido elegidos por sus pares a través de un sistema democrático, ni por medio de un concurso u oposición, sino digitalmente o por cooptación y que, por tanto, no son responsables ni políticos ni funcionariales aunque, de hecho, tomen decisiones político-administrativas en relación con el sistema universitario. De hecho hoy, puede decirse, que es la ANECA la que está ejerciendo las funciones propias de un ministerio de universidades; que son hoy los expertos favorables a la reforma los que la están llevando adelante, los que toman las principales decisiones de política universitaria y los que ocupan además, en cada universidad, los cargos a los que corresponde su aplicación. Hoy en día, cada vez más, la ANECA es el organismo que define y aplica la política universitaria, no el Ministerio correspondiente ni el Consejo de Rectores.

En segundo lugar, el proceso seguido en España en los últimos años ha pasado al menos por cuatro etapas diferentes. En el año 2000, la entonces ministra de Educación y Cultura dio a conocer la voluntad del gobierno español, entonces en manos del Partido Popular, de sumarse al proceso de convergencia europea lanzado, un

año antes, en la Declaración de Bolonia. Todo quedó, sin embargo en palabras. Poco o nada se hizo al respecto hasta el año 2004. En dicho año, tras la llegada al poder del Partido Socialista, se abrió paso de nuevo, con más claridad, la idea de converger hacia un EEES que se nos hizo creer que ya estaba definido y en vigor pero que en realidad no existía: había que configurarlo y crearlo. Después también se nos hizo creer (o así lo entendimos algunos) que todos los países estaban ya estableciendo unas normativas universitarias acordadas entre sí y que nos estábamos retrasando. De ahí la presión ministerial y de la ANECA para que las universidades elaboraran, ya mismo, unos planes de estudio con arreglo a criterios preestablecidos bastante estrictos (las en su día famosas “fichas técnicas”), de índole ordenancista, por comisiones (una públicas, de composición conocida, y otras secretas, de composición desconocida) que durante al menos dos años trabajaron denodadamente para determinar, en los Libros Blancos de cada titulación (al menos en el campo de la educación) las competencias a desarrollar en cada titulación y sus contenidos. Cuando dicha labor estaba ya finalizada, he ahí que desde una posición reglamentista se pasa en el año 2007, por las autoridades ministeriales (otras autoridades, pero del mismo partido político), a otra totalmente opuesta. Una posición en la que el ministerio responsable se lava las manos y traslada a cada universidad la responsabilidad de la elaboración de los planes de estudio bajo la tutela, muy burocráticamente exigente, de los expertos de la ANECA. En ello estamos sin que haya que desechar nuevas sorpresas que colmen el desconcierto, el cansancio y el escepticismo de quienes han venido trabajando en estos temas durante años.

De una manera sintetizada ¿cuáles son las posiciones existentes en la universidad española en relación con la reforma en curso?

Dejemos a un lado las posiciones neutras o la de los que simplemente buscan sobrevivir. Quienes defienden la reforma suelen ser:

- Expertos en el proceso de convergencia europea y/o en tareas de programación, normalización y evaluación educativa por lo general (no siempre) relacionadas con modelos de calidad empresarial.
- Encargados (por lo general designados de entre los anteriores expertos) de su puesta en marcha y aplicación a nivel nacional, autonómico o universitario.
- Autoridades políticas y académicas; si bien, en este caso, con dudas e ideas a veces divergentes sobre lo que se pretende o se debe hacer, y sobre cómo se está llevando a cabo el proceso de convergencia.

Entre quienes se muestran desfavorables o críticos ante la reforma se hallan tanto alumnos como profesores. Los primeros centran sus críticas, cuando las hacen, en la previsible privatización de la enseñanza superior, la supeditación de la universidad al mundo empresarial, la escasez de becas y las nuevas exigencias y problemas académicos y de estudio que conlleva el sistema de créditos que pretende implantarse (entre ellas la de la asistencia a clase). Los profesores críticos con la reforma coinciden con los alumnos cuando destacan los peligros de la mercantilización y privatización de la universidad. Si proceden del campo de las humanidades y ciencias sociales

(de donde proceden la mayor parte de las críticas profesoras) se pronuncian contra la previsible desatención a las mismas. En más de un caso anuncian un descenso del nivel académico. Y de una manera más generalizada, como sufridores de la misma, se quejan con mayor o menor intensidad:

- De la excesiva burocratización en relación con la aprobación de los nuevos títulos y la evaluación de la actividad docente e investigadora.
- De la sujeción de la carrera docente a criterios eficientistas y a metodologías impuestas con carácter uniforme, rígido e inflexible -cuando no prepotente-, con un lenguaje o jerga psicopedagógica insufrible, y sin tener en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza, el tipo de alumnos inscritos y la materia o área de conocimiento de que se trate.
- De la sujeción, asimismo, de la actividad docente e investigadora a programaciones y guías detalladas hasta el absurdo e irreales (lo que algunos han llamado la hiperplanificación)

¿Cuál puede ser el más que previsible futuro de la reforma? ¿Qué está sucediendo en realidad?

En lo que al proceso de convergencia europea se refiere, el resultado previsible será el de una amplia diversidad según el país y universidades de que se trate. Si uno lee lo que dicen los que están a favor de la reforma, ésta se está aplicando en casi todos los países europeos habiéndose integrado en ella un buen número de universidades. Sin embargo, si uno tiene la posibilidad de hablar con profesores de universidades de otros países o visitar otras universidades y países, la realidad es otra. Lo que se halla, en unos casos, es una actitud escéptica ante la reforma, cuando no crítica. En otros, simplemente se la ignora. Y allí donde se dice que se aplica lo que existe es -como no podía ser de otro modo- una adaptación de los objetivos y principios generales de la reforma a las circunstancias del cada país, universidad y titulación. Todo ello en función de las tradiciones y de los recursos financieros y humanos de que se dispone en cada caso. De ahí, y lo indico a título de ejemplo, que pueda dar testimonio de que en alguna universidad europea (italiana por más señas) las tutorías son llevadas a cabo por alumnos destacados del último curso o que han terminado sus estudios en fecha reciente. Como es obvio, con su correspondiente nombramiento o contrato retribuido.

En relación con España, la situación previsible depende de una serie de factores sobre los que todo hace temer lo peor o no hay un claro pronunciamiento. Dos de ellos destacan de un modo particular: el de la financiación de la reforma y el de la subsistencia, o no, de titulaciones-escoba. En España el proceso de convergencia se está desarrollando, como tantas otras reformas educativas fenecidas, bajo el supuesto de que es posible llevarlo a cabo con coste cero y, en más de una Comunidad Autónoma, incluso con menor gasto público universitario. Si esto es así, todo será puro formalismo, una farsa. Entre otras razones porque el nuevo sistema de créditos y de tutorías implica necesariamente un notable incremento del profesorado. Por otra parte

(y esto también afecta de modo fundamental a la titulación de Pedagogía) no existe un compromiso político para renunciar a la existencia de titulaciones-escoba que recojan todos aquellos alumnos que no tienen cabida en otras titulaciones, dando así satisfacción a las familias que desean un título universitario para sus vástagos. Si esta práctica sigue utilizándose para satisfacer la demanda social de estudios universitarios -y, en este sentido, las asociaciones de estudiantes ya se han pronunciado contra la existencia de “*numerus clausus*” restringidos-, con independencia de su empleabilidad -en contradicción con los mismos objetivos que los reformadores han establecido-, esas titulaciones -la de Pedagogía entre ellas- seguirán con los problemas que actualmente tienen, careciendo de sentido todo lo que se está haciendo.

Un tercer factor, tanto o más relevante que los dos anteriores, reside en la mentalidad de los expertos y reformadores. Es decir, en su concepción acerca de los límites, posibilidades y condicionantes de la reforma que pretenden. Por ahora todo indica que dicha mentalidad es una versión similar a la habitual en la práctica totalidad de las reformas educativas. Una mentalidad en la que destacan tres rasgos básicos: el llamado presentismo, adanismo o mesianismo; el imperio formal de lo escrito y de lo cuantificable; y la imposición estandarizada, fuera de contexto, de unas determinadas metodologías de enseñanza y evaluación.

Para los reformadores en general el pasado no existe. El presente, en consecuencia, es una tabla rasa perfectamente maleable a su antojo. Y el futuro es algo previsible y programable hasta lo más mínimo mediante un instrumento por el que sienten una auténtica pasión: los complicados y detallados cronogramas de tiempos y tareas. Cuanto más complicados y detallados, mejor. En correspondencia con ello, propenden a creer que lo que está en el papel -un elemento fundamental sobre el que basan su poder para decir a los demás cómo deben hacer las cosas- está en la realidad y, a la inversa, que lo que no está en el papel no existe. Como tampoco existe lo que no es cuantificable y evaluable numéricamente.

Por último, los reformadores parten además del supuesto, asimismo erróneo, de que la calidad de la enseñanza depende, entre otros aspectos, del método de enseñanza y evaluación que sigue el profesor con independencia de que, este último, crea y se identifique, o no, con el mismo. No valoran, por tanto, el hecho de que un profesor esté, o no, convencido de que la metodología que utiliza es la más adecuada para su disciplina y el contexto concreto -alumnos incluidos- en que ha de enseñarla. Si, en general, los reformadores del currículo -entre ellos los expertos que están liderando en nuestro país el proceso de convergencia europea- tienden a imponer a todas las disciplinas una metodología de enseñanza y evaluación determinada y estandarizada es porque consideran que la identificación entre el profesor y el método de enseñanza que sigue es un hecho irrelevante.

El pasado, sin embargo, existe y el presente no es más que un producto transitorio del mismo. Frente a las pretensiones de los reformadores, sean o no expertos, están las diversas culturas académicas de los profesores y de los alumnos. Unos

modos determinados de hacer y de pensar, sedimentados a lo largo del tiempo, que constituyen la respuesta de ambos colectivos, y de los subgrupos que los componen, a las condiciones en las que han de realizar sus tareas y lo que de ellos se espera. En este caso, como en todas las reformas curriculares, existe una fuerte presión “desde arriba” en relación con las titulaciones y las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje, que no tiene en cuenta la motivación del profesorado, sus tradiciones y culturas académicas, los códigos de las disciplinas que imparten, la libertad de cátedra y las limitaciones derivadas de la ausencia de recursos y de las características e historia reciente de cada universidad, así como tampoco de los hábitos de estudio y vida de un buen número de alumnos. Estamos ante la típica “reforma-mosaico de piezas que no encajan” en la que los expertos deciden lo que deciden sin tener en cuenta si se modifican, o no, las condiciones no curriculares (recursos financieros, modelos de formación y selección del profesorado, carrera docente, condiciones laborales del profesorado, políticas de selección y admisión de alumnos, etc.) que harán posibles sus propuestas, y cuál es la disposición, favorable o no, del profesorado hacia las mismas. Sin tener en cuenta, por ejemplo, que una buena parte del mismo lleva ya entre tres y cuatro años implicado en un proceso de reforma de los planes de estudio (como ha venido estándolo cada cuatro o cinco años), con sucesivos cambios de criterio, al que ha dedicado un tiempo determinado, a veces casi de modo exclusivo, en detrimento de la docencia y de la investigación. O que su interpretación, la de los expertos, de lo que en el aspecto curricular se corresponde con el espíritu y objetivos del proceso de convergencia europea, responde a una interpretación más -entre otras posibles- del mismo.

Ante esta realidad ¿cuál es el futuro previsible?

En primer lugar, la generalización entre profesores y estudiantes de procesos, en unos casos, de hibridación entre las nuevas exigencias externas y sus tradiciones académicas, entre los modos de enseñanza y aprendizaje usuales y los que pretenden introducirse. En otros casos, se producirá un simple proceso de acomodación o adaptación puramente formal a dichas exigencias. Es decir, en los “papeles” que se les piden dirán unas cosas y en la realidad harán otras (algo que los profesores de Educación Primaria y Secundaria están ya acostumbrados a hacer). En otros, por último, surgirán focos de resistencia a los cambios que se les imponen. De un modo u otro, los profesores seguirán siendo los que son en este momento y enseñarán aquello que saben y, por lo general, del modo que han venido haciéndolo, modificando sus hábitos en función de las exigencias y condiciones de trabajo y adaptándose a la mismas. Al igual que los estudiantes. Nada nuevo bajo el sol.

En segundo lugar, se incrementarán la burocratización, la estandarización y el formalismo. Todo ello a costa de la actividad docente e investigadora del profesorado y de la libertad de cátedra. Un elemento esencial, este último, para la buena calidad de la enseñanza.

En tercer lugar, y en relación con el objetivo de la empleabilidad, no está de más señalar que su consecución no depende tanto de lo que se enseña y se aprende, y

de cómo se enseña y se aprende, cuanto de la situación del mercado laboral. Es decir, de la mentalidad y demandas del sector privado y del sector público en este punto. Dos aspectos de gran relevancia para las titulaciones pedagógicas y de formación de profesores que además, desde una perspectiva más amplia, no creo que haya nadie que se atreva a predecir e indicar por dónde van a ir más allá de los próximos tres o cuatro años y, en tal caso, con gran riesgo de error. Adecuar la enseñanza a las demandas de empleo sólo es posible, con errores y desajustes, en una economía totalmente planificada y, al parecer -si se tienen en cuenta algunas de las experiencias de este tipo-, a costa de la productividad.

Por último, en cuanto a la movilidad de profesores y alumnos, tampoco está de más advertir que ambas dependen, sobre todo, de dos factores: los recursos allegados con tal fin y el conocimiento de otros idiomas. Con los recursos actuales y el nivel de dominio de idiomas de los universitarios españoles (profesores y estudiantes) no podrá hacerse más de lo que se ha venido haciendo; es decir, bien poco. Y con las previsiones existentes en relación con la financiación de la reforma y el dominio de idiomas entre los españoles, nada hace pensar en un futuro más prometedor. Al menos a corto y medio plazo. La cosa es muy simple: para entrar en las redes de la globalización cultural y académica sólo hacen falta dos cosas: recursos financieros e idiomas. Lo demás viene por sí solo.

El grado de Pedagogía

Todas las consideraciones anteriores son aplicables y afectan, como es obvio, al futuro grado de Pedagogía. Sólo que unas más y otras menos. Además, dicho grado posee ciertas características y problemas peculiares. De todos ellos sólo trataré, y de un modo sumario, los relativos al bajo porcentaje de alumnos que eligen los estudios de Pedagogía como primera opción, a la utilización consiguiente de dichos estudios como una titulación-escoba (lo que no parece que vaya a experimentar cambios significativos en el futuro), a sus campos o salidas profesionales y a su inestabilidad curricular.

El porcentaje de alumnos que optan por estudiar Pedagogía como primera opción varía de unas universidades a otras pero es, en general, bajo (puede, en algunos casos, no llegar al 30 %). La mayoría de los alumnos que cursan Pedagogía la eligieron como una opción que les facilitaba seguir estudios universitarios, no por razones vocacionales o profesionales. Simplemente, no se les ofrecía algo mejor. De ahí que, contra toda lógica, la nota mínima exigible para acceder a las titulaciones de Magisterio sea más elevada, bastante más elevada en algunas de sus titulaciones, que la que se exige para cursar Pedagogía (no es inhabitual que, al no tener la puntuación exigida para estudiar Magisterio, el alumno o alumna se matricule en Pedagogía), y que, en esta última titulación, la puntuación mínima exigida coincida, también por lo general, con la calificación mínima de las pruebas de selectividad. Ello se debe, sobre todo, a la confluencia de dos políticas universitarias. Una, la del ministerio correspondiente y

rectores, que considera la licenciatura de Pedagogía como una titulación-escoba que, junto con otras, recoge lo que no tiene cabida, por sus bajos resultados académicos, en otras facultades. Y otra, la de determinados profesores, áreas y departamentos de las Facultades de Educación que, llevados por la idea del crecimiento a ultranza de las plazas docentes, actúan como universos en permanente expansión oponiéndose a la restricción del número de alumnos y grupos, y apoyando, por el contrario, la ampliación de los cupos de acceso más allá de las necesidades profesionales y en detrimento de la valoración social y académica de este título.

En cuanto a las salidas profesionales y desde un punto de vista estatal, la titulación de Pedagogía sólo tiene reconocido, y no en exclusiva, un campo profesional: el de los Departamentos de Orientación Pedagógica en la enseñanza secundaria (se deja a un lado, por obvio, el de la docencia universitaria en este ámbito) y, en este caso, en conjunción con las licenciaturas de Psicología y Psicopedagogía. Existen también de hecho, en el sector público, algunos puestos profesionales creados en las últimas décadas -no muy numerosos, y tampoco exclusivamente asignados a los licenciados en Pedagogía- en servicios autonómicos, municipales o provinciales relacionados con actividades educativas, formativas o asistenciales. Además, algunos de estos puestos, así como algunos otros de los ocupados por pedagogos en el sector privado (asimismo en relativo auge en los últimos años), corresponden al ámbito de la Educación Social que en el futuro será otro grado diferente.

Esta baja empleabilidad de los licenciados en Pedagogía se ve reforzada por la inexistencia de un colegio profesional específico, la ausencia de apoyo legal (el título no se precisa, por ejemplo, para ser inspector de educación, director escolar, gestor en servicios de la administración educativa o docente en cualquiera de sus modalidades y niveles) y la no identificación y baja estimación social de la profesión en cuanto a las funciones que sus titulados realizan.

Por si ello no fuera suficiente, este título cuenta con la oposición, en cuanto a su utilidad o necesidad, de buena parte del profesorado de Educación Secundaria y de aquellos profesores y centros universitarios en los que se forma dicho profesorado. En síntesis, nos encontramos ante un título, el de Pedagogía, al que los poderes públicos (administraciones estatal, autonómicas, provinciales y municipales) no reconocen un campo de acción exclusivo ya sea dentro del sistema educativo formal o fuera del mismo. Y ante una situación, además, en la que, como consecuencia del creciente divorcio entre la pedagogía universitaria y el profesorado de Educación Primaria y, sobre todo, de Educación Secundaria, los pedagogos y la pedagogía son vistos, con razón o sin ella, como los culpables de todas las desdichas o males que puedan achacarse a la enseñanza. Un punto de vista y una actitud que cuentan con una clara difusión en la opinión pública por estar presentes en los medios de comunicación cada tres por cuatro, y en boca sobre todo de conocidos novelistas, escritores, filósofos y tertulianos,

Este es el resultado final de la evolución en el tiempo de un título que, nacido en 1932, con una clara orientación y formación profesional y cultural al servicio del

sistema educativo formal (para la formación de inspectores de educación primaria, directores escolares, profesores de pedagogía de Escuelas Normales, profesores de segunda enseñanza y profesores universitarios de Pedagogía), ha experimentado un proceso de devaluación en ambos aspectos. Un proceso sólo parcial y levemente corregido, en sentido opuesto, en las dos últimas décadas y agravado en el futuro por el hecho, ya advertido, de que algunas de las salidas profesionales abiertas en los últimos años a los licenciados en Pedagogía procedían del campo de la educación no formal. La separación en curso entre el grado de Educación Social y el de Pedagogía, supone la adscripción al primero de dichas salidas profesionales. Con independencia de ello, puede decirse que los problemas profesionalizadores de este último título proceden más de la ausencia de unas salidas profesionales, legal o socialmente adscritas al mismo, que de su plan de estudios. Un plan de estudios al fin y al cabo no más ni menos profesionalizador que los de otras titulaciones que sí disponen, por el contrario, de un campo o campos profesionales específicamente asignados a las mismas por vía legal o por un asentimiento social no cuestionado.

Esta es la razón por la que en la redacción del Libro Blanco de Pedagogía y de otros documentos paralelos o similares, se ha puesto el acento, cara al nuevo plan de estudios, en los posibles “yacimientos de empleo” que puedan existir para los pedagogos en el sector privado y en tareas de:

- Dirección, gestión y orientación escolar en centros privados.
- Diseño y elaboración de materiales curriculares para editoriales de libros de texto o empresas productoras de material didáctico.
- Actividades formativas en el sector laboral y empresarial (formación ocupacional y continua).

En estos tres casos, y en cualesquiera otros similares que pudieran indicarse, estamos ante “yacimientos de empleo” que hay que trabajar y crear, no ante campos profesionales consolidados en los que los graduados en Pedagogía sean considerados como adecuados o aptos para su desempeño con exclusión o preferencia a otros. Quizás sea así en el futuro pero no lo es actualmente. Si se considera que el grado de Pedagogía debe orientarse hacia estos sectores habría que preguntarse o plantearse entonces si no sería preferible un postgrado de especialización profesional que, ya desde el principio, orientar el grado hacia estos campos. En síntesis, estamos ante un título con un pasado reciente de indefinición profesional (no en sus orígenes) que busca definirse como profesión fuera del ámbito público.

A todo ello habría que añadir el hecho de que el título de Pedagogía ha conocido reformas profundas, en su estructura y materias, en sucesivos planes de estudio en 1983, 1998 y 2001. Y digo profundas porque en 1998 se pasó de una estructura con especialidades en los dos últimos cursos, y de la existencia de un curso-puente (que atraía hacia estos estudios a profesores de Educación Infantil, Primaria, Secundaria o Formación Profesional que encontraban en ellos un medio de perfeccionamiento profesional, y que servía de conexión entre la pedagogía universitaria y la docencia

de otros niveles educativos), a otra configuración sin especialidades ni curso-puente. En último término, estos cambios indican una cierta inestabilidad impensable en otras facultades y, por tanto, la ausencia de una tradición consolidada. A su vez, implican la creación de un clima casi continuo de celos y conflictos entre áreas y departamentos (así como dentro de ellos) y, sobre todo, abundantes pérdidas de tiempo y de dedicación a la docencia e investigación ¿Cuántas son, habría que preguntar, las horas perdidas en comisiones de planes de estudio y jornadas o congresos sobre el tema, ya sean de ámbito nacional o en cada universidad, en especial desde que el llamado proceso de convergencia europea se puso en marcha hace ya cinco años?. ¿Cuántos son los conflictos personales y académicos surgidos entre los profesores de un mismo departamento o área, o de diferentes áreas o facultades, como consecuencia de ello, en detrimento de la necesaria cooperación interdisciplinaria e intercambio de información y experiencias entre ellos?.

Por último, no está de más indicar que el que esto escribe considera que la razón de ser de los estudios universitarios de Pedagogía no se halla tanto en la empleabilidad de sus egresados cuanto en dos circunstancias objetivas que no pueden ser negadas: que el hecho o fenómeno educativo-formativo existe y que se trata de un hecho o fenómeno socialmente relevante y de una relevancia creciente. Ello justifica, ya por sí solo, que sea necesario estudiarlo y reflexionar sobre el mismo, desde una perspectiva científica, con el fin de conocerlo, transformarlo y mejorarlo. Otra cosa es que la sociedad y los gobiernos y administraciones educativas valoren, o no, este tipo de estudios y en qué consideración los tienen. Un hecho que nos dice mucho sobre la valoración que esa sociedad y esos gobiernos y administraciones merecen.

En síntesis, con la licenciatura o grado de Pedagogía no sucede sino lo que sucedería si, por ejemplo, el Ministerio de Agricultura dijera que las titulaciones de ingenieros o ingenieros técnicos de montes no le sirven para nada y que no son necesarios, que el de Industria afirmara lo mismo en relación con los ingenieros e ingenieros técnicos industriales, o el de Salud con respecto a los médicos y ayudantes técnico-sanitarios, por poner tres ejemplos a los que podrían añadirse otros muchos. Su consideración social y académica depende de la posición que el Ministerio de Educación adopte en relación con dicha licenciatura o grado. Y está claro que, en este punto, dicho ministerio se desentiende de este tipo de estudios. Los trata como si no tuvieran que ver nada con la labor que desarrolla o con el asunto o tema del cual es política y socialmente responsable.

Por lo que respecta a la naturaleza académica de los estudios universitarios de Pedagogía o Educación, no parece que tenga mucho sentido acceder directamente a ellos desde el Bachillerato como sucede actualmente. A dichos estudios sólo debería accederse desde alguno de los campos profesionales relacionados con la educación o la formación en cualquiera de sus manifestaciones. Asimismo, como postgrado deberían exigirse, por el Ministerio de Educación, para acceder, tanto en el sector privado como en el público, a funciones directivas en los centros de enseñanza, a la inspección educativa, a los servicios de orientación escolar o relacionados con cuestiones

curriculares, a centros de investigación en educación y a determinados puestos de la administración y gestión educativa y del sector laboral formativo privado (formación laboral y ocupacional y laboral). Otra cuestión, relacionada con ésta y que sólo dejo apuntada, es la que se deriva del doble carácter de la Pedagogía como ciencia de la realidad (del ser) y ciencia normativa (del deber ser): ciencia que explica e interpreta la realidad de la educación o ciencia que pretende regularla. Frente a la situación actual, en la que predomina el segundo aspecto, pienso que sería conveniente poner más el acento en el primero y presentarse de modo algo más modesto y cauteloso en el segundo.

Las titulaciones relativas a la formación del profesorado: ¿“*numerus clausus*” o titulaciones-escoba?

De acuerdo con la reforma en curso, la formación del profesorado no universitario se llevará a cabo mediante los grados de Magisterio Infantil y Primario y el máster de profesor de Educación Secundaria. Cada una de estas titulaciones tiene, como es sabido, su propia historia y, como producto de ella, características muy diferentes (empezando por las que resultan de la diferencia entre un grado y un máster). En el caso de los grados de Magisterio Infantil y Primario, estamos ante dos titulaciones de larga tradición histórica, estables y no discutidas en cuanto a su misma existencia. Los debates en torno a ellas suelen versar sobre el paso desde las siete titulaciones actuales a las dos que ahora pretenden establecerse y, como es obvio, sobre los contenidos curriculares, y, relacionado con ello, las competencias a desarrollar en cada caso. Es decir, sobre el peso que deben tener en su formación unas u otras áreas y materias o disciplinas, así como la formación práctica. En el caso del máster para ser profesor de Educación Secundaria también se discuten, cómo no, los contenidos o competencias y la articulación entre los aspectos teóricos y los prácticos. Pero, a diferencia del caso anterior, nos encontramos ante un tipo de formación de breve y desafortunada tradición histórica, y ante una titulación que, además, amplios colectivos de profesores, estudiantes y autoridades y organismos académicos ponen en cuestión o tienen serias dudas sobre la necesidad de su existencia.

Aclarado este punto, en mi intervención me limitaré a tratar un solo aspecto común a las tres titulaciones. Una cuestión que, a mi juicio, no está siendo debatida y que, al menos para mí, constituye una condición “*sine qua non*” -necesaria pero no suficiente- para configurar un modelo de calidad de formación del profesorado. Me refiero a la integración, en una misma fase, de la formación y la selección de profesores. Es decir, a la supresión del sistema actual de oposiciones y su sustitución por la implantación, en los dos grados y en el máster mencionados, de un “*numerus clausus*” acorde con las necesidades de profesores del sistema educativo. Primero justificaré la necesidad de su existencia y después pasaré a considerar las dificultades que ofrece su implantación.

¿Tiene algún sentido formar como profesores a un número determinado de personas cuando sólo se dedicarán a la docencia un porcentaje de las mismas que, según el nivel educativo y la materia o disciplina, puede oscilar entre un 10 y un 40 por ciento? ¿No sería preferible -en el sentido de que podría formarseles mejor y no malgastar recursos humanos y financieros- formar sólo como profesores a aquellos que después van efectivamente a serlo? ¿Qué formación teórica o práctica medianamente sería puede darse cuando, como sucede hoy en el tan denostado Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), no hay límites para la inscripción en el mismo?

No procede en estos momentos exponer con detalle la configuración concreta de una propuesta de este tipo. En su defensa, aparte de lo dicho, basta con añadir que esta fórmula -la de formar como tales sólo a los profesores que vayan a serlo- es la empleada en algunos países europeos, es la que actualmente se sigue en nuestro país, por ejemplo en el caso de los oficiales de los ejércitos de tierra, mar y aire y de los médicos, e históricamente, en el ámbito de la educación, es la que ha dado frutos tan notables como la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852) para los profesores de segunda enseñanza, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932) para la formación de inspectores de enseñanza primaria y profesores de Escuelas Normales, y el plan llamado “profesional” (1931-1939) para la formación de maestros de enseñanza primaria. Aunque pueden indicarse otros ejemplos relevantes de una buena formación de profesores -como, en el caso de la segunda enseñanza, los Institutos-Escuela (1918-1939)- separando la formación de la selección mediante oposiciones, las experiencias mencionadas, junto con las de otras profesiones y, en el ámbito internacional, las de otros países, avalan una propuesta de este tipo.

La reforma en curso, sin embargo, no se plantea, ni siquiera como hipótesis, su adopción. Intenta acercarse a ella, pero sin definirse. ¿Cómo? En el caso de los grados de maestro de Educación Infantil y Primaria, exigiendo, como en otros, que en la propuesta de titulación se haga un estudio de las posibilidades de empleo y se adecuen las plazas ofertadas a dichas posibilidades para asegurar su empleabilidad. Y, en el caso del máster para el profesorado de Educación Secundaria, esperando que los altos precios establecidos para cursarlo y su duración disuadan a más de un licenciado de matricularse en el mismo. Todo indica sin embargo que, por un lado, las plazas ofertadas a los futuros maestros se van a establecer no en función de su empleabilidad efectiva -en tal caso es posible que hubiera que suspender dichos estudios durante algunos años-, sino de la posición al respecto de las distintas áreas y departamentos universitarios y de las autoridades políticas y académicas. Es decir, de la necesidad que dichas áreas y departamentos tienen de justificar su actual volumen de profesorado, de su tendencia al incremento del mismo, y de la resistencia de las mencionadas autoridades a implantar aquel “*numerus clausus*”, en dichos estudios, que corresponde a las necesidades futuras de maestros teniendo en cuenta el número de los actuales titulados que no ejercen como tales. Por otro lado, por lo que al profesorado de Educación Secundaria se refiere, no parece que el precio de la matrícula en el futuro máster sea un elemento disuasorio suficiente como para garantizar que el número de los que deseen

cursarlo sea aquél que exige una buena formación teórica y sobre todo práctica. Es tal la diferencia numérica entre quienes cursan el actual CAP y quienes deberían cursar el futuro máster, de acuerdo con dicha exigencia y con las necesidades de profesores, que es bastante probable que la presión para que se ofrezcan becas -lo que parece justo y deseable- y no se limite el acceso al mismo -lo que sería un auténtico despropósito- convierta este último en una versión híbrida, de duración más prolongada, entre lo que hoy es el CAP y lo que debería ser el máster.

En todo caso, aún el supuesto de que se redujera el número de los que pueden acceder a los grados de Magisterio y al máster de Educación Secundaria, el no acceso directo desde los mismos al profesorado supondrá la continuidad del sistema actual de selección mediante oposiciones y, por tanto, la no existencia de relación alguna entre la formación recibida y la selección posterior para el ejercicio de la docencia. En otras palabras, se seguirá formando a licenciados o graduados para ser profesores y una vez que tengan la formación adecuada, se les someterá a una prueba selectiva que no tiene en cuenta dicha formación. Un auténtico dislate que ya ha hecho que empiecen a oírse voces (por ejemplo, la de la Fundación Educación y Ciudadanía) pidiendo la supresión de las oposiciones o, al menos, que en ellas se tenga de algún modo en cuenta, lo realizado en el máster y la evaluación recibida en el mismo. En efecto, si el máster proporciona una formación adecuada para ser profesor de Educación Secundaria ¿qué sentido tiene una prueba posterior, la oposición, para mostrar si se está, o no, formado para tal tarea? O el máster es innecesario o la oposición sobra.

Por supuesto, no se me escapan las dificultades y resistencias a una reforma que implicará la fusión entre la formación y la selección del profesorado. En efecto, unir la formación a la selección del profesorado y, por tanto, establecer un “*numerus clausus*”, con una prueba selectiva previa, en los dos grados de Magisterio y en el máster de Educación Secundaria, acorde con las necesidades futuras de profesores y con las exigencias de una buena formación teórico-práctica, suprimiendo a la vez el sistema de oposiciones, parece, hoy en día, una medida de difícil aplicación por varias razones. Lo impiden o dificultan:

- El peso e importancia en la enseñanza del sector privado, ya que este sector querría y podría disponer, de acuerdo con universidades públicas o privadas, de su propia e independiente red de formación de profesores y maestros determinando el número de los que se formaran en ella.
- La oposición a dicha medida de los actuales diplomados de Magisterio y licenciados (tanto sin plaza como interinos) y estudiantes de dichas titulaciones, de la casi totalidad de los sindicatos (por no decir de todos), de los mismos profesores universitarios de los centros responsables en cada caso de la formación de maestros y profesores, ante el temor de ver reducido sensiblemente su número, y del resto del profesorado de las facultades universitarias donde se forman los licenciados (en el futuro, graduados) que aspiran a ser profesores de Educación Secundaria. La opción del profesorado de

estas facultades, con fuerte influencia en el ámbito universitario, se inclina por la desaparición de todo postgrado o curso de capacitación posterior para la docencia y la inclusión, entre los créditos del grado, de aquellas materias que se consideren necesarias para la capacitación docente, lo que en general significa materias propias de las llamadas didácticas específicas.

- El actual reparto de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas o, si se prefiere, la asunción exclusiva, por estas últimas, de la gestión del sistema educativo y, de modo compartido con el Estado, de una buena parte de las decisiones políticas en este ámbito. La decisión a adoptar en este punto no podría hacerse desde el gobierno central sino, de forma coordinada, por las Comunidades Autónomas pues cada una de ellas podría fijar o no los cupos anuales de entrada en los grados de Magisterio o en el máster de Educación Secundaria, así como, caso de establecerlos, su alcance.

Ante este panorama no es de extrañar que ningún poder público, con competencia para ello, lance o proponga una medida de este tipo. Ni siquiera que recorte, en función de las necesidades y de una buena formación teórico-práctica, las plazas de los grados y el máster para la formación de profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Todo indica, por tanto, que es bastante posible que el futuro no sea, a fin de cuentas, muy diferente del presente. Que cambien los nombres pero sólo algo, muy poco, las realidades. En especial, si se aplica en este tema la política del costecero. Sin embargo, lo que está en juego no es ni más ni menos que la formación de los que van a ser los profesores de nuestro sistema educativo durante lo que resta del siglo XXI.

