

EL VALOR FORMATIVO DE LAS DISCIPLINAS HISTÓRICAS EN EL GRADO DE PEDAGOGÍA CONSIDERACIONES EN TORNO A SUS POSIBILIDADES DOCENTES

Cristina Yanes Cabrera
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Actualmente la Universidad se halla imbuida de lo que se ha denominado *sociedad del conocimiento y de la información*, en la que lo más importante no es el conocimiento en sí, sino su productividad. En este nuevo escenario educativo se ha venido replanteando las funciones y el sentido de los actuales estudios y titulaciones relacionadas con la educación. En el proceso de reformulación de los nuevos Grados, así como en la elaboración de los planes de estudio algunas materias como las *historias* o las *teorías*, han comenzado a ser consideradas “marginales” o “de adorno”, perdiendo su sentido en los planes de formación de los futuros profesionales de la educación.

En esta línea, el propósito de este trabajo es analizar estos cambios a la luz de la historia de las reformas producidas en torno a las disciplinas históricas, así como justificar y subrayar el valor formativo de las historias generales y específicas de la educación, enfocándolas hacia nuevas posibilidades docentes que, como disciplinas, ofrecen a los futuros profesionales de la educación.

Palabras clave: Historia de la Educación, Grado de Pedagogía, Didáctica de la historia, Guías docentes.

ABSTRACT

Nowadays Spanish University is being widely influenced by the knowledge and information society, although the measurable productivity appears as a more determinant factor than the own knowledge. Within this context, the history function as well as the real sense of the educational and pedagogical studies is being reconsidered. One of the most immediate consequences is the reorganisation of the degrees, including the Pedagogy Degree among them, and the redesign of the new plans of studies attending to new criteria. This new situation leads several traditional subjects such as *histories* or *theories* to be considered as “marginal” or “ornamental”, losing their sense in the degrees’ curricula of Universities.

Within this context, the purpose of this paper is to analyse these changes attending to the last legislative regulations, and underlying the necessity to develop new methodological perspectives in the subject *History of Education*. Also, we focus on the development of certain competences showing the capabilities of the subject for the curriculum, and the traineeship in the future of the education professionals. Lastly, several aspects related to the teaching guides of the subject are remarked.

Keywords: Assessment, accreditation agencies, quality, standards, higher education.

1. INTRODUCCIÓN

La *actividad de educar* forma parte de una parcela de la actividad y del comportamiento humano y se inserta en un todo más amplio que la condiciona de una manera sistemática. Conserva aspectos comunes a todas las culturas y a todos los sentidos que la educación ha poseído a lo largo de la historia del ser humano: es un hacer, no un pensar; el proceso educativo es un fenómeno educativo en la mayoría de los casos intencional; requiere que exista inteligencia y que se produzca aprendizaje para que se dé educación; orienta hacia el mundo de los valores y es capaz de desarrollar la actitud crítica; incide en la fenomenología del ser humano; acostumbra a la persona al cambio, a la adaptación innovadora; y tiene una vertiente fundamentalmente práctica, ya que ayuda a vivir.

¹. Es pues, un bien cultural, una síntesis de la cultura, un proceso individualizador de la cultura.

Como componente esencial de la cultura, la educación se enlaza con la historia de esa comunidad o sociedad, ya que, en su evolución histórica ha tenido una determinada concepción de la educación y unas formas de practicarla. La educación es un elemento o cualidad humana, y para el ser humano como tal, es esencial moverse en la historia. Este patrimonio pedagógico constituye la respuesta que cada sociedad en cada momento histórico produce para dar respuesta a sus propias expectativas educativas². Conocer, pues, y estudiar los mecanismos en los que actualmente se desarrollan los procesos educativos reclama un inmersión al pasado. En el estudio de este pasado se hallan las explicaciones de cómo se han originado en la actual estructura los elementos educativos, qué significado han adquirido y cómo se han venido interrelacionando con los demás factores que la han configurado históricamente.

Pero el hecho de asumir la importancia del conocimiento de estos procesos no es algo nuevo. El estudio de la dimensión histórica de la educación formó parte de *Pedagogía* como disciplina desde finales del siglo XIX³. Desde entonces, bien como *Historia de la Filosofía*, bien como *Historia de la Pedagogía*, o sencillamente, como *Historia de la Educación*, ha formado parte de los estudios de Magisterio, primero y de Pedagogía, después. Además, no puede obviarse el hecho de que la *Historia de la Educación* ha sido a lo largo de la historia y es en la actualidad una disciplina académica -o un área de disciplinas académicas-, y un campo de investigación⁴. Esta dualidad ha venido delimitando la elección de los contenidos y las didácticas proyectadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario, si bien es cierto que la rapidez de los cambios producidos en la última década ha provocado un cierto distanciamiento de la historiografía educativa con la “realidad del

¹ Cfr. Colom Cañellas, A. J. y Núñez Cubero, L.: *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis, 2001, p. 18-20.

² Escolano, A.: “La historiografía educativa. Tendencias generales” en Gabriel, N. de y Viñao Frago, A. (eds): *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, 1997, p. 68.

³ La obra que suele considerarse como el primer estudio sobre la materia es el *Compendio de la Historia General de la Educación y de la Enseñanza* del prusiano A.H. Niemeyer, que apareció publicada en 1799 y formó parte de un tratado pedagógico titulado: *Principios de la educación y de la enseñanza*. Cfr. Domenech, J.M.: “La Historia de la Educación: su aparición como disciplina académica y sus precedentes” en *Las Ciencias de la Educación a examen*. Anuario 1. Barcelona: Universidad Autónoma, 1981, pp. 157-168.

⁴ Viñao Frago, A.: “La Historia de la Educación en el siglo XX, una mirada desde España”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, mayo-agosto, 2002, vol. 7, nº 15, p. 223.

aula”produciendo tensiones, como ha señalado Viñao Frago, entre lo que se investiga y lo que se ha venido enseñando⁵.

A nivel institucional, la burocratización, la tecnificación de los estudios (reducción de asignaturas “no prácticas”), y las dificultades asociadas a la propia carrera docente –para una persona que pretende dedicarse a la docencia-investigación en *Historia de la Educación*–, son tan sólo algunos de los elementos que han provocado un profundo impacto sobre el estilo de trabajo de los historiadores de la educación⁶. Pero no es este el único escollo. Otro elemento discordante es que actualmente, en algunos casos, el estudio de la educación en su dimensión histórica no siempre se adapta a los nuevos cambios sociales. Aún hoy podemos encontrar investigaciones basadas más en la nostalgia que en el método histórico y en sus implicaciones, o bien, estudios apoyados en la ya obsoleta investigación puramente descriptiva limitada exclusivamente a reconstruir, a partir de datos, contextos y realidades pretéritas, y no a la necesaria tarea de interpretar los hechos. Este importante olvido –o descuido– trae como consecuencia que la investigación en *Historia de la Educación* pierde el sentido utilitarista, reduciendo la posibilidad de ser influyente en el diseño de políticas o de prácticas educativas y consecuentemente limitando su permanencia en los planes de formación de carácter pedagógico que actualmente se imparten. La historia –o las historias– de la educación necesitan, consecuentemente, integrarse en los cambios y en las necesidades sociales y ofrecer dentro del espacio disciplinar y académico de las Ciencias de la Educación una formación profesionalizante. Pero hasta el momento, y sobre ello, ya hay algo andado.

2. LA CONFIGURACIÓN DEL GRADO DE PEDAGOGÍA Y LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA

La incertidumbre que se creó con el cambio normativo, la situación de desconcierto y desconocimiento con que se vivió la elaboración de los Libros Blancos para el caso de los distintos Grados de educación, unido a la radical transformación en la estructuración de los grados, llevó durante algunos años a pensar que se volvía siempre al punto de partida⁷. La preocupación por cómo se estructurarían los nuevos planes de estudio de las titulaciones de educación y qué lugar mantendrían las disciplinas histórico-educativas, llevó a la Junta Directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) a organizar en 2005 un Seminario para discutir y analizar tales cuestiones. Las conclusiones fueron publicadas un año más tarde en el número 3 de la serie titulada *Cuadernos de Historia de la Educación*, que llevó como monográfico: “Las materias Histórico-educativas en las nuevas titulaciones en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior”. En él no sólo se analizó el estado de la cuestión, sino que se llevó a cabo una comparación con la situación en otros países, y se desarrolló un intenso debate sobre la pertinencia profesional de la *Historia de la Educación* en la formación de maestros, profesores, pedagogos y educadores sociales.

De las aportaciones de los distintos ponentes se pudo apreciar que el principal problema que venía planteando este tipo de materias o disciplinas era, precisamente, el nuevo

⁵ Cfr. Viñao Frago, A.: “La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias” en Ferraz Lorenzo, M. (ed): *Repensar la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, p. p. 149.

⁶ Cfr. Lowe, R.: “¿Necesitamos todavía una historia de la educación: es ésta central o periférica?” en Ferraz Lorenzo, M. (ed): *Op. cit.*, pp. 85-88.

⁷ Como planteó Felipe Trillo Alonso en su Ponencia presentada en la UNED el 17-X-2006, en las Jornadas sobre Grados y Postgrados en el EEES, titulada: “Otra vuelta de tuerca a eso del Espacio Europeo de Educación Superior”.

contexto “profesionalizante” de la educación superior. Al margen de la revisión de planes de estudio y su actualización en el marco europeo, era una evidencia que el Grado introducía diversas novedades con respecto a la anterior Licenciatura. El Título de Grado definía la empleabilidad de los estudios y se enfocaba al desarrollo de competencias, en principio conceptos alejados de la tradición en la enseñanza de las *Historias*. La forma de salvar el problema que esta cuestión planteaba en el contexto de las disciplinas históricas, implicaba superar la concepción utilitaria del término competencia (que se refiere únicamente a aquellas capacidades, destrezas y conocimientos que permitan al alumnado adaptarse y solucionar situaciones y problemas que surjan durante el desarrollo del trabajo) y asociarla al conjunto de saberes (ideas, estructuras, autores, y construcciones materiales y didácticas que han venido conformando la cultura escolar) más allá de las cuestiones puramente prácticas de la enseñanza, y que capacitan al discente para entender la realidad educativa desde la reflexión histórica⁸. Esta idea es la que parece que al final ha prevalecido en el momento de la elaboración de los planes de estudio del Grado de Pedagogía y que ha fundamentado la no desaparición de estas disciplinas de tan dilatada trayectoria en el contexto universitario. Si bien es cierto que habría que destacar que prácticamente no tienen presencia curricular y que son casi inexistentes en Grados como el de Educación Infantil y Educación Primaria. Algo, por otro lado, no muy sorprendente, considerando que en la elaboración de los Libros Blancos de ambos títulos no se mencionó la necesidad de estudiar la educación desde una perspectiva histórica.

En relación al Grado de Pedagogía, el documento elaborado tras las *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía*, celebradas en Barcelona el 2 y 3 de junio de 2006, fue clave en la defensa de la presencia de las disciplinas de carácter histórico-educativo. Entonces, con el Libro Blanco como punto de partida, una serie de profesores y profesoras representativos de las diferentes corrientes de pensamiento mayoritarias, y destacados profesionales dentro de sus áreas de conocimiento, debatieron en los meses previos a las Jornadas sobre diferentes propuestas para el futuro grado de Pedagogía, elaborando un *Documento Marco*. El trabajo fue debatido en las Jornadas y finalmente las nuevas aportaciones fueron incorporadas en un documento de síntesis que trató de reproducir la Ficha que el Ministerio había elaborado para cada una de las titulaciones. De entre las modificaciones que fueron introducidas destacó la incorporación como primera competencia inherente al Grado de Pedagogía: “*Conocer la historia, fundamentos, estructura y organización de los sistemas formativos nacionales e internacionales, con especial referencia a los de la Unión Europea*”. Asimismo se consensuó la propuesta de adecuación de los bloques del Libro Blanco a un conjunto de dominios especialmente buscados y diseñados por su carácter eminentemente interdisciplinar, entre los cuales se encontraría: “*Conocimiento pedagógico hoy. Claves históricas*”.

Con este marco de referencia y al amparo de las disposiciones establecidas en el Decreto 1393/2007 las Universidades están siendo las que finalmente tienen la libertad para decidir los tipos de Grados y el diseño de sus planes de estudio. Todo ello tras la verificación de los Títulos por parte de la Universidad correspondiente al Consejo de Universidades y la evaluación de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación). Para el caso del área de conocimiento al que se adscriben los Grados relacionados con educación, es decir *Ciencias Sociales y Jurídicas*, el mencionado decreto ha establecido que el plan de estudios contenga un mínimo de 60 créditos de formación básica, de los cuales 36

⁸ Cfr. Benso Calvo, C.; Mayordomo Pérez, A.; Moreno Martínez, P.; y Terrón Bañuelos, A.: “Las materias histórico-educativas en las nuevas titulaciones en el marco del EEES”. *Cuadernos de Historia de la Educación* nº 3, 2006, p. 141.

deben estar necesariamente vinculadas a algunas materias, entre las cuales figura la *Historia*⁹.

3. APORTACIONES DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ASOCIADAS AL GRADO

En este contexto, la elaboración de los nuevos planes de estudio, en los diferentes Grados relacionados con educación y en las diferentes Universidades, ha conllevado no sólo un ejercicio reflexivo sobre la empleabilidad de las materias a impartir, sino una nueva orientación sobre los contenidos tradicionales y su didáctica. El actual marco normativo establece la ordenación de las enseñanzas centrandolo el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante a través de la adquisición de *competencias*¹⁰. Muchas de las competencias con la que se diseñó el Grado de Pedagogía fueron definidas y consensuadas, a raíz de las conclusiones de las Jornadas de Barcelona a las que anteriormente hemos hecho alusión, por un pequeño grupo formado, además de por la UNED –quien asumió la coordinación–, por las universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Baleares, Granada y Valencia. Tras incorporar las sugerencias de mejora, la UNED presentó en marzo de 2008 un documento para el debate que finalmente y tras su discusión fue aprobado y publicado por la Conferencia de Decanos y Directores de los grados de Educación Social y Pedagogía¹¹.

De entre las veinte competencias específicas señaladas, precisamente la primera se refiere a “*comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación*”. Es, en apariencia, la única de una larga lista de competencias que podría relacionarse directamente con la asignatura *Historia de la Educación*. Pero como ya puso de manifiesto el profesor Viñao¹², el término “competencia” es un concepto ambiguo, susceptible de múltiples interpretaciones, y si abandona su orientación meramente utilitarista y amplía sus posibilidades en torno a su valor formativo, es capaz de proporcionar al estudiante un campo enormemente estimable en su formación como profesional de la educación¹³. Además, otro aspecto a considerar es que las competencias no son campos específicos que pertenezcan a determinadas materias o asignaturas. Lógicamente habrá algunas materias más propicias que otras al desarrollo de competencias, pero en todos los casos estarán interrelacionadas.

Siguiendo este planteamiento, cuando se revisan las actuales competencias consensuadas para la formación del futuro Pedagogo/a podemos claramente señalar al menos seis de ellas en las que la *Historia de la Educación* se presenta como un buen escenario de aprendizaje. Por un lado existen tres competencias que se definen en términos de “evaluación”: “*Evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos*”; “*Evaluar los procesos*

⁹ Además de Antropología, Ciencia Política, Comunicación, Derecho, Economía, Educación, Empresa, Estadística, Geografía, Psicología y Sociología. Todas ellas aparecen recogidas en el Anexo II del RD. 1393/2007, de 29 de octubre, “por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales”. BOE de 30 de octubre de 2007.

¹⁰ Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades profesionales y personales, necesarias para que un profesional desempeñe con éxito las funciones de una ocupación y/o perfil profesional.

¹¹ Puede consultarse en: <http://www.uned.es/decanoseduccion/documentos/Orientaciones%20Grados-Permanente.pdf>

¹² Viñao Frago, A.: “Reflexiones generales sobre la justificación y pertinencia profesional de la Historia de la Educación en la formación de maestros, profesores, pedagogos y educadores sociales”. *Cuadernos de Historia de la Educación* nº 3, 2006, p. 125.

¹³ *Ibidem*, p. 126.

de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos” y; “Evaluar planes, programas, proyectos, centros, acciones y recursos educativos y formativos”. No existe ninguna duda de que la evaluación es un proceso de gran importancia social y que requiere de la adquisición de ciertas habilidades. Porque evaluar es valorar, juzgar. Ya hace unas décadas lo señalaba E.R. House: la evaluación es esencialmente comparativa, y supone adoptar un conjunto de normas, definirlas, especificar la base de la comparación, y establecer un juicio de valor del objeto/hecho evaluado¹⁴. En la lógica de este proceso el estudio de los acontecimientos educativos pasados amplía el marco de análisis de la situación o del hecho evaluado. Sabemos, al respecto, que la mayor parte de las situaciones y acontecimientos históricos deben analizarse desde el propio pasado, no desde el presente. Además no puede negarse el hecho de que la evaluación tiene connotaciones ideológicas ya que tiene que ver con concepciones históricas y sociales que predominan en el contexto que sin duda la condiciona. El estudio de la *Historia de la Educación*, pues, permite al estudiante desarrollar instrumentos críticos que pueden ser útiles para el estudio de su propio entorno educativo o que le ayudarán distinguir y discriminar la naturaleza e intenciones de algunas de las afirmaciones que se enseñan como verdades absolutas. Todo lo cual vendría íntimamente ligado a la competencia señalada como “conocer y comprender los procesos de enseñanza aprendizaje”. El conocimiento de la evolución de propio pensamiento educativo, así como de las políticas educativas, subyacente en las propias prácticas pedagógicas permite al estudiante desarrollar la capacidad de relativizar la conciencia, ejercitarse en el pensamiento crítico y, como ya señaló Freire¹⁵, obtener en relación a lo acontecido en la historia -de los procesos educativos- sus propias interpretaciones del porqué de los hechos.

Una vez más, el estudio de la *Historia de la Educación* se configura como una disciplina universitaria útil en el desarrollo de la competencia específica definida como: “identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar, tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa”. Desde este punto de vista, el estudio de la historia ofrece varias posibilidades valiosas para ayudar en la explicación de algunos aspectos decisivos de las principales crisis actuales. El propio análisis, por ejemplo, de los problemas presentes de política educativa que analiza el profesor Puelles Benítez en una reciente publicación¹⁶, es fiel reflejo de que en educación existen debates “eternos” que exigen su estudio desde una dimensión histórica sólo a través de la cual podemos tratar de intuir la magnitud del problema y actuar en consecuencia.

Por último la competencia “realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas” requiere del conocimiento y estudio de la historia. Hace más de una década, el profesor Rubio Mayoral ya ponía de manifiesto la íntima relación que guardaban los estudios prospectivos con la investigación histórico-educativa¹⁷. Una de las claves que señala se refiere a la utilización de los métodos de extrapolación o al estudio de tendencias. En ambos casos el pasado aporta datos útiles para el estudio de futuro a través del análisis de la evolución de las instituciones educativas o de los

¹⁴ Cfr. House, E.R.: *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata, 1994, p. 20.

¹⁵ Freire, P.: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI, Madrid, 1973, p. 58.

¹⁶ La selección que Puelles realiza sobre de los principales problemas que atañen actualmente a la educación son: los valores, los fines de la educación, las políticas educativas de libertad, las políticas educativas de igualdad, la escuela comprensiva o integrada, las reformas escolares, la globalización y la educación y los derechos sociales. Cfr. Puelles Benítez, M. d.: *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: ediciones Morata, 2006.

¹⁷ Rubio Mayoral, J.L.: *Estudios sobre Prospectiva y Planificación educativa*. Sevilla, GIHUS, 1995, pp. 173-175.

hechos y procesos históricos. Consiste, en definitiva, en comparar modelos históricos con situaciones existentes con el fin de pronosticar progresos y desarrollos futuros¹⁸. Es estudio de la Historia de la Educación, una vez más, justifica su valor formativo en el proceso de adquisición de una competencia.

4. DIDÁCTICA Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

Paralelamente a este proceso y como preparación y ensayo a los cambios que se avecinan, en los últimos años en las aulas universitarias están surgiendo nuevos retos metodológicos encaminados a llevar a cabo una docencia más eficiente y efectiva. Algunas de estas propuestas han tratado, de manera intuitiva, de adaptarse a una nueva forma de enseñar la *Historia de la Educación* necesaria para poder llevar a cabo la adquisición de competencias tanto transversales como específicas. Estas prácticas giran, básicamente, en torno a la unión de la Historia de la Educación como campo de investigación y disciplina académica. Así, en algunos casos, su enseñanza ha venido estando más centrada en actividades realizadas con fuentes primarias o fuentes poco comunes, como la literatura¹⁹ o documentos cinematográficos²⁰. El recurso a las tecnologías de la información y comunicación, como ha señalado recientemente Sánchez Lissen, también está ocupando un lugar destacado en los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas universitarias²¹.

La utilización de testimonios orales como recurso metodológico, por ejemplo, está resultando altamente motivadora ya que implica conocer vivencias en primera persona y logra hacer de la historia aprendida un saber más “real” y “humano” para el alumnado²². También, el análisis de materiales escolares, libros de texto, etc., está suponiendo una actividad con un alto grado de satisfacción por parte de los discentes²³, y aun más si se relaciona con

¹⁸ Véase: Bas, E.: *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel, 2002, p. 142.

¹⁹ Véase: Gómez García, M.N.: “La literatura como fuente de la historia de la educación. Una reflexión acerca del uso de la novela histórico-educativa” en Gómez García, M.N.: *Lecciones de Historia de la Educación*. Sevilla: Ediciones Alfar. 2005, pp. 21-56 y Gómez García, M.N.: “El aula escolar, escenario, narración y metáfora: nuevas fuentes para la Historia de la Educación. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* nº 25, 2006, pp.341-358.

²⁰ La profesora María del Mar del Pozo destaca algunas películas de especial utilidad en el aula como “El Cabezota”, “La lengua de las mariposas”, “El Maestro”, “El florido pensil” o de series televisivas como: “La forja de un rebelde” y “Celia”. Pozo Andrés, María del Mar del.: “Metodología en la materia “Historia de la Educación en España”: sugerencias para un debate. *Cuadernos de Historia de la Educación* nº 2. Sociedad Española de Historia de la educación. 2004, p. 42

²¹ Sánchez Lissen, E.: “Las Nuevas Tecnologías conquistan las Universidades Andaluzas”. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* nº 29, enero 2007, pp. 37- 48 y Sánchez Lissen, E.: “Las TIC: un indicador de calidad en los nuevos estatutos de las universidades andaluzas”. *Quaderns Digitals*, 38, 2005.

²² Experiencias contrastadas por la práctica de algunos profesores como Beas Miranda en la Universidad de Granada para lo que puede consultarse: Beas Miranda, M.: “Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación”. *Cuadernos de Historia de la Educación* nº 1, 2002, pp. 9-33 o la profesora Trigueros Gordillo en la Universidad de Sevilla, quien ha creado un archivo de la oralidad. Véase: Trigueros Gordillos, G.: “ El archivo de la oralidad en el Museo Pedagógico Andaluz” en Dávila, P. y Naya, L.M.: *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. San Sebastián. Espacio Erein. 2005. pp. 598-610, o Alvarez Domínguez, P.: “La Recuperación de la memoria histórico-educativa a través de historias de vida de maestras y maestros andaluces”. *Museos Pedagógicos. la Memoria Recuperada*. Huesca, España. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Museo Pedagógico de Aragón. 2008, pp. 55-68

²³ El uso de estas fuentes en clase ya fue defendido por Julio Ruiz Berrio en “Metodología docente en la Historia de la Educación”. *Revista de Ciencias de la Educación* nº 157, 1994. pp. 84-85.

experiencias didácticas en el ámbito del Museísmo Pedagógico²⁴. En definitiva todas estas nuevas corrientes en la enseñanza de la Historia reafirman la necesidad de introducir en el aula fuentes y estrategias que, adaptadas a las condiciones particulares de los alumnos que componen el grupo-clase, ayuden a una mejor comprensión y entendimiento de los contenidos histórico-educativos, a la par que desarrollen habilidades y actitudes que le capaciten para analizar y criticar los principales problemas que actualmente existen en educación. Aunque, ciertamente, esta no es tarea fácil, y más considerando el reto que para un docente supone introducir las nuevas tendencias historiográficas en el discurso del currículo tradicional. Unido a la propia disgregación de la *Historia de la Educación*, como materia general, en sub-historias o historias sectoriales. Todo ello hace que el docente se encuentre, a su vez, con serias dificultades a la hora de desarrollar su práctica.

Ciertamente, y en esto coincidimos con A. Terrón, V. Álvarez y G. Braga, diseñar y poner en práctica el proyecto curricular de cualquier materia de carácter histórico-educativo, no es algo que deba hacerse a “la ligera”. Deben de tomarse decisiones meditadas, responder a interrogantes acerca de los fines, objeto, etc, deben elegirse meticulosamente los caminos, diseñar las tareas, repensar los materiales, concretar las formas de evaluación..., aspectos, muchos de los cuales, no podrán ser respondidos a través de los resultados y circunstancias de la investigación historiográfica²⁵.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: CONSIDERACIONES PREVIAS EN EL DISEÑO DE GUÍAS DOCENTES DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Aunque en líneas generales la tendencia más generalizada está siendo la superación de la clase magistrocéntrica tradicional como único elemento de transmisión del conocimiento, los nuevos cambios hacen aconsejable introducir en el contexto del aula los enfoques constructivistas más recientes²⁶. En este sentido, creemos que una de las posibles salidas al desfase en el que se están situando disciplinas como la nuestras, es exponer y asumir, de una manera realista, el propio valor formativo que tiene la materia en cuestión. Resaltando, como señalaba P. M. Casares, los aspectos formativos y profesionales que las materias “más teóricas” tienen a lo largo de la carrera de los futuros profesionales de la educación²⁷. Porque como hemos dejado constancia, aunque pueda parecer *a priori* un discurso carente de sentido, su conocimiento resulta pertinente para el alumnado, para su formación y para su futuro

²⁴ Véase: Peña Saavedra, V.: “Actividades tuteladas de iniciación a la investigación en el marco disciplinar de la Historia de la educación: experiencias, resultados y nuevos itinerarios en el ámbito del Museísmo Pedagógico”. *Cuadernos de Historia de la Educación* nº1. 2002. pp. 35-55 y Ruiz Berrio, J.: “Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de las prácticas escolares en el aula”. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* nº 25, 2006, pp. 271-290.

²⁵ Terrón, A., Álvarez, V. y Braga, G.: “La enseñanza de la Historia de la Educación ¿cuánto de innovación?. A modo de reflexión crítica” en Ferraz, M.: *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, p. 326

²⁶ Véase: Rodríguez Ceberio, M.; Watzlawick, P.: *La construcción del universo: conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. 2ª ed. Barcelona: Editorial Herder, S.A. 2006; Ferreiro Gravié, R.: *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Editorial Mad, S.L. 2006; Jadallah, Edward. "Constructivist Learning Experiences for Social Studies Education." *The Social Studies* nº 91 (September/October 2000) pp. 221–225; y LaRochelle, M.; Bednaz, N; y Garrison, J editors. *Constructivism and Education*. Cambridge: University Press, 1998.

²⁷ Cfr. Casares García, M.P.: “Las salidas profesionales como criterio de calidad de la Licenciatura de Pedagogía”. *Bordón* 52 (4), 2000, p. 505.

desarrollo profesional.

Es por ello por lo que, sin ánimo de hacer una disertación, exponemos algunos aspectos a considerar en torno a la elaboración de una posible guía docente de *Historia de la Educación*, útil para futuros profesionales de la educación, y pertinente como disciplina en los futuros planes de formación de los y las educadoras del futuro. Creemos que el punto de partida es considerar la significatividad lógica y psicológica asociada a la pertinencia y utilidad que, para el alumnado, tiene la propia *Historia de la Educación*, así como las relaciones con su perfil profesional y con sus conocimientos previos. El docente no sólo debe tener el convencimiento, sino que además debe transmitir este valor formativo de la *Historia de la Educación*, con el fin de que el alumnado perciba que su aprendizaje es “útil” –aunque no en todos los casos práctico- para su formación y que por lo tanto puede tener repercusión en su futura práctica como profesional de la educación. Se hace, por tanto, necesario dar a conocer a los y las estudiantes a través de una práctica, o seminario, las posibilidades y las utilidades de dicha materia, haciendo en este proceso de conocimiento un proceso de autovaloración del esfuerzo que se le presupone para superar la materia. Además, la reflexión previa sobre estas cuestiones resulta estrechamente ligada a la definición de los objetivos que le vamos a asignar a la materia y a seleccionar, por ello, los contenidos más pertinentes. Creemos que algunas de estas premisas básicas podrían ser:

- a) El profesorado debe facilitar unos conocimientos básicos referidos al desarrollo y evolución de los procesos educativos más relevantes. Esta selección conlleva, por un lado, que el docente determine, previamente, aquellos conocimientos que deben formar parte de la formación del alumnado en el contexto de la sociedad del conocimiento, con todas sus connotaciones. Por otro, esta selección de contenidos permitirá liberarse de la obsesión por transmitir una visión diacrónica de la historia universal, y *ofrecer herramientas para practicar, de manera cooperativa, metodologías centradas en el análisis o en la crítica de la propia Historia*.
- b) Por otro lado, creemos que el profesorado debe esforzarse por tratar de *desarrollar una mentalidad o conciencia histórica orientada a apreciar “el carácter no inmutable, provisional, del presente, así como el no determinado y abierto del futuro”*²⁸. Esa mentalidad histórica implica al menos tres dimensiones: la temporal, la espacial y la comunicativa o lingüística. Su desarrollo contribuirá a renunciar a las concepciones deterministas en la evolución de los hechos educativos.
- c) El profesorado debe también tratar de *establecer relaciones o buscar conexiones entre Historia de la Educación y el resto de las disciplinas que integran el plan de estudios*.
- d) Otro elemento a tener en cuenta es que *los sentimientos y las emociones, forman parte del proceso educativo* y para que una educación sea válida y eficaz, debe ofrecer respuestas a todas las dimensiones del ser humano²⁹. De esta manera si aprendemos con las emociones se ha de tener en cuenta este principio en la selección de los contenidos o técnicas metodológicas de la asignatura. La inteligencia emocional

²⁸ Viñao Frago, A.: “De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)”, en Gabriel, N. de y Viñao Frago, A. (eds.). *La investigación histórico-educativa. Tendencias recientes*. Barcelona: Ronsel, 1997, cit., p. 44.

²⁹ En este sentido constituye una valiosa aportación a nuestra práctica como docentes los trabajos presentados por diversos autores que se recogen en el volumen: Asensio, J.M., García Carrasco, J., Núñez Cubero, L. y Larrosa, J (coord): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel. 2006. Ver también los monográficos (2006) de las revistas *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* y *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.

significa integrar, en la comprensión de los problemas sociales, nuestros sentimientos y, de manera particular, las vivencias y las emociones de los demás. Conocer la *Historia de la Educación* del contexto más próximo, por ejemplo, a través de trabajos, itinerarios, investigaciones, etc., “ayuda a convertir valores sociales abstractos en actitudes cívicas y solidarias concretar, en definitiva, facilita la coherencia entre lo aprendido en el aula y el comportamientos social responsable de los alumnos como futuros ciudadanos”³⁰.

- e) Por último, queremos resaltar, como parte sustancial del proceso de programación de la materia, la *motivación*. Ciertamente, aunque son muchos y variados los factores que inciden en la motivación del alumnado hacia la materia, las asignaturas históricas no suelen tener gran aceptación en los itinerarios formativos de los futuros profesionales de la educación. Es por ello, por lo que resaltamos la necesidad de reflexionar sobre los mecanismos que el profesorado puede proponer para interesar al alumnado: tipos de actividades, su alternancia, organización del contexto, etc. Es recomendable, una vez sea presentado el programa al alumnado, articular modos para recoger sus intereses, sus conocimientos previos, y expectativas con la materia, y en su caso introducir aquellas modificaciones que sean necesarias para un mejor desenvolvimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para concluir, queremos destacar que, en el planteamiento docente propuesto, ponemos el énfasis en el desarrollo de cuatro aspectos: los planteamientos teóricos, la visión histórico-educativa, el análisis crítico y la inteligencia emocional. Para su enseñanza en nuestras clases, deben reinar el interés por el aprendizaje activo y el disfrute personal del descubrimiento continuo. De esta forma estaremos impulsando el desarrollo de nuestros estudiantes como profesionales de la educación con una sólida formación teórica y crítica, de amplio espectro, flexible, constructiva y motivadora. Una formación que les permita adquirir unas categorías de pensamiento con las que puedan, aprendiendo a aprender, llegar a dotarse tanto de un conocimiento científicamente homologado como de una lúcida madurez emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2004). *Imagen pública del sistema universitario español*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. (2008). La Recuperación de la memoria histórico-educativa a través de historias de vida de maestras y maestros andaluces. En J. Víctor (Ed.): *Museos Pedagógicos. La Memoria Recuperada*. 55-68. Huesca: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Museo Pedagógico de Aragón.
- ASENSIO, J. M. GARCÍA CARRASCO, J., NÚÑEZ CUBERO, L. Y LARROSA, J (COORD) (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- BARREYRO, G. B. (2006). Evaluación de la educación superior brasileña. *El SINAES. Revista de Educación Superior*, XXXV (1), 63-73.

³⁰ Tribó, G.: *Enseñar a pensar históricamente*. Barcelona: Horsori, 2005, p. 212.

- BARROS, C. (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, 12, 127- 152.
- BAS, E. (2002). *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- BEAS MIRANDA, M. (2002). Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 1, 9-33.
- BENSO CALVO, C.; MAYORDOMO PÉREZ, A.; MORENO MARTÍNEZ, P.; Y TERRÓN BAÑUELOS, A. (2006). Las materias histórico-educativas en las nuevas titulaciones en el marco del EEES. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 3, 139-143.
- BRUNNER, J. J. (2007). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Chile: CINDA.
- CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- CASARES GARCÍA, M. P. (2000). Las salidas profesionales como criterio de calidad de la Licenciatura de Pedagogía. *Bordón* 52 (4), 499-508.
- DE MIGUEL, M. (2000). La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18:2, 289-317.
- DIAS SOBRINHO, J. (2006). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?* Global University for Innovation-GUNI (282-310). Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- DOMENECH, J. M. (1981). La Historia de la Educación: su aparición como disciplina académica y sus precedentes. En *Las Ciencias de la Educación a examen*. Anuario 1. 157-168. Barcelona: Universidad Autónoma.
- EGIDO GÁLVEZ, I. Y HAUG, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 81-112.
- ESPÍ LACOMBA, N. (2004). Líneas de trabajo compartidas en acreditación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 89-98.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 38-71.
- FERREIRO GRAVIÉ, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Editorial Mad, S.L.
- FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. Y GARCÍA RUIZ, M. J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.
- GÓMEZ GARCÍA, M. N. (2005). La literatura como fuente de la historia de la educación. Una reflexión acerca del uso de la novela histórico-educativa. En M. N. Gómez García, *Lecciones de Historia de la Educación*, 21-56. Sevilla: Ediciones Alfar.
- GÓMEZ GARCÍA, M. N. (2006). El aula escolar, escenario, narración y metáfora: nuevas fuentes para la Historia de la Educación. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25, 341-358.

- GUBA, G. E. Y LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Ca Sage Publications.
- HARVEY, L. Y GREEN, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- HOUSE, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata.
- JADALLAH, E. (2000). Constructivist Learning Experiences for Social Studies Education. *The Social Studies*, 91 (September/October), 221–225.
- JIMÉNEZ, A.; JIMÉNEZ, J. Y PALMERO, C. (2006). La política educativa y la naturaleza compleja de la educación. Nuevos enfoques epistemológicos. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 249-272.
- LANDINELLI, J. (2009). La internacionalización como recurso estratégico para la transformación de la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 14, 1, 9-15.
- LAROCHELLE, M.; BEDNAZ, N; Y GARRISON, J (EDS) (1998). *Constructivism and Education*. Cambridge: University Press.
- LÉMEZ, R. (2005). *La acreditación de la educación superior en el Uruguay*. Montevideo: UNESCO IESALC.
- LUCE, M. B. Y COSTA, M. (2005). Evaluación y acreditación de la educación Superior en Brasil. En J. G. Mora y N. Fernández, *Educación Superior. Convergencia entre América latina y Europa* (137- 157). Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, EDUNTREF.
- MORA, J. G. Y FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (COORDS.). (2005). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa*. Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- NARODOWSKI, M.; NORES, M. Y ANDRADA, M. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Barcelona: Ediciones Granica.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Secretaría General Iberoamericana, OEI.
- PEREYRA, L. M.; FERRER, F. Y PÉREZ, S. (1998). *Planificación, financiación y evaluación de los sistemas educativos iberoamericanos*. Madrid: OEI. Cuadernos de Educación Comparada.
- PÉREZ DÍAZ, V. Y RODRÍGUEZ, J.C. (2001). *Educación Superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- POZO ANDRÉS, MARÍA DEL MAR DEL (2004). Metodología en la materia Historia de la Educación en España: sugerencias para un debate. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 2, 31-50. Sociedad Española de Historia de la Educación.
- PUELLES BENÍTEZ, M. D. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE; BRASLAVKY, C.; GVIRTZ, S. Y MARTÍNEZ BOOM, A. (2000). *Política y educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI.

- RIVAROLA, D. (2008). La Universidad Paraguaya, hoy. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, Sorocaba, 13, 2, 533-578.
- RODRÍGUEZ CEBERIO, M.; WATZLAWICK, P. (2006). *La construcción del universo: conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. 2ª ed. Barcelona. Editorial Herder, S.A.
- RUBIO MAYORAL, J. L. (1995). *Estudios sobre Prospectiva y Planificación educativa*. Sevilla, GIHUS.
- RUIZ BERRIO, J. (1994). Metodología docente en la Historia de la Educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, 41-49.
- RUIZ BERRIO, J. (2006). Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25, 271-290.
- SÁNCHEZ LISSEN, E. (2005): Las TIC: un indicador de calidad en los nuevos estatutos de las universidades andaluzas". *Quaderns Digitals*, 38.
- SÁNCHEZ LISSEN, E. (2007). Las Nuevas Tecnologías conquistan las Universidades Andaluzas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 29, 37- 48.
- SANTOS REGO, M. A. (2005). La universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16.
- TERRÓN, A., ÁLVAREZ, V. Y BRAGA, G. (2005). La enseñanza de la Historia de la Educación ¿cuánto de innovación?. A modo de reflexión crítica. En M. Ferraz, *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. 313- 336, Madrid: Biblioteca Nueva.
- TRIBÓ, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente*. Barcelona: Horsori.
- TRIGUEROS GORDILLOS, G. (2005). *El archivo de la oralidad en el Museo Pedagógico Andaluz*. En P. Dávila, P. y L. M. Naya, *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, 598-610. San Sebastián: Espacio Erein.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali, Colombia: IESALC-UNESCO, Pontificia Universidad Javeriana.
- TYLER, R. W. (Ed.) (1969). *Educational Evaluation: new roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.
- VEZ JEREMÍ, J. M. Y MONTERA MESA, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 101-122.
- VIÑAO FRAGO, A. (1997). *De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)*. En N. de Gabriel y A. Viñao Frago (Eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias recientes*, 15-50. Barcelons: Ronsel.
- VIÑAO FRAGO, A. (2006). Reflexiones generales sobre la justificación y pertinencia profesional de la Historia de la Educación en la formación de *maestros Cuadernos de Historia de la Educación, profesores, pedagogos y educadores sociales*. 3, 121- 138.

FUENTES ELECTRÓNICAS.

- COMISIÓN NACIONAL DE REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2005). Paraguay: Universidad 2020. Documento de Discusión sobre la Reforma de la Educación Superior. [Consultado el 5 de febrero de 2007], <http://www.une.edu.py/paginas/reforma.pdf>.
- RIACES (2004). Glosario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de la Educación Superior. [Consultado el 20 de abril de 2009], <http://www.ai-unvm.com.ar-a.googlepages.com/Lectura10-EvalCalidyAcred.pdf>
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2003). Acreditación de la Educación Superior. El escenario latinoamericano. Campus Milenio, 49. [Consultado el 8 de julio de 2006], <http://www.riseu.net/roberto/campus49.html>
- TOMÀS, M. Y ESTEVE, J. (2001). La calidad y el modelo de financiación en las universidades públicas. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 7,1_2. http://www.uv.es/RELIEVE/v7n1/RELIEVEv7n1_2.htm

Fecha de recepción: 05 de mayo de 2009
Fecha de aceptación: 30 de junio de 2009