

14



*Deshistorización y formación docente.
Estudio comparado del Grado de
Educación Primaria en Cataluña,
Comunidad Valenciana e Islas Baleares*

*Dehistoricization and teacher training. Comparative
study of the Primary Education Degree in Catalonia,
the Valencian Community, and the Balearic Islands*

Ángel Pascual Martín*
Jordi García Farrero**

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37268

Recibido: 10 de abril de 2023
Aceptado: 13 de junio de 2023

*ÁNGEL PASCUAL MARTÍN: Profesor Ayudante Doctor. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universitat de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS) **Datos de contacto:** apascual@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9685-8348

JORDI GARCIA FARRERO: Profesor Contratado Doctor. Director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universitat de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS) **Datos de Contacto: jgarciaf@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9669-0485

Resumen

Ante la inminente actualización de los requisitos para la verificación de los Planes de Estudio para la obtención del título de Maestro/a, y en el contexto global de deshistorización del conocimiento pedagógico y de disociación de la investigación histórico-educativa de la formación docente, el presente trabajo aborda el estado actual de la enseñanza de Historia de la Educación en el grado de Educación Primaria en Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares. El estudio comparado de los Planes de Estudio y Planes Docentes de las dieciséis universidades que lo imparten el curso 2022-2023 se efectúa con el fin de valorar tanto el peso específico que ocupan estas enseñanzas en el conjunto de la formación inicial del profesorado, como el enfoque, los objetivos y los contenidos adoptados en sus asignaturas. Con vistas a esclarecer cuál sea el papel y la forma que deba adoptar la materia para contribuir lo mejor posible a la capacitación de las futuras maestras y maestros, la crítica a la presencia y al planteamiento de la enseñanza de Historia de la Educación se pone en discusión no solo con investigaciones recientes, sino también con las últimas propuestas ministeriales de ordenación de los estudios y con las alegaciones subsiguientes presentadas por las sociedades académicas correspondientes.

Palabras clave: historia de la educación; enseñanza primaria; formación de maestros; formación inicial; programa de estudios

Abstract

Given the imminent update of the requirements to get the study plans of the Primary Education Teaching degree accredited, and in a context of dehistoricization of the pedagogical knowledge and of a distancing of historical-educational disciplines from teacher training, this paper addresses the current state of teaching History of Education in Catalonia, the Valencian Community, and the Balearic Islands. The comparative analysis of the study programs and syllabus of the sixteen universities that offer the degree in the academic year 2022-2023 is carried out in order to assess both the specific weight occupied by these teachings in the initial teacher training, as well as the approach, objectives, and contents adopted. In order to clarify the role and form that the subject should adopt in order to contribute as best as possible to the training of future teachers, criticism of the presence and approach of teaching History of Education is put into discussion not only with recent literature, but also with the latest ministerial proposals for the organization of studies and with the subsequent allegations presented by the corresponding academic societies.

Keywords: history of education; primary education; teacher education; initial training; curriculum

1. Introducción

La aprobación del Gobierno de España del *Real Decreto 822/2021 por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad* y posteriormente, la publicación en febrero de 2023 del *Proyecto de Orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales para el ejercicio de Maestro/a*, han dado el pistoletazo de salida a la revisión del estado actual de estos grados y al debate sobre su próxima reestructuración.

Desde las últimas décadas del s. XX, el predominio de una concepción eminentemente técnica de la educación y eficientista de la formación del profesorado ha marcado el desarrollo de los currículos de magisterio. El fomento para la adquisición de habilidades prácticas por encima de la obtención de conocimientos y de herramientas culturales, del dominio conceptual, del desarrollo de hábitos intelectuales y de la comprensión especulativa, ha comprometido y reducido a la mínima expresión el papel que anteriormente jugaron en la formación docente los fundamentos o las bases teóricas de la pedagogía, y con ello su historización (Pereyra y Popkewitz, 2021; Barret y Horden, 2021; Igelmo, González y Quiroga, 2021; Viñao 2016; Bruno-Jofré y Tröhler, 2014). Liderada por los países del área de influencia anglosajona, la deshistorización del conocimiento pedagógico y de la capacitación docente se ha ido consumando progresivamente en España a lo largo de las anteriores reformas de estudios superiores certificando la pérdida de presencia y protagonismo de las enseñanzas de Historia de la Educación (HE) en los grados correspondientes (Canales, Álvarez y Tacoronte, 2017; Luzón y Torres, 2006; Lázaro, 1999-2000; Terrón y De Gabriel, 1998).

Al mismo tiempo, la HE como disciplina científica ha experimentado un crecimiento exponencial en las dos últimas décadas (Roda, Payá y Hernández, 2023). Esto ha conllevado una auténtica renovación de los planteamientos teóricos, así como una diversificación cada vez mayor de los métodos y objetos de estudio, más y más desligados del mundo escolar, que obligan hoy a seguir analizando la ineludible tensión entre investigación y docencia en este campo (Lázaro, 1999-2000), y más concretamente, a valorar y ajustar a razón de la primera la obligada actualización de la enseñanza de la HE con vistas a la formación del profesorado, que en su momento fue su verdadera razón de ser (Viñao, 2013; Escolano, 1994).

Lejos pues del espíritu corporativista de la disciplina no siempre comprometido con los intereses generales de la formación, el presente estudio tiene por objetivo aportar evidencias sobre el estado actual de la enseñanza de la HE que permitan fundamentar la reflexión sobre el papel que debería jugar la materia en la preparación de los futuros maestros y maestras, y que promuevan a revisar el planteamiento temático y metodológico de su docencia conforme a los resultados de aprendizaje con los que mejor pueda servir al desarrollo de la profesión.

2. Diseño y método

Este trabajo se ha diseñado a modo de análisis comparado intranacional con carácter estático y finalidad descriptiva con el fin de alcanzar un mayor conocimiento y comprensión (Egido y Martínez-Usarralde, 2019; García de la Torre, 2018; Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016) del estado de las enseñanzas de HE en los estudios conducentes al título de Maestro/a de Educación Primaria (MEP).

La normativa actual por la que se establecen los requisitos mínimos de los grados de MEP prescriben para la materia de *Procesos y Contextos Educativos* de Formación Básica el desarrollo de las competencias específicas relativas al conocimiento de los fundamentos de la educación primaria y al conocimiento de la evolución histórica del sistema educativo de nuestro país y de los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. Al margen de la optatividad o libre elección que estimen oportuna, las universidades tienen la potestad de asignar, distribuir, organizar y diseñar como consideren las enseñanzas correspondientes a HE en el marco de esta materia, que junto al resto de las materias de FB deben cubrir al menos el 25 % de los créditos de la titulación, esto son, 60 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Tomamos el grado de MEP como piedra de toque del estado de la enseñanza de la HE en la formación docente en general, dado que la formación del profesorado de este nivel es en España la de mayor tradición y continuidad a nivel universitario y la de mayor influencia sobre el resto. No hay ninguna razón para pensar que la enseñanza de la HE deba privilegiarse en la formación de los docentes de esta etapa respecto a la de otras. Aunque parte de las conclusiones de este trabajo pueden trasladarse especialmente al Grado de Maestro/a de Educación Infantil¹ y, en menor medida, al Máster de Profesorado de Secundaria, consideramos necesario que este tipo de estudios puedan reproducirse para cada una de las etapas.

Elementos distintivos en el ámbito de la política, la investigación en HE y la formación del profesorado justifican la elección de Catalunya, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares como ámbito geográfico y político de comparación. En conjunto constituyen una de las regiones de España más productivas y con mayor proyección internacional en el ámbito de la HE, en buena medida bajo el impulso de la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* (SHEPLEC) (Sanchidrián, Payà y de Freitas, 2021, Hernández, González, y Pérez, 2020). Además, se han encontrado inmersas recientemente en un contexto político marcado a diferentes niveles por una agenda nacionalista, lo que se ha estimado como una hipotética causa de los fenómenos de resistencia al citado proceso de deshistorización (Igeldo, González y Quiroga 2021; Tröhler 2018). Por último, Cataluña cuenta con uno de los programas de mejora e innovación en la formación de maestros (MIF) más prestigiosos del Estado, en cuya última convocatoria de investigación, incorpora una línea sobre el objeto de estudio de este trabajo: «Promoción de la cultura humanística, donde se incluyen proyectos que se alinean con el plan nacional del libro y la lectura, y del legado pedagógico» (Departament de Recerca i Universitats, 2023).

La investigación toma sin excepción todas las universidades de estas comunidades que el curso 2022-2023 ofrecieron el Grado de MEP: Universitat de Barcelona (UB), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Vic (UVIC), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universitat Ramon Llull (URL), Universitat de Girona (UdG), Universitat de Lleida (UdL), Universitat Rovira i Virgili (URV), Universitat Internacional de Catalunya (UIC), Universitat Abat Oliba CEU (UAO-CEU), Universitat de les Illes Balears (UIB), Universitat de València (UV), Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV), Universitat Jaume I (UJI), Universitat d'Alacant (UA) i Universitat Internacional de València (VIU). El listado incluye instituciones públicas y

¹ Al menos 9 de los 16 Planes Docentes de las asignaturas de HE de los grados de MEP de las universidades estudiadas, coinciden con los de las asignaturas del grado de Maestro/a de Educación Infantil de las mismas instituciones.

privadas, laicas y confesionales, presenciales y en línea, de larga tradición en formación docente y de reciente creación, consolidadas a nivel de investigación en HE y ajenas a ello. La recogida y el análisis de los datos se ha realizado en base a fuentes primarias (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016), los documentos oficiales que regulan y ordenan la enseñanza de la HE en los grados de MEP, esto es, los Planes de Estudio (PE) y los Planes Docentes de asignatura (PD), que en todas las universidades excepto dos son de acceso público (no lo son los PD de UIC y UOC). Fundamentalmente, nos hemos centrado en los PE, como documentos que regulan y concretan la organización general de los estudios en cada una de las universidades, para explorar la *Presencia y el protagonismo de la HE en el grado*. Mientras a través de los PD de asignaturas, como expresiones del compromiso adoptado por la institución o del marco de referencia estable del que parten los docentes para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos analizado el *Enfoque de la enseñanza de HE*. El estudio asume que en los PD queda como mucho reflejada la concepción institucional o del equipo docente del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, lo que no puede identificarse simplemente con lo que estaría sucediendo en las clases.

Las dimensiones, parámetros e indicadores que estructuran la comparación entre los grados de las distintas universidades se han formulado a través de un doble proceso deductivo e inductivo. Mientras por un lado se han construido categorías *a priori* a partir de las normativas reguladoras vigentes y los referentes teóricos de la disciplina, por otro, a partir de los datos y la información recogida, se han corregido, completado, concretado y definido *a posteriori* dichas categorías (Egido y Martínez-Usarralde, 2019).

2.1. Dimensiones, parámetros e indicadores

2.1.1. Presencia y protagonismo de la HE en el PE de MEP

2.1.1.1. Carga lectiva

a) *Total de asignaturas* propias del área de Teoría e Historia de la Educación en las que se ofrecen contenidos de HE (ver 2.1.2.1) de al menos un Bloque Temático.

b) *Número de ECTS* que suman las anteriores. En el caso que la asignatura no solo sea de HE y comparta contenidos con otras disciplinas (Teoría de la Educación, Antropología, Filosofía...), se calculan los créditos correspondientes a los Bloques Temáticos propios. El número de créditos se presentan en las siguientes ratios:

- 1) $\text{N}^\circ \text{ de ECTS de HE de Formación Básica (FB) / Número d'ECTS dedicados a la materia «Procesos y contextos educativos»};$
- 2) $\text{N}^\circ \text{ de ECTS de HE de FB / N}^\circ \text{ de ECTS totales de Formación Básica};$
- 3) $\text{N}^\circ \text{ de ECTS de HE del conjunto de la titulación / Número de ECTS totales de la titulación (240 ECTS)}.$

2.1.1.2. Tipo de materias

a) *Tipo de materias* a las que se vinculan las asignaturas: Formación Básica (FB), Obligatoria (OB), Optativa (OP) o Trabajo de Fin de Grado (TFG). Descartamos explorar las asignaturas del Prácticum.

b) *Ámbitos o modalidades* de TFG en la medida que incluyan, no incluyan o excluyan contenidos y/o metodologías propias de la HE.

2.1.1.3. Temporalización

a) *Año académico* en el que se pueden cursar las asignaturas.

b) *Conocimientos o habilidades previas* requeridas para cursarlas.

2.1.1.4. Denominación

Título de las asignaturas, y si hacen explícito o no que su objeto sea propio de la HE.

2.1.1.5. Entidad

Carácter exclusivo o compartido de las enseñanzas de HE (ver variable 2.1.2.1) en la misma asignatura.

2.1.1.6. Otras apariciones

Presencia de contenidos de HE en materias de otras áreas de conocimiento.

2.1.2. Enfoque de la enseñanza de HE en los PD de las asignaturas

2.1.2.1. Objeto de estudio (general)

Materia y fenómenos históricos e historiográficos en los que se centra la enseñanza de la HE (variable 2.1.1.1)

- Historia de la Pedagogía, como historia de las formalizaciones teóricas, científicas e ideológicas de los fenómenos educativos (historia de las ideas, historia intelectual...).
- Historia de las Instituciones Educativas, como historia de los fenómenos educativos instituidos en sociedad (historia de la escuela, historia del sistema educativo, historia del currículo, historia de la profesión docente...)
- Investigación en HE (historiografía de la educación, metodología de investigación en HE...)
- Historia Pública, como presentación o intercambio del conocimiento histórico al público general, en entornos no académicos o escolares y a través de diferentes medios.
- Estudios de la Memoria, como estudio sobre el cómo, el qué y el por qué se recuerdan o se olvidan de manera individual o colectiva determinados hechos históricos.
- Historia General, como historia que no tiene por objeto específico los fenómenos educativos ni su teorización, sino cualquier otro fenómeno humano.

2.1.2.2. Objeto de estudio (épocas)

Períodos históricos a los que atiende la enseñanza de HE: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y/o Edad Contemporánea.

2.1.2.3. Objeto de estudio (canon)

Tipos de figuras y de sus respectivas obras. Atenderemos fundamentalmente a las menciones recogidas en los Bloques Temáticos, y solo, en su ausencia, al aparato bibliográfico.

- Según la actividad / tipo de discurso: educadores/as, maestros/as, pedagogos/gas, filósofos/as, políticos/as, literatos/as.
- Según el género: hombres/mujeres.

2.1.2.4. Objeto de estudio (geografías y tradiciones)

- Según el alcance: Cataluña, España, Europa.
- Según el enfoque: Nacional, Transnacional.
- Según la tradición cultural: Occidente, Oriente, Sur.
- Según la tradición pedagógica: tradicional-clásica, renovadora-crítica

2.1.2.5. Fuentes y trabajo

Herramientas o recursos utilizados para el conocimiento de la historia

Según el origen:

- fuentes primarias: 1. obras clásicas (y antologías), 2. documentos
- fuentes secundarias: 1. Manuales, monografías y artículos académicos, 2. ensayos, 3. novela histórica

Según el soporte:

- fuentes escritas
- fuentes orales
- fuentes audiovisuales
- fuentes materiales

Atenderemos primero a lo mencionado en los apartados de metodología, actividades de aprendizaje y evaluación, y en su ausencia, en las evidencias presentes en el aparato bibliográfico.

Tipo de trabajo realizado a partir de las anteriores

- estudio
- lectura
- coloquio-debate
- comentario
- visionado
- análisis documental

2.1.2.6. Resultados de aprendizaje

Tipo de aprendizajes que se pretenden alcanzar

- Conocer los hitos y la evolución histórica
- Comprender en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones
- Fundamentar e integrar conceptos con vistas a la práctica
- Dominar conceptos y terminología
- Buscar y analizar información
- Reflexionar críticamente
- Exponer ideas o hechos con claridad

3. Resultados

3.1. Presencia y protagonismo de la HE en el PE de MEP

Como puede observarse en la Tabla 1, en el curso 2022-2023, en Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares, se asegura una presencia mínima de contenidos de HE en la formación inicial del profesorado de EP en todas las universidades excepto una (VIU), con al menos una asignatura de FB vinculada a la materia de *Procesos y Contextos Educativos* (excepcionalmente, en UdG, a *Sociedad, Familia y Escuela*). En la mayoría de los casos es de 1er curso (en 2º, solo en UVIC y UV) y no requiere requisitos previos, más que algunas recomendaciones en filosofía o humanidades (UAB, UOC). Solo en dos universidades, la oferta de asignaturas se amplía a más de una, de curso obligatorio para todos los estudiantes en un caso (UAO-CEU) y optativo, en el otro (UV). Seis universidades dedican 6 o más ECTS a la HE (UAB, UVIC, UAO-CEU, UIB, UV, UJI), otras seis, entre 3 y 4 ECTS (URL, UdG, UdL, URV, UIC, UCV), y las cuatro restantes, menos de 3 créditos (UB, UOC, UA, VIU). Entre las dos comunidades que más oferta de grados presentan, Cataluña y la Comunidad Valenciana, no hay diferencias significativas. Tampoco entre universidades privadas y públicas, aunque la que más carga lectiva obligatoria ofrece es de titularidad privada y de carácter confesional (UAO-CEU). Las universidades en línea (UOC y VIU) destacan entre las que menos. Entre las universidades que mayor carga lectiva ofrecen de HE se encuentran tres de las universidades con mayor aportación y proyección a nivel investigador en la materia (UV, UIB y UVIC) (Igelmo, González y Quiroga, 2021).

En la mayoría de los casos se conserva el término «Historia», o afines, como «Evolución» o «Desarrollo histórico» (UVIC, URL, UdL, UIC, UAO-CEU, UV, UJI, UA). En algunos casos, el título refleja una concreción temporal -«contemporánea»- (UVIC, URV). Cuando los contenidos de HE tienen una entidad exclusiva, esto es en 6 de las 16 universidades (UAB, UVIC, UdG, UAO-CEU, UV, UJI), son habituales las denominaciones propias de la disciplina. Cuando los contenidos de HE tienen una entidad compartida, en los 10 casos restantes, es habitual encontrar términos en los que vienen formuladas la materia curricular o las competencias («Procesos», «Contextos», «Sociedad», «Fundamentos»...) o bien términos de otras disciplinas con las que comparte la asignatura («Teoría», «Pensamiento», «Práctica»).

La presencia de contenidos de HE en asignaturas que no son propias del área de Teoría e Historia de la Educación presenta muchas variaciones. Las universidades donde hay más transversalidad de contenidos de HE esto sucede en un máximo de 4-5 asignaturas. Donde más suelen darse es en OP del campo de las didácticas específicas (educación física y ciencias sociales), del patrimonio cultural, artístico y literario y de las necesidades educativas especiales. En el TFG, en general no se especifica en los PD los ámbitos temáticos o contenidos concretos sobre los que este podría versar. Casi nunca a posibilidad de acoger trabajos en el campo de HE queda manifiestamente cerrada, y en un caso queda explícitamente recogida (UIB).

Tabla 1.
Presencia y protagonismo de la HE en los PE de MEP

	Carga lectiva		Tipo de Materias	Temporalización	Denominación	Entidad	Otras apariciones
	Asignaturas	Créditos					
UB	1	<u>1,5/24</u> <u>1,5/60</u> 1,5/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º No hay requisitos previos	<i>Processos Educatius i Pràctica Docent a l'EP</i>	Compartida	Biblioteconomia, Necessitats Específiques i Història i Patrimoni Artístic (OPs)
UAB	1	<u>6/27</u> <u>6/60</u> 6/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º Conocimiento previo Filosofía	<i>Teories i Pràctiques Contemporànies en Educació</i>	Exclusiva	Patrimoni Lingüístic i Literari, Literatura Infantil, Joc i Iniciació Esportiva (OPs)
UVIC	1	<u>6/24</u> <u>6/60</u> 6/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	2º No hay requisitos previos	<i>Evolució de l'Educació Contemporània</i>	Exclusiva	Escola i Patrimoni Literari (OP d'itinerari Interdisciplinarietat i didàctiques específiques)
UOC	1	<u>2,5/18</u> <u>2,5/60</u> 2,5/240	FB TFG: -----	1º Conocimiento previo historia, filosofía y sociología	<i>Teoria de l'educació i sistema educatiu</i>	Compartida	-----
URL	1	<u>3/24</u> <u>3/60</u> 3/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º No hay requisitos previos	<i>Història i antropologia de l'educació</i>	Compartida	Educació a través del cos i el moviment (OB), Fonaments pedagògics de l'ensenyament comprensiu de l'esport (OP)
UDG	1	<u>3/18</u> <u>3/60</u> 3/240	FB: dentro de la materia <i>Sociedad, Familia y Escuela</i> TFG: ni se explicita ni se excluye	1º No hay requisitos previos	<i>Teories i Institucions</i>	Exclusiva	Educació Física I (OB), Història de la música: evolució, renovació i estils, Sistemes i didàctica de la representació visual i espacial, Educació estètica i vida quotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecològica, L'educació ambiental: objectius, conceptes, estratègies metodològiques, avaluació (OP)
UDL	1	<u>3/30</u> <u>3/60</u> 3/240	FB TFG: acoge Trabajos de fundamentación teórica	1º No hay requisitos previos	<i>Teoria, història i contextos educatius</i>	Compartida	Ensenyament i aprenentatge de l'educació física (OB)
URV	1	<u>4/12</u> <u>4/60</u> 4/240	FB TFG: inclusión condicionada a la existencia de líneas de investigación en URV en HEd	1º No hay requisitos previos	<i>Societat, Família i Educació: L'educació a l'època contemporània. Tendències actuals</i>	Compartida	Dificultats d'aprenentatge i trastorns del desenvolupament (OB), Ensenyament i aprenentatge de l'Educació Física I (OB), Dansa: la música en moviment (OP)
UIC	1	<u>3</u> <u>3/60</u> 3/240	FB TFG: -----	1º No hay requisitos previos	<i>Educació II: Fonaments de Desenvolupament Històric de l'educació</i>	Compartida	-----

Nota: (-----) Con este símbolo se indica la ausencia de datos (continúa)

(Continuación)

UAO CEU	3 (+2)	9/36 9/60 18/240	FB OB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º y 2º No hay requisitos previos	<i>Història de l'educació escolar, Història dels Grans Projectes Educatius, Educació Social I Antropologia, Teoria de l'Educació</i>	Exclusiva	Educació Física, Didàctica de les Arts Plàstiques y Visuals (OBs), L'Església, els sagraments i la moral (OP)
UIB	1	6/24 6/60 6/240	FB TFG: Acoge explícitament contenidos de HEd	1º No hay requisitos previos	<i>Pensament i Contextos Educatius Contemporanis</i>	Compartida	Didàctica de les Matemàtiques I, Educació Artística: Música. Didàctica a l'Escola Primària, Educació Física i Hàbits Saludables, Literatura Catalana i Universal per a l'Educació Primària (OBs)
UV	3	6/18 6/60 18/240	FB OP TFG: Modalidad "Investigacions o treballs de caràcter teòric"	2n curs 3r i 4t curs No hi ha requisits previos	<i>Història de l'escola, Història de les idees i del currículum de ciències i matemàtiques, Història de les idees i del currículum d'arts i humanitats</i>	Exclusiva	Didàctica de l'educació física de l'educació primària (OBs)
UCV	1	3/24 3/60 3/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º No hay requisitos previos	<i>Fundamentos educativos y organización escolar</i>	Compartida	Aprendizaje desarrollo motor y currículum, Fundamentos de Ciencias Sociales (OBs), Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (FB), Formació literària per a mestres (OPs)
UJI	1	6/30 6/60 6/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º No hay requisitos previos	<i>Història de l'educació</i>	Exclusiva	Educació per la diversitat (FB), Formes de Vida i Paisatges Històrics (OP)
UA	1	2/24 2/60 2/240	FB TFG: ni se explicita ni se excluye	1º No hay requisitos previos	<i>Teoría e Historia de la Educación</i>	Compartida	Atención a las necesidades educativas específicas (FB), Historia de las Ciencias Sociales: Historia (OB), Juego y Deporte Escolar, L'audició como elemento educativo: historia de la música, patrimonio cultural y folklore (OPs)
UIV	0	o/					Didàctica de las matemáticas (OB), Historia, estilos y tradiciones musicales, Historia, cultura y sociedad en los países de habla inglesa (OPs)

Nota: (____) Con este símbolo se indica que no se aportan datos puesto que no hay ninguna asignatura de HE

3.2. Enfoque de la enseñanza de HE en los PD de las asignaturas

Queda recogido en la Tabla 2 como la Historia de la Pedagogía presenta un ligero predominio en la enseñanza sobre la Historia de las Instituciones. Hasta 5 universidades concentran la enseñanza de la HE en la enseñanza de una Historia de la Pedagogía (UB, UAB, UdG, UAO-CEU y UJI). Bajo este enfoque, los contenidos se presentan a menudo de manera indistinguible como contenidos de Teoría de la Educación en sucesión histórica. En el resto de universidades se combina una Historia de la Pedagogía con una Historia de las Instituciones. En el último caso, la atención recae principalmente en las instituciones escolares y los sistemas educativos y muy raramente en el currículo o las disciplinas (UV, en asignaturas optativas) o en otras instituciones educativas como la familia (URV). No hay evidencias tampoco de una historia de la profesión docente o de la infancia. Algunas universidades añaden contenidos sobre el estatuto y los métodos de la Investigación Histórico-Educativa (UdL, UV), y en casos excepcionales de Historia General (UAO-CEU), de Historia Pública (UIB) o de Estudios de la Memoria (UV).

En cuanto a los tiempos históricos, las asignaturas se centran en la época moderna y sobre todo contemporánea, quedando generalmente excluida la antigüedad y la edad media, solo incluidas en los PD de cinco universidades (UAB, UAO-CEU, UV, UCV y UA). Las figuras que protagonizan el estudio de la historia -no siempre explícitas en los Bloques Temáticos- representan a la vez el orden de las ideas (filósofos, pedagogos) y de la práctica educativa (educadores y maestros). Raramente encontramos figuras del ámbito de la literatura, el arte o la cultura con la excepción de la UAO-CEU. La presencia de mujeres es mayoritariamente residual, apareciendo recurrentemente, Maria Montessori. Solo en seis universidades se anuncia el tratamiento de varias figuras femeninas (UAB, URL, URV, UDL, UAO-CEU, UJI), y no siempre en los Bloques Temáticos, sino que mayoritariamente se tiene que deducir de la bibliografía (UAB, URV, UDL, UJI). La ausencia o presencia aislada de figuras femeninas en los Bloques Temáticos contrasta cuando en estos sí que se reseñan figuras masculinas (UB, UVIC, UCV, UJI y UdA). No aparecen figuras femeninas en ningún caso en los PD de la UIC, UIB, UV y UdA.

La tradición pedagógica a la que mayoritariamente se atiende es la occidental y solo testimonialmente orientales o del sur (UdG, UJI). Cuando se pone el foco en las instituciones, reciben una atención especial, que no exclusiva, las regionales y nacionales, en la gran mayoría de casos, incluidas en una HE a escala Europea u Occidental (URL, UIC, UAO-CEU, UIB, UV). En una ocasión solamente se ha referido un tratamiento exclusivo de la HE a nivel nacional sin referencias al contexto internacional (UdL). Cuando el enfoque es de Historia de la Pedagogía, la atención a referentes nacionales o regionales es casi anecdótica. Por último, el tratamiento de pedagogías «tradicionales» o «clásicas» es una excepción, y cuando lo es, aparece testimonialmente como un estadio previo o algo carente de interés intrínseco (UB, UV, UJI) frente al énfasis general en pedagogías de carácter «progresista», «renovador» o «crítico». Son una excepción la UAB, la UAO-CEU y la UA que sí otorgan un estatuto a las pedagogías «tradicionales» equivalente al de las «progresistas».

La mayoría de los PD recogen en la bibliografía tanto fuentes primarias como secundarias. Solo en el caso de la UB, UdL, UIB y UdA no se reseñan fuentes primarias. Las fuentes primarias mayoritariamente referenciadas son clásicos de la filosofía y la pedagogía, respecto a una minoría que también tratan documentos históricos originales (UV y UVIC). En cuanto a las secundarias, hay un predominio del manual, el monográfico o el

ensayo, solo excepcionalmente alguna universidad cuenta con géneros literarios como la novela (UV). En la gran mayoría de casos, se trata de fuentes escritas, y solo en contadas ocasiones, fuentes audiovisuales o gráficas (UVIC). Son una minoría los casos en los que se anuncia el tipo de trabajo que se realiza con estas (UVIC, UOC, UdG, UdL, UIB, UV). Cuando se explicita, es para poner de manifiesto, sobre todo, el trabajo que se hace sobre las primeras y en el que predomina la lectura, el estudio y el comentario (escrito o en seminario), y en segundo lugar, la investigación y el análisis documental. En cuanto a los resultados de aprendizaje, los productos más esperados son, en este orden, la comprensión en clave histórica y pedagógica de las instituciones (UB, UAB, UVic, URL, UdL, UIC, UAO-CEU, UIB, UV, UCV, UJI y UdA), seguido de la fundamentación e integración conceptual de cara a la práctica (UB, UOC, URL, UdG, UIC, UAO-CEU y UIB), la reflexión crítica (UAB, UOC, UdG, UdL, UV y UCV) y el conocimiento de los hitos y de la evolución histórica (UVIC, UOC, UIC y UV).

Tabla 2.
Enfoque de la enseñanza de HE en los PD de las asignaturas

Enfoque de la enseñanza de HE						
	Objeto Estudio	Épocas	Canon	Geografías	Fuentes (F) y Trabajo (T)	Resultados
UB	Historia de la Pedagogía	Moderna y Contemporánea	Filósofos Pedagogos Educadores Montessori	Occidental renovadora-crítica	[F. Monografías, manuales, ensayo] T. -----	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Fundamentación e integración conceptual
UAB	Historia de la Pedagogía	General. No se especifica	[Filósofos Pedagogos] [Arendt, Sensat, Montessori, Nussbaum Pagès, Llevadot, Drouin-Hans]	Occidental Clásica y renovadora-crítica	[F. Clásicos, manuales, ensayo] T. -----	Búsqueda y análisis de información Conocer los hitos y la evolución histórica Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Reflexión crítica
UVIC	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones	Contemporánea	Pedagogos Educadores [Sensat]	Occidental renovadora-crítica	F. originales, escritas y audiovisuales T. Búsqueda documental, seminarios, coloquios y debates	Búsqueda y análisis de información Conocer los hitos y la evolución histórica Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Exponer ideas o hechos con claridad
UOC	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones (Sistema educativo)	Moderna y Contemporánea	[Filósofos Pedagogos Educadores] [Garcés]	Occidental renovadora-crítica	F. Materiales docentes / documentales T. Análisis de fuentes	Búsqueda y análisis de información Conocer los hitos y la evolución histórica Fundamentación e integración conceptual con vistas a la práctica Reflexión crítica
URL	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones	Moderna y Contemporánea	Filósofos Pedagogos Educadores Montessori, Sensat, Ma Ant. Canals, D. Canals i Mata	Europa, Cataluña, Occidental renovadora-crítica	[F. Clásicos] T. -----	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Fundamentación e integración conceptual con vistas a la práctica
UDG	Historia de la Pedagogía	Moderna y Contemporánea	[Filósofos Pedagogos Educadores] [Montessori]	Cataluña Occidental renovadora-crítica	[F. originales y secundarias] T. Lectura, comentario de texto	Búsqueda y análisis de información Fundamentación e integración conceptual con vistas a la práctica Exponer ideas o hechos con claridad Reflexión crítica

Nota: (-----) Con este símbolo se indica la ausencia de datos. ([]) Con este símbolo se indica dicha información se ha deducido de la bibliografía. (continúa)

(Continuación)

	Objeto Estudio	Épocas	Canon	Geografías	Fuentes (F) y Trabajo (T)	Resultados
UDL	Historia de la Pedagogía, de las Instituciones, Investigación histórico-educativa	Contemporánea (s. XX)	No se especifica [Ma Ant. Canals, D. Canals i Mata]	España renovadora-crítica	[F. Monografías, manuales, ensayo] «Lecturas científicas» T. Lectura profunda y análisis	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Dominio conceptual y terminológico Fundamentación e integración conceptual Exponer ideas o hechos con claridad Reflexión crítica
URV	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones (Familia)	Moderna y Contemporánea	[Pedagogos] [Hipatia, Montessori, Butler, Bell Hooks]	Occidental renovadora-crítica	[F. primarias - clásicos- y secundarias - manual y ensayo] T. -----	-----
UIC	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones	Contemporánea (s. XIX-XX)	[Filósofos Pedagogos]	Cataluña, España, Occidental renovadora-crítica	[F. primarias - clásicos- y secundarias - manual y ensayo] T. -----	Conocer los hitos y la evolución histórica Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Fundamentación e integración conceptual con vistas a la práctica
UAO CEU	Historia de la Pedagogía y Historia General	Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea	Filósofos Pedagogos Educadores Literatos Vigneaux, Rubiés i Sensat	Occidental Cataluña Clásica y renovadora-crítica	[F. primarias - clásicos- y secundarias - manual y ensayo] T. -----	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Dominio conceptual y terminológico Fundamentación e integración conceptual
UIB	Historia de la Pedagogía, de las Instituciones, Historia Pública	Moderna y Contemporánea	No se especifica	Europa, España, Occidental renovadora-crítica	[F. secundarias - manuales y ensayo] T. Lectura, análisis y comentario	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Dominio conceptual y terminológico Fundamentación e integración conceptual con vistas a la práctica Exponer ideas o hechos con claridad
UV	Historia de las Instituciones (escolar y del currículum), Investigación histórico-educativa Estudios de la Memoria	Moderna y Contemporánea	No se especifica	Europa, España, Occidental	F. primarias - documentos originales- y secundarias – artículos y capítulos de monografías. Novel histórica T. Investigación y análisis, lectura, comentario y valoración crítica	Conocer los hitos y la evolución histórica Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones Reflexión crítica
UCV	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones (legislación escolar)	(Antigua) Moderna y Contemporánea	Filósofos Pedagogos Educadores Montessori	Occidental renovadora-crítica	[F. primarias - clásicos- y secundarias - manual y ensayo] T. ----- Lectura, análisis y estudio	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas Reflexión crítica
UJI	Historia de la Pedagogía	Moderna y Contemporánea	[Pedagogos Educadores] [Montessori, Krupskaja i Freud]	Occidental Sud renovadora-crítica	[F. primarias - clásicos- y secundarias - manual y ensayo] T. Lecturas	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas
UDA	Historia de la Pedagogía y de las Instituciones (sistema educativo)	Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea	Filósofos Pedagogos Educadores Montessori	Occidental Clásica y renovadora-crítica	[F. secundarias - manual y ensayo] T. -----	Comprensión en clave histórica y pedagógica de ideas e instituciones

Nota: (-----) Con este símbolo se indica la ausencia de datos. ([]) Con este símbolo se indica dicha información se ha deducido de la bibliografía

4. Discusión y conclusiones

4.1. Historicización y formación inicial docente

La tendencia global al debilitamiento de la HE en los planes de estudio del Grado de MEP es evidente en Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares. No se observan resistencias excepcionales en ningún caso, ni diferencias notables entre ellas, que nos permitan afirmar que las aspiraciones nacionales hayan tenido algún tipo de efecto en su defensa y promoción de la enseñanza (cf. Igelmo, González y Quiroga, 2021). Tampoco parecen haber tenido hasta el momento un efecto favorable los programas específicos de mejora en la formación de maestros. Más bien lo contrario, en gran medida movidos por una concepción eficientista y un espíritu innovacionista, estos programas habrían tendido a desconsiderar las aportaciones de la historia a la formación del magisterio.

La pérdida de presencia de la HE sigue dos vías: la reducción de la carga lectiva y la retirada de identidad y autonomía. A pesar de que la SEDHE (2023) considera que la normativa reguladora de los PE vigente hasta el momento (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) habría supuesto «una oportunidad para reforzar la significatividad de los contenidos histórico-educativos», este estudio demuestra que la mayoría de universidades no lo habrían aprovechado, y que la libre concreción de la competencia de HE de la materia *Procesos y Contextos Educativos* habría comportado una pérdida de créditos de curso obligatorio y de entidad disciplinar, hasta el punto de poder verse reducida, con la práctica desaparición también de asignaturas de curso optativo sobre la materia, a una transversalidad aislada, arbitraria, desigual y superficial (cf. Lázaro, 1999-2000), de incidencia prácticamente nula en la comprensión y fundamentación de la acción educativa y del ejercicio docente. A pesar de las alegaciones en nombre de la autonomía universitaria hechas por la SEDHE (2023) y la SHEPLEC (2023) a las propuesta provisionales del Gobierno (Ministerio de Universidades, 2023), los requisitos de verificación de los planes de estudio de MEP, dado el contexto de deshistorización, deberían establecer, un módulo dedicado a esta en la FB, como por otra parte, la SEDHE reclama. Si no es así, parece inevitable que mientras en una minoría de universidades la HE mantenga su actual presencia, en una mayoría, quedaría abocada a la extinción.

En un sistema universitario que fundamentalmente valora la investigación, la consolidación y proyección nacional e internacional de la investigación en HE que se realiza en Cataluña, las Islas Baleares y la Comunidad Valenciana, parece que debería favorecer la defensa de mayores cuotas de enseñanza. Sin embargo, situarse en esta lógica comporta el riesgo de confundir la enseñanza en HE para maestros con un espacio de erudición académica especializada, y no una enseñanza generalista (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007; Ministerio de Universidades, 2021) al servicio de la comprensión práctica de los fenómenos educativos y la tarea docente. Un defecto para nada despreciable, si reconocemos que el vigor reciente de la investigación en HE a escala global haya necesitado de la emancipación como disciplina de la formación docente, y que esta emancipación haya sido provocada en parte por la obligación de adaptarse a los paradigmas imperantes de investigación y conocimiento (Bruno-Jofré y Tröhler, 2014; Tröhler, 2013; Lázaro, 1999-2000).

Los argumentos de los que recientemente se ha valido la SEDHE y la SHEPLEC (2023) para tratar de defender la aportación específica de la HE a la formación docente insisten especialmente en el desarrollo de competencias éticas y ciudadanas (desarrollo

de la actitud crítica, construcción de la identidad personal, profesional y cultural, reivindicación de la memoria colectiva, adquisición de conciencia y sensibilidad...). En este punto conviene recordar que la formación moral y política de los docentes fue el motivo fundacional de la HE como disciplina (Igelmo, González y Quiroga, 2021; Tröhler, 2018) y que hoy en día, recuperar dicho cometido debería pasar por tomar todas las precauciones necesarias para no convertir su enseñanza, como lo fue entonces, en un instrumento al servicio del adoctrinamiento identitario, confesional o ideológico. Sin embargo, como intentaremos razonar en el siguiente apartado es cuestionable que se cumplan en la enseñanza las condiciones necesarias para una historización de la educación plural, crítica y emancipada (Tröhler, 2018; Popkewitz, 2013; 1993).

Con más razón aún, más allá de sus posibles contribuciones morales y políticas, debería reivindicarse el valor cultural e intelectual de la HE para la profesionalización docente. En primer lugar, puesto que el acceso y la familiarización de los maestros y las maestras con una amplia variedad de realidades, instituciones, sistemas, discursos e ideales educativos, y por extensión, sociales y culturales, queda significativa y gravemente restringida y empobrecida si el foco de atención de la formación solo se pone en el presente inmediato y efectivo del mundo escolar y su simple operatividad. En segundo lugar, y aún y reconociendo que la práctica educativa en el presente deba regir la formación docente, porque la HE permite comprender mejor el qué, el cómo y el por qué de las realidades, instituciones, sistemas, discursos e ideales actuales sobre la escuela, la condición docente, las materias y los métodos de enseñanza o la infancia, en la medida que nos pone en conocimiento del recorrido social y cultural que ha llevado hasta ellos, o en la medida que participa de la identificación conceptual de patrones que parecen repetirse en los fenómenos educativos en diferentes momentos y lugares. Y en tercer lugar, dado que del reconocimiento de dichos patrones y de su desenvolvimiento en diferentes situaciones históricas es un instrumento nada desdeñable del que servirse como fundamento orientativo a la hora plantear o desestimar propuestas de acción para tratar de dar respuesta a determinados problemas educativos presentes (Lázaro, 1999-2000; Escolano, 1994; Redondo, 1980).

4.2. Renovación de la enseñanza de HE

Respecto al enfoque de la enseñanza de las asignaturas de HE, los grados de MEP de las universidades de Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares no solo están lejos de adoptar las últimas tendencias surgidas de la investigación, sino que incluso reflejan algunos vicios del pasado. Se requeriría una revisión general del planteamiento, así como de los contenidos y métodos de enseñanza al servicio de la formación docente. Solo algunas de las universidades con mayor aportación y proyección a nivel investigador en la materia incorporan algunas innovaciones de forma aislada.

La primera variable que condiciona el enfoque general de la enseñanza de la HE es su inclusión entre las competencias de las materias de FB y la consiguiente obligatoriedad de tener que cursar dichas asignaturas durante la primera mitad del PE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007; Ministerio de Universidades, 2021). Esto se daría no solo para facilitar las pasarelas entre grados del mismo ámbito, sino sobre todo con la idea de servir primero a los «fundamentos» o «bases» intelectuales del ejercicio docente para a partir de ellos orientar posteriormente la acción (Luzón y Torres, 2006). Sin embargo, teniendo en cuenta que la gran mayoría de objetivos de aprendizaje propuestos por los PD de HE están dirigidos a comprender problemas prácticos y a reflexionar críticamente

sobre los principales fenómenos pedagógicos asociados a la docencia, si aceptamos que el nivel de comprensión práctica es directamente proporcional a la cantidad y calidad de la experiencia acumulada (probablemente más que a los conocimientos previos), tal vez su enseñanza daría mayores frutos en caso de tener lugar después, es decir, en los últimos años del PE (como fue el caso de varios de los PE de las Escuelas Normales), y a ser posible, una vez realizado buena parte del Prácticum. De no ser así, en el mejor de los casos, la contribución de la HE puede verse restringida al necesario ejercicio y aprendizaje instrumental en la transición a la universidad, especialmente al desarrollo de la competencia lingüística o de aprender a aprender; y en el peor de los casos, puede no ir más allá de un quebradero de cabeza de estudio erudito ajeno a la profesión y que contribuye a una comprensión muy superficial del sentido práctico de la materia.

En cuanto a los contenidos, a pesar del lugar residual que ocupa hoy la historia intelectual de la educación en el ámbito de la investigación (Igelmo, González y Quiroga, 2021), la historia de las ideas conserva un cierto protagonismo en las asignaturas que cursan los maestros, posiblemente como consecuencia aún del peso que esta habría tenido a finales del siglo XIX y principios del XX. Sin embargo, da la impresión de que a menudo se trata de una historia de las ideas desconectada y estática, disociada del contexto establecido por los imaginarios sociales y de los cambios culturales de los que participan las ideas (cf. Vilanou, 2013), lo que dejase dudas sobre su contribución a la comprensión práctica de los fenómenos educativos y del ejercicio del magisterio. Por otra parte, la enseñanza de la HE parece que debería atender a tópicos de mayor interés para el colectivo docente. Si bien se ha señalado que la historia del currículo es la de mayor servicio para la formación del profesorado (Pereyra y Popkewitz 2021; Tröhler 2018), podríamos decir lo mismo de otras historias específicas que se echan en falta en los actuales PD, como la de las disciplinas, la de la profesión docente o la de la infancia (cf. Viñao, 2013; Lázaro, 1999-2000; Escolano, 1996). Fuera de los objetos de estudio específicos de la disciplina, sería necesario también abrir la HE a figuras y fenómenos culturales, artísticos, literarios, técnicos, industriales... no solo para favorecer la comprensión de la educación como hecho social y cultural, sino también para enriquecer el bagaje intelectual de un colectivo profesional que debería ser un agente cultural de primer orden (Viñao 2016; Novoa 2015). Por el contrario, es necesario preguntarse por la necesidad que los futuros MEP se formen en historiografía o investigación en HE si el carácter del grado es generalista y no propedéutico para la investigación. Respecto a la historia pública, parece oportuno seguirla incorporando como estrategia metodológica, sin que eso comporte tomarla propiamente como objeto de estudio. Mientras que los recursos materiales que brinda la historia pública, la museística o la educación patrimonial pueden ser valiosísimos a nivel didáctico para la enseñanza de la HE dirigida a maestros (así lo demuestran numerosas experiencias en España del primer tercio del siglo XX), el estudio de esta disciplina por parte de los futuros maestros parece adecuarse mejor al marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales (cf. Merlo y González, 2022; Dávila y Naya, 2019).

Por otro lado, que la enseñanza de la HE, siguiendo la estela de su desarrollo en el campo de la investigación (Roda, Payá y Hernández, 2023), se concentre en la gran mayoría de universidades en la época contemporánea, y en menor medida en la modernidad, es sintomático del papel que ha pasado a tener el pasado en la contemporaneidad pedagógica. Parece evidente que esta concentración manifiesta el dominio de una idea de progreso respecto a la que conviene hacer un par de consideraciones. En primer lugar, que, junto con la creencia en la inconmensurabilidad de los diferentes periodos históricos, es decir, el

posmoderno extremismo relativista del historicismo que renuncia a la inteligibilidad del pasado educativo (Pereyra y Popkewitz, 2021, Lázaro, 1999-2000), la idea de progreso es, en última instancia, la causa del presentismo e innovacionismo imperantes y una de las causas del propio proceso de deshistorización del conocimiento pedagógico. Y en segundo lugar, que la idea de progreso comporta una cierta ingenuidad sobre el desarrollo humano o de la educación y sobre la bondad de las formas en que esta se daría en su fase actual o más reciente, que dificulta el desarrollo de la historización de la educación como un proyecto crítico o emancipado (Tröhler, 2018; Popkewitz, 2013; 1993).

En este sentido, la idea de progreso se ayuda de un cierto sesgo ideológico, lo que se demuestra en los PD analizados en la sobreestimación de ideas e instituciones educativas progresistas, renovadoras o críticas y la prácticamente nula atención prestada a las ideas e instituciones tradicionales o clásicas. A pesar de las nobles intenciones a la hora de restaurar la memoria de instituciones educativas perseguidas y prácticamente eliminadas, existe el riesgo de transmitir un conocimiento histórico-educativo como mínimo parcial e inexacto, lo que no solo impide un enfoque plural y crítico de la historia, sino que dificulta la comprensión y adopción de aquellos ideales y hábitos de pensamiento y actuación que se quieren promover entre el profesorado, es decir, los democráticos. En este sentido, a juzgar por los resultados obtenidos, a día de hoy, en Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares, el riesgo de adoctrinamiento ideológico a partir de los contenidos seleccionados en los PD es mayor que el riesgo de adoctrinamiento identitario. A pesar de esto, la insistencia de algunas sociedades académicas en el servicio que puede hacer la HE al reconocimiento de la identidad cultural en materia educativa de cada territorio (SEDHE, 2023), contrasta en pleno s. XXI con el silencio de estas y los déficits de los PD estudiados en perspectiva transnacional y decolonial y con la falta de atención a otras tradiciones educativas no occidentales (Matasci, 2022; Martín y González, 2020).

También resulta especialmente alarmante que el canon de HE no haya sido revisado en perspectiva de género para una introducción de figuras femeninas de consenso que podrían disfrutar del mismo protagonismo y prestar el mismo servicio a la enseñanza que el que juegan las figuras masculinas. Una HE que incorpore la perspectiva de género no puede agotarse, sin embargo, en el canon, aunque este sea fundamental para la normalización y equiparación del papel de la mujer. Una HE para el siglo XXI que quiera promover sensibilidad, conciencia y crítica en perspectiva de género debería incluir indefectiblemente el tratamiento de ideas, fenómenos y hechos que pongan de manifiesto las desigualdades de género que han dominado las instituciones educativas a lo largo de la historia (Igelmo, González y Quiroga, 2021; McLeod, 2020; Beadie, 2018). Lo mismo se podría decir sobre la perspectiva decolonial antes mencionada.

Por último, en cuanto a las fuentes y el trabajo sobre ellas, los PD demuestran, en general, y con las excepciones de las universidades con grupos de investigación activos en el panorama internacional, recibir menos importancia metodológica de la deseada, especialmente las fuentes primarias. Con la debida administración didáctica y asistencia del docente, y descargada de la manía técnica por la exactitud y exhaustividad con las que las se maneja a menudo el historiador profesional, las fuentes primarias gozan de un potencial hermenéutico incomparable para la vivencia, comprensión y actualización del pasado, sin la cual la HE corre el riesgo de caer en un cierto academicismo vacío y estéril. En cuanto a los tipos de fuentes, el llamado giro visual y material reivindicado en la HE en los últimos tiempos (Sureda y Barceló, 2021; Dussel, 2020; Del Pozo y Braster, 2020) parece haber tenido muy poco recorrido en el diseño de la enseñanza. La resistencia que

se demuestra a este giro y la poca sistematización existente en los PD sobre el trabajo de este tipo de fuentes, quizás pueda explicarse por el predominio de la historia de las ideas educativas, tradicionalmente asociada a la cultura y las fuentes literarias y a la exposición o el comentario de texto como método de trabajo central. Sin embargo, también esta historia, seguramente víctima, en parte, del generalizado declive de la lectura y las bajas competencias de comprensión lectora de los estudiantes, ha visto desaparecer de sus programas sus propias fuentes primarias, esto es, los textos capitales de la historia de la pedagogía.

5. Referencias

- Álvarez, Y. (2012). La historia de la educación en los nuevos grados de Pedagogía de las universidades públicas españolas. En Hernández, J. M. (Ed.), *Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamérica (SS. XVI y XXI), II* (pp. 389- 397). Hergar Ediciones Antema.
- Barrett, B. y Hornett, J. (2021). Rethinking the foundations: towards powerful professional knowledge in teacher education in the USA and England. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 153-165. DOI: 10.1080/00220272.2021.1887359
- Beadie, N. (2018). Feminism and the history of education: intersections and convergences. *International Journal for the Historiography of Education*, 8(1), 93-7.
- Bruno Jofré, R. y Tröhler, D. (2014). Introduction. *Encounters in Theory and History of Education*, 15, xiii-xviii. DOI: 10.15572/ENCO2014.00
- Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.
- Canales, A. F., Álvarez, Y. y Tacoronte, M. J. (2017). La Historia de la Educación tras Bolonia: ¿hacia la extinción? *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 240-261. DOI: 10.5944/reec.29.2017.18632
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2019). Panorama atual dos Museus de Educação em Espanha. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 8(16), pp. 16-36. DOI: 10.26512/museologia.v8i16.21143
- del Pozo, MM., & Braster, S. (2020). The visual turn in the history of education: Origins, methodologies, and examples. En Fitzgerald, T. (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education. Springer International Handbooks of Education* (pp. 893-908). Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-2362-0_53
- *Departament de Recerca i Universitats, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, Núm. 8849, de 7 de febrero de 2023, RESOLUCIÓ REU/269/2023, de 2 de febrer, per la qual s'aproven les bases reguladores dels ajuts de recerca per a la millora de la formació inicial de mestres i professorat de secundària (ARMIF). <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8849/1954586.pdf>

- Dussel, I. (2020). Visuality, Materiality, and History. En Fitzgerald, T. (eds) *Handbook of Historical Studies in Education. Springer International Handbooks of Education* (pp. 137-152). Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-2362-0_8
- Egido, I. y Martínez-Usarralde, M. J. (2019). *La educación comparada, hoy*. Síntesis.
- Escolano, A. (1994). La investigación histórico-educativa y la formación de profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, 55-69.
- Escolano, A. (1996). Memoria de la formación de maestros. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 8, 311-327.
- García de la Torre, M. (2018). Instrumentos de apoyo a la educación comparada. En González, I., Canales, A. F. y Ledesma, M. (coords.), *La educación comparada como compromiso. El legado de Mercedes García de la Torre* (pp. 31-43). Delta.
- Hernández, J. L., González, S. y Pérez, I. (2020). History of Education in the Iberian Peninsula (2014-2019). Societies, Journals and Conferences in Spain and Portugal. *Histoire de l'éducation*, 154, 177-206.
- Igelmo, J., González, M. y Quiroga, P. (2021). *Historia de la educación: pasado y presente de un ámbito de conocimiento*. Síntesis.
- Lázaro, L. M. (1999-2000). La Història de l'Educació com a eina de comprensió del present. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 4, 24-40.
- Luzón, A. y Torres, M. (2006). La historia de la educación en los estudios de educación en Europa: una visión comparada. *Perfiles Educativos*, 114, 7-36.
- Matasci, D. (2022). Decolonizing Education: Historical Perspectives and Contemporary Challenges. *African Studies Review*, 65 (3), 761-770. DOI: 10.1017/asr.2022.71
- Martín, O. y González, M. (2020). Introduction to the Special Issue: History of Education, International Relations and Transnational Perspectives: State of the Art. *Encounters in Theory and History of Education*, 21, 1-22. DOI: 10.24908/encounters.v21i0.14310
- McLeod, J. (2020). Feminism, Gender, and Histories of Education. En Fitzgerald, T. (eds) *Handbook of Historical Studies in Education. Springer International Handbooks of Education*. Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-2362-0_7
- Merlo, y González, S. (ccord.) (2022). Tema monogràfic. Els museus, la innovació i la formació històrico-educativa del professorat. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 39, 15-259.
- * Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30 de octubre de 2007, Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>

- Sureda, B. y Barceló, G. (2021). The materiality of education: heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 38, 105-133.
- Terrón, A. y De Gabriel, N. (1998). Informe sobre la situació de les matèries històrico-educatives en les titulacions de Pedagogia, Psicopedagogia, Educació Social y Magisterio. En *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)* (pp. 710-719). Sociedad Española de Historia de la Educación / Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Tröhler, D. (2013). Truffrel Pigs, Research Questions, and Histories of Education. En Popkewitz, Th. S. (Ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge* (pp. 75-92). Palgrave Macmillan.
- Tröhler, D. (2018). Seguimiento de la Educacionalización del Mundo: Perspectivas para una Historia Emancipada de la Educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, 1-17. DOI: 10.14507/epaa.v26.3286
- Vilanou, C. (2013). Historia conceptual e historia de la educación. *Historia De La Educación*, 25, 35-70.
- Viñao, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 21-42. DOI: 10.14516/ete.2016.003.001.3
- Viñao, A. (2013). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *History of Education and Children's Literature*, VIII(1), 365-379.

Textos fuente

- Universitat Autònoma de Barcelona (2022a). *Pla d'Estudis del Grau d'Educació Primària*. https://www.uab.cat/doc/GEPrimaria_web_modif_03_2022_ca
- Universitat Autònoma de Barcelona (2022b). *Teories i pràctiques contemporànies en l'educació*. https://guies.uab.cat/guies_docents/public/portal/html/2022/assignat_ura/102011/ca.
- Universitat de Barcelona (2022a). *Grau en Mestre d'Educació Primària. Pla d'Estudis*. <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/graus/-ensenyament/detallEnsenyament/1071998/7>.
- Universitat de Barcelona (2022b). *Pla docent de l'assignatura. Processos Educatius i Pràctica Docent a l'Educació Primària*. https://guies.uab.cat/guies_docents/public/portal/html/2022/assignatura/102011/ca
- Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" (2022a). *Curso 2022-2023. Guía Docente de Fundamentos Educativos y Organización Escolar*. <https://www.ucv.es/oferta-academica/grados/grado-en-maestro-en-educacion-primaria/seccion/>

guias-docentes/fichero/ficheroguiadocente/id/1161103/plan/2010/mod/2018

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” (2022b). *Grado en Maestro en Educación Primaria. Guías Docentes*. <https://www.ucv.es/oferta-academica/grados/grado-en-maestro-en-educacion-primaria/seccion/guias-docentes>

Universitat d’Alacant (2022a). *Grau en Mestre d’Educació Primària. Pla d’Estudis*. <https://web.ua.es/va/grados/grado-en-maestro-en-educacion-primaria/pla-d-estudis.html>

Universitat d’Alacant (2022b). *Guies Docents. Teoria i Història de l’Educació*. <https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wcode=C254&wcodasi=17512&wlen=gua=ca&scaca=2022-23#>

Universitat de Girona (2022a). *Detall de l’assignatura. Societat, família i escola. Teories i institucions*. [https://www.udg.edu/ca/estudia/Oferta-formativa/Oferta-dassignatur es/Detall-assignatura?codia=3101G00144&codip=3101G0309&cu rs=2022](https://www.udg.edu/ca/estudia/Oferta-formativa/Oferta-dassignatur/es/Detall-assignatura?codia=3101G00144&codip=3101G0309&cu rs=2022)

Universitat de Girona (2022b). *Grauen Mestred’Educació Primària. Pla d’Estudis*. <https://www.udg.edu/ca/estudia/Oferta-formativa/Graus/Fitxes?IDE=1245&ID=3101G0309#plaEstudis>

Universitat Internacional de Catalunya (2022). *Dossier informatiu. Ciències de l’Educació*. https://www.uic.es/sites/default/files/cat/folleto_educacion_cat.pdf

Universitat Internacional de València (2022). *Grado en Educación Primaria. Plan de Estudios*. <https://www.universidadviu.com/es/grado-educacion-primaria>

Universitat Jaume I (2022a) *Grau en Mestre o Mestra d’Educació Primària. Pla d’Estudis*. <https://ujiapps.uji.es/sia/rest/publicacion/2022/estudio/237>

Universitat Jaume I (2022b). *Guia Docent. MP1809 - Història de l’Educació (Història). Curs acadèmic 2022/2023*. https://e-ujier.uji.es/pls/www/gri_www.euji22883_.html?p_curso_aca=2022&p_asignatura_id=MP1809&p_idioma=ca&p_titulacion=237

Universitat de les Illes Balears (2022a). *Consulta de Guies Docents. Curs acadèmic: 2022/23. Pensament i Contextos Educatius Contemporanis*. <https://academic.uib.es/doa/consultaPublica/>