

# El proceso de convergencia como una oportunidad para la reforma educativa integral en España

Francisco Villamandos de la Torre

Universidad de Córdoba

Fecha de recepción: 15/04/2010

Fecha de aceptación: 30/06/2010

## *Resumen*

*La educación y el sistema educativo de una sociedad conforman un sistema complejo donde es difícil tanto definir las metas concretas como medir el éxito o fracaso en términos reales. Sólo nos podemos aproximar a ello con indicadores como la tasa de fracaso escolar o los informes de las distintas agencias internacionales. Pero la verdadera eficacia de un sistema educativo sólo es medible en términos del éxito y el bienestar que una sociedad pueda alcanzar y la cuota que en ello le compete a la educación de sus ciudadanos.*

*El análisis de un sistema tan complejo como este nos lleva a desestimar los aspectos más concretos. Centrarnos en el análisis de la coherencia del sistema y las acciones normativas que deben dirigirse tanto a ella como a propiciar las sinergias necesarias entre los distintos actores. Un elemento fundamental en este sistema es la formación del profesorado. En él, la relación entre el Sistema Educativo y las Universidades nos llevan a analizar las necesarias sinergias que deben propiciarse para dirigir este sistema complejo en una dirección coherente.*

*El contexto del EEES aporta algunas oportunidades para lograr este objetivo genérico. Habremos de basar su implantación en el desarrollo de sistemas que permitan sinergias eficaces y obvien las tendencias al corporativismo y el enfrentamiento entre instituciones.*

## **PALABRAS CLAVE:**

*Educación, Formación del profesorado, EEES*

## **Abstract**

*Education and educational system make a complex system in a society where it is difficult to define not only its specific goals, but also the measurement of both success and failure in real terms. We can only approach this goal with useful indicators such as the drop-out rate or the reports by international organizations. But the real efficiency of a school system can only be weighed up in terms of the success and social welfare state, regarding the part that citizens get for their own education.*

*The analysis of such a complex system like this takes us to reject its most concrete aspects. We will, thus, focus our attention in the analysis of the coherence of the system and its ruling actions, as well as the encouragement of the necessary synergies among the participants. Teaching staff is a major and fundamental element in this system. Within it the relationship between the education and Universities takes us to analyze the concordances necessary to lead such a complex system towards a coherent direction.*

*The EHEA background contributes with appropriate opportunities to reach this generic goal. We must base its implementation on the development of systems which enable efficient synergies, and ignore the tendency to self-interested behaviours and confrontation among institutions.*

## **KEYWORDS**

*Education, Teacher Training, EHEA*

## 1. Introducción

La necesidad de una reforma integral del sistema educativo en España es algo en lo que todos estamos de acuerdo pero, desafortunadamente, sólo en el enunciado. Ni la clase política ni los diferentes actores del sistema son capaces de plantear, siquiera, unas bases sólidas que dibujen el escenario de partida en el que desarrollar los debates.

Unos pretenden seguir utilizando la educación como arma política e ideológica, sin dar tregua alguna al oponente. Otros tratan de defender sus posturas teóricas y las tendencias científico pedagógicas en las que se han formado, sin apearse ni un segundo de su pedestal de experto o investigador.

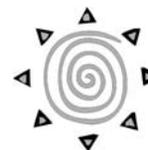
Pero un sistema educativo excede con mucho de todo esto. Supone, por un lado, el gran sistema social en el que se han de fundamentar el progreso y el futuro de una nación. Por otro, el sistema técnico que debe conseguir unos objetivos difícilmente medibles a corto y medio plazo y unas metas que no son ni concretas, ni consensuadas. Finalmente, el sistema que constituyen es tan complejo que los indicadores de éxito o fracaso no son verdaderamente relevantes sino cuando todo ha cambiado y no sabemos en qué dirección debemos dirigirnos en el futuro.

No obstante, si estamos de acuerdo con la complejidad inherente a este sistema, todo lo demás que de ahí se derive debe ser congruente con ello. Esto es, debemos analizar el sistema desde la perspectiva de la complejidad y de la importancia que tiene y, por lo tanto, no caer en considerar como centrales cuestiones que no lo son. Debemos ir al fondo de la cuestión e intentar abordar la tarea con COHERENCIA, COORDINACIÓN, EFICACIA Y DEDICACIÓN. Tampoco será viable conseguir nada significativo si no existe, en todos los niveles, el RECONOCIMIENTO de la importancia y trascendencia de la misma y de los actores implicados. En nuestro sistema educativo, el primer y más urgente aspecto que debemos mejorar es el de su coherencia interna; dicha coherencia la podemos centrar en que, en su diseño, el objetivo principal tenga siempre esa consideración clara y que, los aspectos secundarios, no suplanten nunca al principal en el desarrollo normativo y regulatorio.

Por otro lado, es importante también reconocer que abordamos un sistema complejo. Los sistemas complejos son siempre multifactoriales y, además, las acciones nunca son correspondidas con reacciones de la misma intensidad. Al contrario, los sistemas complejos reaccionan de forma amortiguada y sólo la persistencia y las sinergias acaban dando frutos permanentes y relevantes. Esto nos debería llevar a evitar planteamientos excesivamente simplistas y lineales: soluciones mágicas que no suelen ser sino meras ocurrencias desenfocadas.

Imaginemos al sistema educativo como una enorme “bola blanda” a la que queremos conducir en una dirección determinada. Si sobre ella realizamos un solo empuje aislado (actuar normativamente sobre un determinado factor) lejos de provocar ningún desplazamiento inmediato en la dirección deseada, lo primero que provocamos es un reajuste de los elementos internos del sistema. Este reajuste provocará, finalmente, que la dirección en la que se mueva esa bola no será exactamente la esperada. Si luego queremos rectificar el rumbo, con otro empuje diferente (regulando otro aspecto del sistema) la reacción será similar y, la respuesta de esa bola sólo se corresponderá con lo esperado si los reajustes internos provocados por este segundo empuje resultan congruentes (sinérgicos) con los del primero.

Necesitamos abordar el diseño de un marco regulatorio que no desvíe los esfuerzos en direcciones contradictorias y, sobre todo, que potencie las necesarias sinergias para que el conjunto del sistema pueda ir evolucionando hacia una eficacia y un rendimiento del nivel que deseamos. Será muy importante prestar atención no sólo a la adecuada intensidad de cada acción (no siempre a una mayor intensidad le corresponderá una mejor respuesta) sino a la coordinación, incluso



temporal, entre los diferentes esfuerzos para que las respuestas del sistema no resulten contradictorias con el objetivo perseguido.

El proceso de convergencia europea, en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es, en sí mismo, una revolución que va mucho más allá de los cambios más aparentes; como la reestructuración de títulos en grados y másteres, o la evaluación por competencias, que serán ampliamente tratadas en esta monografía. Se nos muestra ante nosotros lo que puede ser la revolución universitaria más importante desde la propia creación de las universidades europeas. Dese luego, en España, el sistema universitario puede utilizar este proceso como una verdadera catarsis, necesaria y esperada, pero también podemos caer en el riesgo de siempre. El de cambiarlo todo para que todo siga igual. Sin duda, esa enorme bola blanda puede ser empujada por este proceso. Pero deberíamos ser conscientes de la importancia del mismo para lo que pretendemos y de las repercusiones que puede tener en el reajuste de los otros elementos del sistema.

## 2. Formación inicial del profesorado y sistema educativo

La formación inicial del profesorado es, sin duda, uno de los elementos importantes en la concepción del total del sistema educativo de un país. Es evidente que los principales actores profesionales del sistema educativo serán los profesores y profesoras que lo integren. Evidentemente no son los únicos actores relevantes, pero sí aquellos en los que se puede incidir desde su propia definición y formación.

Por otro lado, la situación concreta en la que nos desenvolvemos, implica que tengamos que afrontar una renovación importante de este colectivo en el inmediato futuro. Fruto de que, la expansión del sistema de enseñanza obligatorio desde los años de la democracia en España, hizo que muchas aulas se tuvieran que llenar en muy pocos años y, ahora, llega el tiempo de su renovación vegetativa por edad. Sólo este dato implica que, los profesionales que estemos formando ahora, constituirán el grueso de aquellos que tengan en sus manos la educación hasta bien mediado el siglo XXI.

Con ambas reflexiones en la cabeza no podemos afrontar la reforma, que el EEES supone en la formación universitaria del profesorado, como algo que implica sólo a la universidad o como otra reforma más, o como la mera actualización que podría ser necesaria en otros títulos. Parece razonable que analicemos esta cuestión enmarcándola en un escenario más global, más complejo y más trascendente.

El profesorado no universitario de la primera mitad del Siglo XXI deberá tener unas características precisas, nuevas (en algunas ocasiones), sólidas y adaptables a un mundo caracterizado por la revisión permanente de los escenarios intelectuales, las innovaciones tecnológicas y, sobre todo, con la desagradable certeza de que la verdad absoluta no es alcanzable. Ni la verdad revelada ni la verdad científica son ya los paradigmas sobre los que pivota la formación del nuevo ciudadano. Nos movemos en el mundo de las verdades relativas, del acceso masivo a la información, de la construcción social del conocimiento y del permanente cuestionamiento de los referentes. Un mundo en el que la noción de complejidad lo invade todo y en el que hemos pasado, casi sin darnos cuenta, de la era del predominio tecnocrático a los procesos participativos de toma de decisiones.

En un mundo con estas características la formación del profesorado que ha de ocuparse de la educación de los nuevos ciudadanos debe ser congruente con el tiempo que le ha tocado. El EEES, en su aplicación a la formación inicial del profesorado, da una oportunidad más allá de la que pueda dar en otros ámbitos de la docencia universitaria.

### 3. La situación de partida

El sistema educativo actual tiene una génesis y un referente indudable en la Ley General de Educación de 1970 (conocida como “Ley Villar Palasí”). En esta ley tienen su origen tanto la definición del propio sistema educativo (SE), como la consideración del nivel universitario que se le confiere a la formación inicial del profesorado de las enseñanzas de infantil y primaria.

Después de cuarenta años, los logros de ambas aportaciones son innegables pero, también lo son algunos efectos colaterales que ha venido lastrando el propio sistema.

Por su parte, el sistema educativo ha logrado la universalización de la educación y su obligatoriedad hasta los 16 años. Sin embargo, la calidad del mismo ha sido, en este tiempo, un objetivo secundario, que aunque importante, sigue siendo secundario.

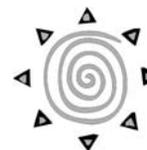
Los centros de formación del profesorado, por su parte, se han desarrollado desde su incorporación en la Universidad (lo que también tiene su origen en esta Ley) de forma más que notable. El hito de haberse transformado, más tarde, en Facultades de Educación ha supuesto, además, un revulsivo que las ha posicionado en el seno de las universidades en un papel más equitativo de lo que fue su primera incorporación como Escuelas Universitarias. Sin embargo, la primera consecuencia de su consideración universitaria fue el alejamiento y el distanciamiento del propio sistema educativo al que se deben en última instancia. Esto ocurrió como consecuencia de cumplir el objetivo de conseguir una mayor integración en la “Academia”, sus sistemas de selección y promoción del personal y los intereses propios de las metas estrictamente universitarias.

Pero además de esto, lo que se ha producido de forma innegable durante estos cuarenta años ha sido la falta de sinergia entre sistema educativo y formación inicial. El hecho de que los centros de formación de profesorado fuesen universitarios, con los requisitos que esto supone para la admisión de sus profesores, ha provocado que a ellos acceda personal sin ninguna experiencia previa, ni teórica ni práctica, en la profesión docente. El que sus titulados tuvieran la consideración de diplomados (no licenciados) y, por lo tanto, no hubiese la posibilidad de una integración directa en los claustros de los centros en los que se formaron, ha conducido a una situación peculiar: la profesión de Maestro es la única de España en la que sus profesionales han tenido vedada la participación directa en la formación inicial, sino es de forma muy lateral, como lo son las prácticas en los colegios (esta relación es, por el contrario, mucho más estrecha en cualquiera de los países de nuestro entorno).

### 4. El nuevo escenario

Ante nosotros se abre hoy un escenario nuevo. Son varias las circunstancias que convergen en nuestros días para que podamos identificar un posible cambio en profundidad y la apertura de oportunidades que no hemos tenido en este último periodo. Nuestra intención en el presente documento es ponerlas de manifiesto y expresar la necesidad de no desaprovechar la histórica oportunidad que se nos presenta. Creemos que se trata pues de la oportunidad de que este EEES propicie la mejora de la educación en España.

Por una parte, el sistema educativo, ha superado la fase de universalización de la escolarización y tiene un alto grado de integración y atención a los sectores sociales más desfavorecidos. La educación inclusiva se ha desarrollado hasta alcanzar un alto nivel de calidad en la atención a colectivos con necesidades educativas especiales. Y ahora se enfrenta al reto de la calidad de una manera más



decidida, con una especial preocupación por el fracaso escolar y por la elevación del nivel cualitativo que ofrece a la sociedad.

Por la otra, en las universidades, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone una serie de cambios que, en la formación inicial del profesorado actúa de manera aún más sobresaliente. No hace falta más que pensar que, como consecuencia del EEES, las titulaciones universitarias se adaptan al esquema de Grado y Posgrado. Esto supone que el futuro maestro saldrá con una titulación al mismo nivel que el resto de los universitarios y, por lo tanto, las trabas habidas hasta ahora para su incorporación como docentes en las Facultades, desaparecen. Este hecho es muy relevante. Baste pensar que si en los últimos diez años se ha conseguido algo en esta dirección ha sido porque la creación de la titulación de Psicopedagogía ha permitido la existencia de un puente para que el maestro pudiera, de forma natural, llegar al nivel de licenciado y, con ello, acceder a las Facultades de Educación con una formación educativa especializada. Antes de esto, la única vía era la de que el Diplomado en Magisterio hiciera una licenciatura diferente (generalmente en Humanidades o Ciencias Puras) y se incorporara a las facultades después de un largo periplo y sin haber profundizado en su formación pedagógica, sino científica.

Consecuencia de esta larga travesía, los colectivos que forman el sistema educativo, por un lado, y las Facultades de Educación, por otro, han sido colectivos muy diferentes y, en muchos casos, enfrentados por una desconfianza mutua insalvable. Las oportunidades que hoy nos dan las nuevas circunstancias no pueden ser desaprovechadas y, los responsables políticos y técnicos de ambas instituciones deben afrontarlos con decidida intención de mejora.

Pero, para ello, se hace conveniente definir claramente los objetivos propuestos y, a continuación, definir un sistema normativo y legal congruente con esos objetivos. No pretendemos desde aquí definir cuáles son esos objetivos, pero sí apuntar algunas consideraciones que consideramos importantes a la hora de hacerlo.

## 5. Mejorar claramente algunos aspectos importantes

Para conseguir la coherencia que la formación inicial del profesorado necesita para servir al conjunto del SE, habremos de convenir algunas cuestiones fundamentales.

La relación entre el ejercicio de la profesión y la formación inicial de esos profesionales ha de ser estrecha y fructífera. No podemos seguir permitiendo el divorcio entre el sistema educativo y la formación del profesorado en la universidad.

El SE debe intervenir en la definición y ejecución de los planes de estudio de las universidades y comprometerse en su implementación. La estructura creada para la definición de los nuevos planes de estudio en el EEES lo permite, a través de las "comisiones asesoras externas". Esta figura debe ser potenciada y desarrollada para poder hacer efectiva esta tarea.

La intervención directa de los profesionales en ejercicio, en el desarrollo de las clases y programas de la universidad, también debería contar con un desarrollo normativo que lo permita con fluidez y eficacia. Actualmente, la relación prevista se circunscribe al ámbito de las prácticas de los alumnos en los centros educativos. Sin duda que este aspecto es relevante y hemos de ser muy cuidadosos en la forma en la que se llegue a concretar. Sin embargo, esta participación debería ser más estrecha e ir más allá, permitiendo por ejemplo, la participación de inspectores,

asesores de los CEP u otras figuras, en el desarrollo de las actividades formativas de los futuros maestros. Esto permitiría, sin duda, que nuestras facultades se impregnaran de la realidad profesional cotidiana. Aunque pudiera existir el riesgo de que esto llegara a ser utilizado para otros objetivos, una buena regulación podría salvar este problema.

*NOTA: La definición y concreción de los convenios marco y específicos entre las Consejerías de Innovación Ciencia y Empresa y Educación y las Universidades Andaluzas, están abocados a ser un referente importante en este marco regulatorio y, por tanto, ser estudiado con especial detenimiento para que permita lo anteriormente expuesto.*

Por otro lado, la futura acreditación de los planes y programas, prevista en el marco del EEES, debe hacerse con criterios claros y congruentes con los objetivos del Sistema Educativo Andaluz. No tendría sentido que esta acreditación se realizara mediante la aplicación, solamente, de criterios académicos.

*NOTA: Esta acreditación debe ser realizada por la Agencia Andaluza de Evaluación (AGAE) y, por lo tanto, nuestra Autonomía debería poder incidir en la dirección y en los referentes en los que ésta actúe.*

También, a los centros universitarios se les ha de dotar de instrumentos legales para poder garantizar que la concreción de planes de estudio y los programas de las asignaturas se correspondan con los objetivos de los títulos. Actualmente, estas cuestiones son responsabilidad exclusiva de los departamentos universitarios, que no tienen una relación directa con los títulos ni responsabilidad en el resultado final de los mismos. Sin embargo, las Unidades de Garantía de Calidad, contempladas en el nuevo organigrama universitario, podrían cumplir esa función, siempre y cuando se determinara y clarificara sus responsabilidades. Actualmente se mueven en la nebulosa de la indefinición y con un claro riesgo de convertirse en meros trámites administrativos, sin concreción ejecutiva determinante.

En relación al profesorado universitario adscrito a las facultades de educación, sería conveniente establecer unos criterios claros con la labor que se les encomienda. La selección y la promoción de este profesorado se rige, actualmente, por los mismos criterios que el resto del profesorado universitario. Esto significa que la carrera universitaria depende de la evaluación de las tareas docentes e investigadoras según los mismos criterios para toda la universidad. Esto es, la docencia se mide por el nivel de aceptación que ésta tenga en su alumnado y, la investigación, por el nivel de impacto que sus aportaciones tengan en la comunidad científica. ¿No sería más coherente que la evaluación de la actividad docente incluyera también parámetros sobre la calidad de la formación recibida por sus alumnos y, en nuestro caso, con las necesidades del propio SE? De igual forma, ¿no sería también más coherente que la actividad investigadora incluyera alguna medida sobre el nivel de impacto que sus aportaciones pudieran tener en el sistema educativo más cercano? Actualmente este sistema potencia que el profesorado de las facultades de educación dirija sus esfuerzos hacia metas que poco tienen que ver con la calidad de la enseñanza, ni con el desarrollo del sistema educativo que le rodea (una verdadera I+D+I).

Finalmente, en cuanto a la selección y evaluación del alumnado que ingresa en las Facultades de Educación, deberíamos incluir algo más de coherencia con el sistema. Tratamos de unas profesiones muy vocacionales, profesiones que someten a sus elementos a un impacto y un desgaste psicológico muy fuerte. Los criterios de selección actuales y la masificación de las aulas no se corresponden con la labor que debemos desarrollar. La demanda actualmente existente es utilizada por las universidades más como una fuente de ingresos, para sufragar otras titulaciones más deficitarias, que para elevar el nivel de exigencia y de calidad en los títulos de los que hablamos. Esto es aún más grave porque supone también un detrimento en la consideración social de los estudios de educación. Actualmente esta consideración social deja mucho que desear. Muchos alumnos solicitan entrar



en nuestros centros porque se ofertan muchas plazas (una cuarta o quinta parte del total de la oferta de muchas universidades) con lo que es más fácil el acceso; algunos la solicitan porque piensan que es una carrera menos exigente que otras; en otras ocasiones, porque es muy versátil (un maestro también puede encontrar trabajo en la administración o en la empresa de otra cosa). También porque se aspira a un mercado laboral que ofrece estabilidad (funcionariado) y cuya percepción es también de una oferta considerable (las previsiones de necesidades de docentes en España en muy alta en los próximos años). Todo esto está contribuyendo a que estemos llenando las aulas de un alumnado cuyas aspiraciones no se corresponden, como deberían, con el esfuerzo que la sociedad hace en su formación.

Por poner un mero ejemplo podemos citar lo que está ocurriendo en la matrícula del inicio del curso 2010 - 2011 en Córdoba. En esta Provincia se han matriculado para iniciar sus estudios de maestro 684 alumnos de los 3.276 que han ingresado en el conjunto de la Universidad de Córdoba (el 20,88 %). Esta matrícula supone haber cubierto el 96,3 % de la oferta realizada tanto por el centro público como por el privado. Mientras, el conjunto de la universidad sólo ha cubierto el 85,2 % de la oferta realizada en los grados. En medicina se han matriculado 154 y en Veterinaria (única facultad de Andalucía) 147 nuevos alumnos.

En cuanto al Máster de Secundaria, las previsiones pueden superar con creces los 200 (a pesar de que este año no hay previsión de oposiciones y que se ha exigido el nivel B1 en lengua extranjera como requisito de entrada).

*NOTA. El EEES, con su articulación por evaluación de competencias y por la posibilidad que ofrece de diseñar pruebas específicas de acceso, permite que pudiéramos definir un sistema más coherente también en estos aspectos.*

El otro aspecto de la formación del profesorado, “la formación permanente”, también debe ser contemplado aquí. Si las universidades han desarrollado la formación inicial de espaldas al sistema educativo, éste no ha hecho menos en la formación permanente. Las colaboraciones de universitarios con los Centros de Profesores han sido durante este tiempo ocasionadas sólo por la voluntad particular de algunos asesores o directivos, pero sin contar con una estructura formal y explícita.

Si es obvio que las facultades de educación no deben desarrollar sus actividades de espaldas al sistema educativo, también lo es que éste no debería renunciar a contar con las aportaciones de profesionales que se desarrollan específicamente en el campo de la investigación educativa. Planteamientos como el que parece estar tomando cuerpo en Andalucía, en el sentido de que las universidades formen a maestros generalistas y, una vez accedan al SE por oposición, sea éste el que se encargue de su formación y especialización, parece poco menos que una atrocidad intelectual.

La caricatura del escenario que se perfilaría de este modo podría dibujarse de la siguiente manera: La formación inicial del profesorado generalista se le encomienda a los especialistas e investigadores; mientras, la formación especializada y en profundidad, se le encomienda a los profesionales en ejercicio, aquellos que no han tenido la oportunidad estructural de dedicarse exclusivamente a la profundización.

Sin embargo, el EEES, vuelve a darnos alguna oportunidad. El desarrollo de los posgrados podría venir a dar una respuesta coherente. Las universidades tienen mucha mayor libertad para la estructuración de los posgrados que para los grados, y les deja contar con profesorado externo de forma casi estructural. Esto permite el organizar los claustros de forma mixta, integrados tanto por profesorado universitario como por profesorado externo y, en el caso de los másteres profesionalizadores, con la recomendación expresa de la participación de profesionales en activo. De nuevo se impone la necesidad de imponer la cordura sobre las rencillas corporativas y las disputas institucionales.

En definitiva, el EEES supone una serie de oportunidades para la mejora de la educación en España pero, su mera implantación y estructuración no suponen nada positivo si no se hace aprovechando las oportunidades para conformar un mejor sistema de formación del profesorado. Un sistema en el que no se dilapiden los activos con los que la sociedad cuenta en aras de un corporativismo trasnochado. El desarrollo alcanzado tanto en universidades como en el sistema educativo debe llegar a un funcionamiento sinérgico a favor del sistema complejo de la educación y, muy particularmente, en la formación inicial y permanente del profesorado.

## 6. La formación del profesorado de secundaria

Aunque todo lo dicho anteriormente debiera extrapolarse a la formación del profesorado de secundaria, la especial situación en la que nos encontramos respecto a este nivel educativo requiere una atención también especial. No vamos a entrar en el debate sobre la especialización pedagógica necesaria para el profesorado de secundaria. Éste es un tema que ha quedado legal y normativamente resuelto. Sin embargo, la organización que estos estudios están teniendo en Andalucía, presenta unas incongruencias más que significativas.

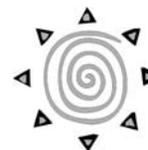
Analizar este proceso sería objeto de una reflexión mucho más detallada de lo que podemos expresar aquí pero, algunos parámetros básicos y generales sí que deben ponerse de manifiesto.

La sustitución del CAP por el Máster de Profesorado de Secundaria tiene unas implicaciones universitarias que van mucho más allá que una mera ampliación de créditos. En primer lugar, el máster forma parte de la nueva estructura de títulos oficiales de las universidades y, por lo tanto, y a diferencia del CAP, tiene una implicación directa en las plantillas de profesorado. Esto es, la docencia en el máster deberá ser atendida por profesorado de plantilla y, su dedicación, estará contemplada en la carga docente de los departamentos (este parámetro es la referencia para determinar el posible crecimiento de los mismos). Si a esto se le suma que el número de alumnos previstos para esta titulación es muy elevado (y el posicionamiento estratégico de las universidades es el mismo que el aludido más arriba) la repercusión prevista es realmente muy alta.

Por otra parte, un máster como éste, asociado a una capacitación profesional en una profesión reglada y en un solo año, tiene intrínsecamente un alto valor en las perspectivas de los futuros graduados. Pero, además, todo máster constituye, por definición, el acceso al tercer ciclo universitario (el doctorado) siempre que cumpla con unos requisitos que pueden ser superados en el transcurso del mismo, o con posterioridad (con una pequeña ampliación de créditos). Esta situación le confiere a este máster una enorme potencialidad de competencia frente a los demás másteres que se puedan organizar a partir de centros y departamentos de las ramas de ciencias y humanidades.

Para quien no esté muy familiarizado con el sistema universitario convendría explicar que, para que los grupos de investigación puedan funcionar correctamente, y generar los trabajos y proyectos necesarios para la promoción del profesorado consolidado, se requiere la permanente incorporación de becarios de investigación. Una beca de investigación sólo es atractiva, hoy por hoy si, a medio plazo, puede derivar en un contrato o una plaza en la universidad. Para que esto sea posible, sólo la carga docente puede asegurarlo.

Con un escenario como éste, la controversia, cuando no la lucha encarnizada, están servidas y sus motivaciones no tienen nada que ver con el objetivo de este título. Por esto, aquellos que tienen en su responsabilidad el desarrollo legal y normativo, no pueden dejar de contemplar estas variables. Sobre todo, si han de velar porque este máster sirva para lo que realmente está pensado: para incrementar y mejorar la formación específica del futuro profesorado de secundaria y, con ello, elevar la calidad del sistema educativo.



Conscientes de todo esto, los rectorados de las universidades andaluzas han decidido tomar cartas en el asunto y controlar ellos directamente la implantación de este máster. En algunos casos en colaboración con las facultades de educación, pero en otros, en un claro enfrentamiento con ellas.

El carácter profesionalizante y pedagógico de este máster hace que las facultades de educación lo consideren como un asunto central e irrenunciable. Desde estas facultades no se puede entender cómo másteres similares (como el de la abogacía) que confieren igualmente acreditación a una profesión reglada, se ceden a las facultades de derecho y el de profesorado de secundaria se les veta a las de educación.

Está claro que las especiales características de este máster, de las que hemos apuntado sólo las que consideramos más relevantes, pero no una explicación completa, han dado como consecuencia esta situación. Situación que adquiere tintes preocupantes cuando los enfrentamientos aludidos están dando como consecuencia que no se tomen en consideración los trabajos de análisis y reflexión que se habían hecho en las propias universidades en años previos. Tampoco se han tenido en cuenta, ni para su consideración mínima, propuestas concretas de algunas facultades de educación. En la constitución de la comisión andaluza de universidades para la coordinación de este máster, se ha vetado tanto la participación de profesorado proveniente de las áreas psicopedagógicas, como la de los representantes de los decanatos de educación.

Todo esto puede parecer un problema interno de las universidades, pero no lo es. Nos estamos jugando la calidad de la formación de los profesionales que deben atender una de las partes más sensibles del sistema educativo. Hemos de esforzarnos porque lo fundamental no quede aplastado por asuntos laterales y las luchas de poder que en nada tienen que ver con los objetivos primordiales.

En un esfuerzo de coherencia hemos de percibir que el reto es trascendente y que, por ello, debemos asumir que, para su culminación, debemos contar con todos los recursos disponibles y hacerlo con la suficiente congruencia. Poner en marcha este máster debería congregarse tanto la experiencia como los recursos y la especial sensibilidad de las facultades de educación. Debería también contar con la potencialidad del conjunto de cada universidad. Éstas cuentan con un plantel de recursos humanos de muy alta capacitación, pero se requiere que se redirijan hacia esta nueva empresa, dentro de un escenario claro, en el que la profesión docente estaría por encima de la capacitación en la excelencia científica. Debe contar con el apoyo decidido y eficaz del propio sistema educativo, cuyas necesidades y experiencia deben servir de guía para la concreción de planes y programas.

## 7. Las otras titulaciones de educación

A los títulos de graduado en maestro de Educación Infantil y Primaria y Profesorado de Secundaria, se le añaden algunos otros títulos que cierran la oferta de formación educativa que realizan las universidades. Trataremos aquí, de forma más sintética, estos otros títulos. Pero nos parecía relevante hacer, al menos, alusión a los mismos.

Por una parte está el Título de Grado en Educador Social. Este título viene a cerrar la formación especializada de la profesión del educador, en los diferentes niveles, con la del educador que actúa en el, cada vez más creciente y relevante, escenario no formal, así como en aspectos menos centrales del propio Sistema Educativo. La demanda social de esta titulación es más que relevante y la pretensión de las diferentes universidades es la de contar con ella tan pronto como sea posible, si es que ya no la tienen.

La titulación de Graduado en Pedagogía, con una amplia tradición en nuestro país, es la titulación que podríamos denominar de “la ciencia pura” frente a la “ciencia aplicada” que representan las otras. Su situación es relativamente compleja, con una definición profesional menos clara, al no ser profesión regulada y, aunque la posee, se enmarca en un contexto más estrictamente académico que las demás. Por otro lado, esta ciencia podría ser complementada con la de “Psicología de la Educación”. Lamentablemente, las últimas decisiones adoptadas en el contexto nacional, no han permitido que se pudiera instaurar la titulación del Grado en Psicopedagogía, que podría abordar estos aspectos de una forma más global. Quizás en el futuro esta orientación podría modificarse pero, actualmente, el escenario no parece permitirlo.

Finalmente, hemos de hacer referencia a la naciente oferta de másteres de educación, como formación complementaria y específica de los grados de educador y claramente diferentes del máster de Profesorado de Secundaria. Estos másteres deberían venir a dar una mejor respuesta a la necesidad de una formación cada vez más específica para el desarrollo de la profesión docente. Actualmente, su implantación obedece más a la potencialidad intrínseca de universidades y departamentos que a la demanda del SE. Parece razonable que, una vez consolidados los títulos de grado, el propio SE vaya definiendo sus propias necesidades y, en colaboración con las universidades, propicie tanto su implantación como su reconocimiento en los puestos del propio sistema. La necesidad de contar con maestros especialista en, por ejemplo, necesidades educativas específicas, bibliotecas escolares, educación física y un largo etcétera, deberán irse clarificando e incorporando con normalidad en el SE.

## 8. Reflexión final

La Educación es una tarea compleja, que tarda muchos años en culminarse para cada individuo y, en cuyo desarrollo, intervienen un gran número de actores que ni se conocen, ni planifican juntos ni comparten planteamientos ni objetivos. Un sistema así de complejo necesita de un marco normativo y legal muy depurado y, sobre todo, muy coherente, para que el complejo sistema pueda dar frutos valorables. Por otro lado, cuando individualmente se consiguen resultados satisfactorios o brillantes, la percepción es que esto es mérito casi exclusivo del propio producto, del individuo en cuestión, que ha alcanzado altos niveles de formación. No se provoca así un reconocimiento social por la labor desarrollada por el sistema.

Para que una sociedad democrática y occidental pueda definir un sistema con la coherencia necesaria se requiere no sólo el compromiso político de los dirigentes, ni la implicación técnica y de calidad de los actores del sistema, sino que se requiere también un “estado de opinión” pública que lo permita.

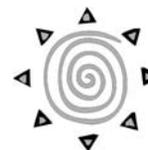
Por todo ello podemos resumir lo expuesto de la siguiente manera.

El EEES brinda nuevas oportunidades para el desarrollo de una mejor educación en España al permitir que los profesionales de la educación se formen en un sistema totalmente homologable al resto de las profesiones universitarias.

El principal escollo que nos encontramos es el de conseguir la sinergia entre los dos principales actores en la formación del profesorado: las Universidades y el Sistema Educativo.

La formación del profesorado debe ser congruente con el momento histórico en el que nos encontramos y que viene definido por el principio de incertidumbre y el acceso masivo a la información.

La selección del alumnado que va a entrar en la formación inicial como futuros profesores debe ser mucho más exigente que hasta ahora y hacerse según



parámetros coherentes con las capacidades requeridas. Por otro lado, también debería ajustarse más a las necesidades reales de la sociedad y no realizar ofertas desmedidas. Éstas sólo consiguen masificar lo que debería hacerse con el mayor de los cuidados.

Finalmente, en las universidades, se debe desarrollar un marco regulatorio que, dentro de los cauces establecidos por el EEES, sea congruente con las características peculiares de la formación del maestro. Atendiendo adecuadamente a la promoción del profesorado que compone las facultades de educación y desarrollando cauces para la implicación del Sistema Educativo y la selección del alumnado.

Para todo esto se requiere que las facultades de educación tomen conciencia del papel tan relevante que tienen y adopten las medidas oportunas para dirigir la estructuración de sus estudios en la dirección del fin último que perseguimos: la mejora de la educación en nuestra sociedad.

#### NOTA DEL AUTOR

Este texto ha sido extraído en sus formas principales del realizado por el mismo autor con motivo de su intervención en el Parlamento Andaluz en representación de los Decanos Andaluces de Educación. Dicha intervención tuvo lugar en octubre de 2009 y su texto fue parcialmente incluido en el texto del “Trabajo relativo a la convergencia educativa en Andalucía” publicado en el BOJA de 28 de enero de 2010 y aprobado posteriormente por el Pleno del Parlamento Andaluz.

*Francisco Villamandos de la Torre*  
*Doctor en Ciencias*  
*Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación*  
*Universidad de Córdoba*  
*Facultad de Educación, C/ San Alberto Magno s/n, 14071 Córdoba*  
*Correo electrónico: bv1vitof@uco.es*  
*Teléfono: +34 957 218 930*