

La llicenciatura en Pedagogia.

Història d'un títol i un títol per a la història

Jaume Trilla Bernet *

D'ençà que l'autor d'aquest article era estudiant de Pedagogia ha sentit parlar a bastament (i ell mateix també ho ha fet) de la necessitat de reestructurar els estudis d'aquesta carrera universitària. Era una necessitat que es podia justificar tant des de perspectives científiques i epistemològiques, com socials i professionals. Calia que la universitat fes una oferta d'unes titulacions relacionades amb el camp educatiu que respongués coherentment a les demandes de la realitat social quant

a nous camps de professionalització i que reflectís l'estat actual del desenvolupament de les ciències de l'educació.

El procés de reforma general de títols i plans d'estudis de la universitat espanyola, que està conclouent en aquests moments, va donar l'oportunitat al sector universitari de l'educació i la pedagogia de fer realitat aquella aspiració tan llargament sentida. Aquesta oportunitat, segons el nostre parer, ha estat en bona part desaprovechada. I ha estat desaprovechada perquè en el procés de reforma s'han fet més explícits els vicis de la comunitat universitària (gremialisme, endogàmia...) que les seves virtuts. Abans, sempre era possible donar la culpa dels desgavells a altres instàncies alienes a la mateixa universitat (el «sistema», els polítics, el ministeri...); ara, amb uns mecanismes formalment i amplament participatius i democràtics, als universitaris no ens queda més remei que assumir la responsabilitat que ens pertoca.

En aquest article intentarem fer una valoració crítica -sens dubte, personalment esbiaxada- d'alguns aspectes del procés i dels resultats de la reforma dels títols universitaris relacionats amb l'educació i, més particularment, de la *llicenciatura en Pedagogia*, ja que és aquesta la que, a parer de qui això escriu, ha acumulat fins ara més quantitat de despropòsits. (Cal dir que la *llicenciatura en Psicopedagogia*, a hores d'ara,

* Jaume Trilla Bernet, ex-director de la revista *Temps d'Educació*, és doctor en Pedagogia i professor titular de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. És autor, entre altres, dels llibres següents: *Ensayos sobre la escuela* (1985, 1987), *La educación informal* (1986), *La educación fuera de la escuela*. (1985, 1993), *Pedagogia de l'oci*. (amb J. Puig) (1985, 1987), *Llibres escolars fantàstics*. (1986), *El profesor y los valores controvertidos* (1992), *Otras educaciones* (1993).

Adreça: Departament de Teoria i Història de l'Educació, Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Avda. Baldiri Reixac, s/n. 08028 Barcelona.

encara no té el seu pla d'estudis definit.) Partirem d'una consideració global de l'estructura resultant dels títols relacionats amb l'educació, que contrastarem amb la precedent. Després entrarem en l'anàlisi concreta de la llicenciatura abans esmentada, tal i com ha quedat finalment configurada en la Facultat de Pedagogia d'aquesta Universitat.

Som conscients que hom pot pensar que no es oportú posar per escrit una crítica com aquesta a un producte acabat de néixer; que políticament potser fóra més adequat al moment daurar la píndola i silenciar-ne els defectes; que el que farem és tirar pedres sobre la pròpia teulada donant arguments a uns suposats «enemics» de la pedagogia; o, tanmateix, que aquesta crítica és només l'exercici del dret «de picar de peus» per part d'algú que no ha vist reeixir algunes de les seves propostes. És possible que alguna raó pugui tenir qui així pensi. De tota manera, abans de prosequir, i en descàrrec propi, ens interessa manifestar algunes coses sobre el tema. En primer lloc, que la comunitat universitària, al costat dels vicis abans esmentats, té també la virtut de conrear la crítica. La crítica és una de les qualitats més fonamentals del treball intel·lectual, i malgrat que s'hagi de fer recaure al damunt de la pròpia institució, sempre ha de prevaldre el lliure exercici de la crítica per sobre d'interessos cor-

poratius i conjunturals. I, en segon lloc, també hem de fer explícit que la major part del que aquí escriurem ha estat ja públicament dit (algunes vegades oralment i altres per escrit) en les ocasions en què hem pogut fer-ho. Hem intervingut i participat en el procés gairebé sempre que se'ns ha donat la possibilitat de fer-ho. I ho hem fet amb el mateix to i contingut crític d'aquest escrit: fins i tot, potser arribant a avorrir el personal amb la nostra reiteració. Durant el procés d'elaboració del Pla d'estudis, la nostra intervenció va intentar en tot moment ser constructiva (críticament constructiva). Ara, davant dels fets consumats, ja només pot ser projectivament constructiva: quan tornem a tenir la possibilitat de reformar els plans d'estudis -probablement poc abans que bona part dels cofactors d'aquest Pla d'estudis ens jubilem-, potser llavors podrem fer-ho millor.

1. L'estructura de titulacions relacionades amb l'educació, abans i ara

Fins a l'actual reforma de títols i plans d'estudis, l'oferta universitària relacionada amb l'educació i la pedagogia gairebé es limitava a: l'especialitat de Pedagogia (amb algunes subespecialitzacions de segon cicle,

segons les diverses universitats) dintre de la llicenciatura de *Filosofia i Ciències de l'Educació*; alguna altra subespecialització dintre de *Psicologia* (Psicologia Escolar); la diplomatura de Formació del Professorat d'EGB; diverses ofertes recents de postgraduació; i la tasca dels ICE en la formació del professorat de secundària i de reciclatge de mestres, etc.

Aquesta estructura de formació de professionals relacionats amb l'educació gaudia de bastants inconvenients que insistentment s'han posat de relleu durant molts anys. Entre altres, els següents:

- No responia a la necessitat socialment reconeguda de proveir formació i titulació adequada per a la intervenció professional en els nous camps educatius que havia estat generant la realitat social. (Això era clarament manifest, per exemple, en el cas dels àmbits educatius no formals i socials.)

- Els plans d'estudis dels títols existents eren anacrònics, desfasats i inadequats respecte a l'evolució del coneixement pedagògic i, sobretot, també respecte al marc del nou sistema educatiu dissenyat per la LOGSE. Això era particularment clar en el cas dels plans d'estudis de les escoles de magisteri.

- Mai havien estat massa clares (o, si més no, no estaven socialment reconegudes en la mesura pertinent) les sortides

professionals dels llicenciats en l'especialitat de Pedagogia.

- Existia una notòria indefinició de les fronteres tant científico-epistemològiques com de professionalització entre les diverses titulacions relacionades amb l'educació. Això era particularment remarcable en el cas de Pedagogia i Psicologia, i generava, a més a més de les lluites gremials corresponents i de l'afany expansionista d'uns i altres, una sèrie de duplicitats difícilment justificables dins d'una mateixa estructura universitària.

- L'estructura de títols existent no donava la cobertura adequada a la formació pedagògica del professorat de secundària i d'altres nivells del sistema educatiu (educació infantil i superior).

- Hi havia una notable desconexió entre les estructures acadèmico-universitàries encarregades d'impartir aquells títols, malgrat que els seus continguts i sortides professionals estiguessin tant interrelacionats. En el cas de la Universitat de Barcelona aquest problema quedava parcialment pal·liat des de la creació de la Divisió de Ciències de l'Educació.

Aquests i altres problemes eren els que la reforma de títols i plans d'estudis havia d'afrontar. Cal dir que creiem que, en termes generals i a malgrat d'alguns aspectes perfectibles,

la proposta original de la «comissió quinze» del Consell d'Universitats partia d'un planteig coherent per racionalitzar els estudis universitaris relacionats amb l'educació. Aquesta proposta inicial establia, juntament amb les diplomatures de formació del professorat, la diplomatura d'Educació Social i tres llicenciatures de segon cicle (Psicopedagogia, Educació Escolar i Educació Social). És a dir, aquest plantejament pretenia dissenyar unes diplomatures clarament professionalitzadores orientades a camps de treball bastant ben delimitats i socialment reconeguts, i unes llicenciatures (només) de segon cicle que oferien possibilitats de promoció acadèmica i d'especialització professional en altres àmbits o funcions educatives als titulats en les diplomatures anteriors.

La llicenciatura en Psicopedagogia podria acollir les precedents subespecialitzacions d'Orientació, Pedagogia Terapèutica i Psicologia Escolar, integrant en un marc comú les aportacions respectives de la psicologia i la pedagogia, amb la qual cosa s'evitaven les duplicitats i la competència gremial existents.

La llicenciatura en Educació Escolar, polaritzada cap als aspectes de gestió i organització dins del sistema educatiu formal, oferia un espai de formació adequat a l'encara irresolt problema de les funcions directives en les institucions escolars. En

plantejar-se com una llicenciatura de segon cicle oberta als titulats docents, marcava una línia de possible continuïtat entre la funció docent i la de gestió, amb la qual cosa es facilitava la satisfacció d'expectatives de promoció i de mobilitat professional dels ensenyants, i es neutralitzaven les possibles rivalitats o reticències entre els docents i els actuals «pedagogs» (especialitzats en direcció i organització escolar).

Finalment, la llicenciatura en Educació Social potenciava acadèmicament aquest sector educatiu en clara expansió, i li donava possibilitats d'un superior desenvolupament científic i professional en continuïtat directa amb la diplomatura corresponent.

En definitiva, aquesta estructura assenyalava uns sectors i nivells científics i de professionalització suficientment acotats, responia a necessitats reals i previsibles del mercat del treball educatiu, obria expectatives de promoció i d'una certa mobilitat professional, i evitava duplicitats i coincidències excessives.

No cal amagar que aquest disseny deixava encara alguns problemes pendents. Per exemple: la conveniència, justificada i amplament reconeguda des de les actuals escoles de magisteri, que la formació del professorat de primària assolís el nivell de llicenciatura; o el tema encara pendent de la formació del

professorat de secundària; o el fet que amb les tres llicenciatures esmentades encara no es cobria la totalitat de possibles camps professionals i científics de la pedagogia. De tota manera, aquella estructura inicial era coherent en si mateixa i facilitava la incorporació posterior d'altres possibles titulacions, pròpies de cada universitat o homologables.

El procés seguit des d'aquella proposta inicial fins ara, en els corresponents i successius nivells de decisió, ha estat un camí de despropòsits que, en lloc de millorar i anar perfilant el disseny original, l'ha desfigurat notablement. I això fins al punt que hom es pregunta si, a part d'algun aspecte concret però important, com és el de l'establiment de la diplomatura d'Educació Social, el que tenim ara és millor que allò que teníem abans i que tan justificadament volíem canviar. És clar que no sempre el sol fet de renovar, innovar, reformar... (paraules tan carismàtiques dins la pedagogia) vol dir progressar o millorar.

Se'ns ha dit que l'aprovació de les tres llicenciatures esmentades no era possible, però mai s'han donat motius, raons o arguments mínimament plausibles o presentables d'aquesta suposada impossibilitat. Ni ens ha quedat mai clar d'on procedia realment l'oposició. Persones de la Facultat que han participat molt directament en el procés s'han dedicat constantment a

intentar justificar tots els desgavells successius, i han caigut constantment en contradiccions aclaparadores. Cada pas nou que degradava el projecte inicial s'intentava presentar o bé com una millora objectiva o bé com la consecució de l'únic possible, atesa l'oposició de forces estranyes contra les quals res no es podia fer; a vegades es presentava de les dues formes alhora.

Primer resultava que en lloc de tres llicenciatures de segon cycle només se'n podrien aconseguir dues (la de Psicopedagogia i la d'Educació Escolar). Després es tornava a parlar del títol únic. Definitivament, es mantenia la de Psicopedagogia i s'arribava a la màxima expressió de la inversemblança amb l'establiment d'una llicenciatura completa de quatre anys anomenada Pedagogia. És a dir, una mena de títol únic que no és únic. Ens hem esforçat per intentar entendre el sentit d'aquest resultat final, en què supera el planteig inicial, quins avantatges té respecte a aquest, d'on o de qui va partir aquesta brillant proposta!... Ens hem preguntat sobre tot això i hem preguntat insistentment als qui, per haver participat en el procés, havien de conèixer i justificar les respostes. Tot han estat pilotes fora, culpabilitzacions de fantasmes i vaguetats. Per no haver-hi, no hi ha ni raons convincents de tipus econòmic, que són les que sovint resulten determinants: l'establiment d'una llicenciatura sencera de

Pedagogia junt a la de segon cicle de Psicopedagogia serà, òbviament, tant o més car que el de les tres llicenciatures de segon cicle proposades inicialment.

Desconeixem si la proposta final del títol de Pedagogia com a llicenciatura completa de quatre anys va partir i va ser abonada per suposats (i ingenus o interessats) amics de la pedagogia o per declarats enèmics d'aquesta. En qualsevol dels casos, el resultat és el mateix. Alguns, des d'una mena d'«Olimp pedagògic» (similar al que denunciava Makarenko) que desconeix la realitat actual del mercat educatiu, que és incapaç de fer prospeccions realistes i sensates i que en té prou amb un reconeixement purament nominal de la pedagogia, creuen que la llicenciatura que porta aquest nom salva la presència universitària de la pedagogia. El resultat, segons el nostre parer d'aferrissats amics de la pedagogia, serà que, per contra, aquest títol és una trampa mortal, un invent que només pot contribuir a la degradació del mateix nom «pedagogia» i a la decadència de l'estatus universitari que el camp de coneixements que representa havia anat assolint a poc a poc i amb moltes dificultats.

Després ja entrarem en anàlisis més minucioses d'aquesta titulació i del pla d'estudis elaborat per la nostra Facultat que culmina el lamentable procés. Avancem, però, una constatació i dos vaticinis generals sobre el títol en qüestió:

- Es tracta d'un títol professionalment indefinit i epistemològicament de difícil justificació junt al de Psicopedagogia i al d'Educació Social.

- L'existència paral·lela d'aquests títols indefectiblement reproduirà i agreujarà encara més l'actual duplicitat i les lluites gremials entre els respectius titulats. I això, amb greu perjudici dels que ho siguin en Pedagogia.

- La llicenciatura, si algun miracle no ho remeia, està condemnada a nodrir-se amb contingents d'enèssima opció: pitjor encara del que està passant actualment, ja que fins ara no ha existit la competència directa de la Psicopedagogia i de la diplomatura en Educació Social.

2. El Pla d'estudis del títol de Pedagogia de la Facultat homònima de la Universitat de Barcelona

2.1. El procés d'elaboració

De portes endins (ens referim a la Divisió de Ciències de l'Educació i, particularment, a la Facultat de Pedagogia), la transformació de les directrius generals del Consell d'Universitats (troncalitat, etc.: cotilla prou discutible en molts punts) en un

pla d'estudis concret i operatiu, ha estat no solament lamentable quant als resultats, sinó també pel que fa al mateix procés que s'ha seguit.

Hem de dir que les consideracions que farem en aquest apartat, les fem des de la perspectiva d'un professor molt interessat en l'assumpte, però que, fora de la Junta de Facultat de la qual és membre, no ha format part de cap altre òrgan preparatori o decisor en relació al Pla d'estudis (ponències i comissions, Consell de Divisió, etc.). Això vol dir que la informació de què disposem és només la que directament se'ns ha posat a les nostres mans pels conductes oficials i la que hem recollit oficiosament de persones que institucionalment han tingut una major participació.

Cal reconèixer, per començar, que tot el procés d'elaboració del Pla d'estudis del títol de Pedagogia ha hagut de suportar el llast de la indefinició inicial del perfil (o perfils) professional i científic a la formació del qual anava dirigida aquesta titulació. Els termes que definien el sentit del títol en la formulació procedent del Consell d'Universitats eren, com veurem, extraordinàriament vagues. Es pot dir, certament, que tal vaguetat ja era fins i tot intencionada i que el que es pretenia era oferir un títol molt obert, de manera que cada universitat el pogués orientar fàcilment segons el seu context socio-professional, els seus re-

cursos docents, les seves tradicions pedagògiques, les especialitzacions que fins aleshores havien treballat millor, etc. Això podia tenir la seva justificació, però no hi ha dubte que en el moment en què cada universitat elaborés el seu pla d'estudis concret, era absolutament imprescindible haver definit prèviament amb molta més precisió el perfil o perfils als quals aquest s'adreçaria. Aquesta tasca, pel que fa a la nostra Universitat, no s'ha realitzat. Ho comprovarem en l'apartat següent quan fem l'anàlisi del preàmbul que s'ha redactat del nostre Pla d'estudis.

Si no es parteix d'una certa imatge al més clara possible de quina classe de «pedagog» es vol formar i per a què ha de servir aquest «pedagog», difícilment es pot saber quins coneixements, competències, etc. ha de posseir i, per tant, quin ha de ser el pla d'estudis que subministri tot això a l'estudiant. Construir el pla d'estudis des d'aquesta indeterminació del producte terminal suposa fer-ho gairebé a cegues; sense criteris que permetin contrastar la pertinència de matèries, assignatures, nombre de crèdits, etc. En tot cas, suposa fer-ho amb criteris tan vagues, difosos i retòrics com la mateixa indefinició originària del títol, o amb criteris difícilment justificables com són els purament gremialistes de les àrees de coneixement i departaments o, fins i tot, els procedents dels

interessos personals dels més involucrats en la tasca.¹

Aquest ha estat un dels més rellevants i notoris problemes de l'elaboració del Pla d'estudis. En certa forma, podríem dir que el Pla d'estudis, per aquesta manca de criteris seriosos i clars, en les diverses fases de la seva construcció ha estat *indiscutible*. Indiscutible, òbviament, no per encertat, sinó per arbitrari: ¿des d'on qüestionar aquella matèria, l'assignació de tants crèdits a aquesta assignatura, l'obligatorietat o optativitat d'aquella altra? La gratuïtat de les decisions curriculars només podia ser emmascarada, retòricament, amb argumentacions buides o inversemblants que, al seu torn, emmascaraven relacions de força i interessos particulars. Això, els sociòlegs de l'educació saben que passa

sempre, però aquí ha passat amb un excés impropri d'una Facultat que, a més a més, diu que vol formar experts i assessors en «disseny curricular»: allò de «la casa del herrero y el cuchillo de palo» ha trobat a casa nostra la més flagrant de les constatacions.

D'il·lustracions de la manca de criteris presentables i consistents que ha presidit la construcció del currículum, n'hi ha força, algunes de les quals aniran apareixent en les pàgines següents. Hi ha un exemple, però, que no podíem deixar d'esmentar aquí. Un dels criteris que els qui han defensat el Pla d'estudis proposat han esgrimit amb més èmfasi durant la fase final del procés ha estat el d'oferir la màxima optativitat possible a l'estudiant. Nosaltres el creiem encertat i l'hem defensat amb molta reiteració. Cal dir, però, que aquest criteri -important, d'altra banda, notòriament insuficient- només fou realment assumit per la comissió o ponència encarregada de fer la proposta del Pla d'estudis en la ultimíssima fase del procés. L'avantprojecte del pla de matèries immediatament anterior que se sotmeté al Consell de Divisió decisorí establia una obligatorietat desmesurada. Per la insistència oral i escrita d'alguns, entre els quals ens comptem, en cosa de molt pocs dies la ponència va rectificar radicalment el resultat de la feina de mesos que, pel que demostra la comparació entre els dos

(1) Afirmar, com s'ha fet reiteradament per part d'alguns dels qui han tingut responsabilitats més acusades en l'elaboració del Pla d'estudis, que aquesta ha estat presidida per la voluntat de cercar el millor per al conjunt de la Facultat o que els interessos sectorials s'han subordinat a l'interès comú, és una falsificació evident de la realitat del procés. No tenim cap dubte que hi ha hagut casos individuals que així han volgut actuar, però tothom que ha conegut el procés sap que la tònica general ha estat ben diferent d'aquesta; és a dir, la defensa pura i simple de la pròpia parcel·la (sigui departamental o personal).

projectes successius, havia estat presidida pel criteri oposat.² Tanmateix, cal reconèixer que rectificar és de savis; però sembla una saviesa molt poc consistent i assumida aquella que capgira els seus fonaments amb tanta facilitat. De tota manera, més val tard que mai, i si aquesta flexibilitat s'hagués mantingut fins al final, tot plegat hauria estat força més reeixit.

A més de la manca de criteris, un altre defecte atribuïble al procés d'elaboració del Pla d'estudis ha estat la barreja de competències o d'intervencions entre les diverses instàncies (Divisió, Facultat) que havien de participar-hi. És possible que, sobre el paper, les competències fossin clares, però en la pràctica, en algunes fases del procés, hi ha hagut la suficient confusió com perquè hom desconegués els destinataris efectius dels seus suggeriments. Així, per exemple, el degà de Pedagogia, en la carta al professorat esmentada en la nota anterior, ens demanava suggeriments al «pla de matèries». Alguns vàrem destinar bastant temps a estudiar la proposta i

férem per escrit les contra-propostes raonades que consideràvem oportunes. Sense que se'ns oferís aleshores cap possibilitat per defensar-les personalment i institucionalment, el «pla de matèries» fou elevat per la ponència (que no era de la Facultat) al Consell de Divisió. És a dir, se'ns demanà als professors de peu la nostra opinió i, a la vegada, el procediment impedia defensar-la de forma efectiva en el moment en què encara es podien evitar els fets consumats. La política de remetre la justificació dels desgavells als fets consumats en altres instàncies ha estat seguida en diverses ocasions.

Aquesta mena d'inconveniències competencials ha estat complementada i agreujada amb algunes alteracions notòries del sentit democràtic de la participació i de la representativitat. L'exemple més patent es va donar en la Junta de Facultat que aprovà el pla d'assignatures del títol, i fou protagonitzat per la comissió encarregada d'elaborar-ne el projecte, encapçalada pel mateix degà de la Facultat. Aquest va fer explícita l'apriorística decisió de la comissió de votar unànimement en contra de qualsevol proposta que alterés el projecte presentat. Aquesta decisió comportava diverses coses, totes prou significatives del deficitari sentit democràtic del procés. En primer lloc, es convertia la Junta en una pura paròdia: no valien arguments ni

(2) Compareu la proposta de Pla de matèries tramesa pel degà de Pedagogia al professorat de la Facultat amb data 8 de febrer de 1993 amb el Pla de matèries aprovat al Consell de Divisió del 2 de març del mateix any. Vegeu també la carta del degà que acompanyava la primera proposta.

raons, era inútil qualsevol esforç per convèncer la Junta ja que les decisions estaven preses per endavant. En segon lloc, la postura de la comissió era un signe inequívoc de la nul·la confiança que es tenia en la capacitat de la Junta d'optimitzar la seva proposta: semblava que per a ells la Junta era simplement un enutjós tràmit reglamentari que administrativament calia complir; és a dir, a més a més d'una paròdia, s'evidenciava un menyspreu notable de la capacitat dels membres de la Junta per fer aportacions constructives. En tercer lloc, la decisió de la comissió de votar sempre unànimement, si bé era perfectament legal (cadascú pot votar segons els criteris que vulgui), no deixa de suposar una certa perversió del vot personal i de la representativitat. Sembla que un procés democràtic demana que hom emeti el seu vot, o bé segons la seva posició particular en cada cas o bé segons la seva representativitat. Doncs bé, com alguns manifestaren explícitament, no tothom va votar segons la seva opinió particular en relació a certes propostes concretes. Pel que fa a la representativitat, la dels membres de la Junta és la dels estaments respectius o, en el cas del professorat -oficiosament, atès el procés real seguit en la seva elecció- la del departament corresponent. Per tant, cap membre de la junta té el deure de sotmetre el seu vot a una comissió, ponència o altra adscripció del tipus que sigui, si

no és la de l'estament al qual representa. Emetre un vot contrari a la pròpia opinió particular o que no és representatiu de l'estament al qual suposadament es representa, tot i que és perfectament legal fer-ho, no deixa de ser, com dèiem, una mena d'alteració del sentit dels procediments democràtics. I, finalment, ni tant sols aquest discutible criteri del vot unànim de la comissió fou seguit consegüentment. El mateix degà el modificà quan es va haver de votar una proposta contrària al parer de la comissió però que afectava directament assignatures amb les quals ell estava personalment vinculat. Tot plegat, va fer que, en algunes votacions ajustades, el vot unànim de la comissió fos el determinant, i que el resultat d'aquestes no reflectís, en realitat, el parer majoritari de la Junta, sinó que fos la conseqüència democràticament perversa d'un arbitrari posicionament previ. En relació al contingut de les propostes que foren refusades en les ajustades votacions a què ens hem referit, ningú va manifestar la seva oposició mitjançant arguments substantius i, fins i tot, nombroses persones que votaren en contra per mor d'aquella decisió apriorística manifestaren, públicament o privadament i en la mateixa Junta o en altres posteriors, el seu acord amb les propostes.

La culminació de la devaluació a què ha estat sotmesa la Junta

de Facultat s'esdevingué quan es convocà una Junta Extraordinària per, *exclusivament*, modificar, a causa de la pressió d'una instància extrafacultativa, un petit aspecte aprovat en la Junta abans esmentada i explícitament ratificat en una de posterior. La màxima inversemblança succeí quan en aquesta Junta Extraordinària el degà sotmeté a una votació precària -calgué endarrerir la votació per manca de quòrum- una proposta diferent de la que figurava a l'ordre del dia, minuts abans de notificar que el nou reglament de la Junta impediria, a partir de llavors, modificar l'ordre del dia a l'inici de les sessions.

2.2. El preàmbul del Pla d'estudis

Tenint en compte el procés, el resultat difícilment podia ser gaire reeixit. Ens centrarem ara en l'anàlisi del Pla d'estudis, fent referència concretament al Pla d'assignatures, que és el que fou competència específica de la Facultat i el que realment té una aplicació directa. El Pla de matèries fou només un pas previ que, sortosament, el temps s'encarregarà d'enterrar en l'oblit.

Començarem pel preàmbul, que és on calia justificar el sentit del títol, resumir les línies mestres del Pla d'estudis, explicitar els camps d'acció dels qui aconseguixin la credencial, etc.

S'inicia el preàmbul manifestant que el «Pla d'assignatures» està concebut d'acord amb les directrius generals de la llicenciatura en Pedagogia establertes pel Consell d'Universitats, on s'assenyala que aquesta «haurà de proporcionar una formació teòrica i pràctica necessària per a l'anàlisi, organització i desenvolupament de sistemes i processos educatius». Ja hem dit que el sentit general del títol, tal i com fou concebut des del Consell d'Universitats, era certament difús: ¿quina altra titulació, existent o possible, relacionada amb l'educació, no podria admetre igualment aquesta definició genèrica? Tot seguit, el nostre preàmbul entra en concrecions. Diu així: «l'entendem que les funcions de tot (*sic*) professional de la pedagogia inclouen entre d'altres: [les posarem en forma de columna per tal que s'aprecii millor l'ambició del Pla]

- la planificació, gestió, organització i supervisió d'institucions i serveis de caire educatiu i social;

- la pedagogia social (animació i gestió cultural, educació especialitzada i educació d'adults);

- la formació en les organitzacions i en les empreses;

- la formació del professorat;

- l'assessorament i el disseny curricular de programes de formació i d'educació reglada i no-reglada;

- el diagnòstic, l'avaluació i la supervisió en educació;
- el disseny, la realització i l'explotació de recursos tecnològics per a l'aprenentatge;
- la recerca en educació;
- etc.»

L'«etc.» final -a part de redundant ja que abans s'ha dit «entre d'altres»- és com una remissió a l'infinit de les funcions de «tot professional de la pedagogia». Hem de suposar que aquest «tot» és un lapsus -prou lamentable en un text important com aquest. Si no es tracta d'un lapsus, l'afirmació que *qualsevol* professional de la pedagogia ha d'assumir totes aquestes funcions (i les «altres» no explicitades) provocaria en l'autor d'aquest article, com a pedagog que es considera, una profundíssima angoixa, i, com a professor de futurs pedagogs, un sentiment d'impotència aclaparador. Anem a suposar, però, que certament es tracta d'una errada en la redacció, i que el que es volia realment dir es només que les funcions esmentades constitueixen l'oferta general del Pla d'estudis a partir de la qual cada estudiant podrà fer la seva pròpia selecció. Malgrat que sigui així, ¿hi ha algú que honestament pot pensar que amb una carrera de quatre anys i amb les possibilitats docents (reals i previsibles) de la Facultat es pot assumir una oferta formativa -teòrica i pràctica- tan ambiciosa com aquesta? Per cert, que un

membre de la Junta de Facultat que gaudeix d'un prestigi prou reconegut en l'àmbit de la recerca educativa, amb un realisme encomiable, va proposar -sense èxit, com era d'esperar- precisament eliminar del preàmbul la menció a la «recerca en educació», ja que pensava que el pla d'assignatures, tal i com quedava dissenyat, difícilment podia garantir una formació adequada en tal àmbit. A vegades fa l'efecte que en afers com el d'elaborar un pla d'estudis hom cregui en el poder màgic de les paraules: sembla que posar rêtols sigui suficient per donar consistència a les coses.

A més a més, un simple cop d'ull a aquella tirallonga de funcions delata una sèrie de contradiccions i duplicitats. Per exemple, la referència a la pedagogia social (animació i gestió cultural, educació especialitzada i educació d'adults) que se sobreposa explícitament a la diplomatura d'Educació Social que imparteix la mateixa Facultat. Sortir del pas dient que els diplomats són els que es dedicaran a les tasques d'intervenció i els llicenciats a les de planificació, gestió, recerca, etc., no s'aguanta es miri com es miri. ¿Com es pot pensar que el Pla d'estudis de la llicenciatura, amb uns continguts molt menys específics que els de la diplomatura, malgrat que la carrera tingui un any més, podrà capacitar per a tasques de més nivell que les d'aquesta? I, si

efectivament fos així, ¿a qui recomanar que cursi llavors la diplomatura? Amb l'escàs encariment d'un any més, el llicenciat no solament sortirà suposadament capacitat per a les mateixes tasques que el diplomad, sinó que en el mateix àmbit en podrà desenvolupar altres de nivell superior. A més a més, el títol li permetrà també dedicar-se a les altres funcions pedagògiques no necessàriament relacionades amb l'educació social. (No és prometent la lluna com les ofertes guanyen credibilitat i prestigi.) La distinció entre la diplomatura en Educació Social i la llicenciatura en Pedagogia Social, com hem dit abans, tenia ple sentit si la llicenciatura era només de segon cycle i com a continuació natural de la diplomatura. Amb l'estructura actual, tot plegat és un poti-poti que crea falses expectatives, com també duplicitats tant més indefensables com que són produïdes per una mateixa facultat.

¿I què no dir de la funció d'«*assessorament*» i el disseny curricular de programes de formació i d'educació reglada i no-reglada»? ¿Hi ha algú que estigui convençut que un titulat en una carrera de quatre anys estarà capacitat per assessorar tot això? ¿No és obvi que l'assessorament de qualsevol cosa és una tasca que requereix experiència de treball efectiu en l'àmbit de què es tracti, i que, per tant, els llocs idonis de la formació per tal feina són els

postgraus, mestratges, etc. i no una llicenciatura com aquesta?

I això del «diagnòstic» que també apareix en el llistat, ¿no és una manera prou explícita de provocar coincidències amb la llicenciatura en Psicopedagogia? En definitiva, sembla que aquest títol de Pedagogia el que pretén és tornar a oferir-ho gairebé tot, independentment de les possibilitats curriculars reals i dels títols germans que, curiosament, a més a més, nosaltres mateixos hem configurat. La Facultat i la Divisió vénen a ser com uns pares que fan tot el possible perquè els seus fills es barallin entre ells. Com hem dit abans, amb el Pla d'estudis que hem establert per al títol de Pedagogia, hem configurat un títol únic que nosaltres mateixos hem volgut que no fos únic: contradicció només digerible si es disposa d'un estómac molt considerable.

El preàmbul del Pla continua i llavors s'autoproclama dins d'una tradició: «El present pla d'estudis vol reprendre la nostra millor tradició universitària, marcada per l'època de l'autonomia republicana i pel Pla Maluquer que en fou d'alguna manera el seu restabliment». (Sigui dit entre parèntesis que esperem que la tradició de l'antecedent que se cita no faci que, pel bon nom del nostre actual degà, aquest Pla d'estudis acabi anomenant-se «Pla González Agàpito»). Sobre aquesta vocació per situar-se en

la tradició citada convé dir dues coses.

La primera és que es tracta, com a mínim, d'una indelicadesa innecessària vers al Pla actual (o precedent, segons quan aquest text es publiqui) i, sobretot, vers destacadíssims mestres nostres que, al seu moment, van fer aportacions valuoses a aquell pla. És com si es volgués enfosquir expressament la història més recent. Història que no és altra que aquella en què s'han format bastants dels actuals professors de la Facultat i en què quasi tots hem desenvolupat la nostra tasca docent. D'altra banda, vés per on, resulta que el Pla que ara hem sabut dissenyar ha acabat per convertir l'anterior en més bo del que pensàvem. Així doncs, si volem considerar-nos proud madurs com a pedagogs, tampoc és qüestió que caiguem en la pulsio adolescent de voler matar el pare, encara que sigui per reivindicar-nos hereus directes de l'avi i d'altres ancestres més primitius.

En segon lloc, la referència al Pla Maluquer és una remissió purament voluntarista i, en gran part, arbitrària. Pràcticament l'única similitud que té aquest Pla amb el Maluquer és la de l'optativitat; i ja hem explicat més amunt la significativa història de l'optativitat del nostre Pla. Per contra, el Pla Maluquer tenia diferències molt considerables i notòries respecte al que hem creat. Per exemple, pel que fa a la importància que es donava a les matèries hu-

manísiques, teòriques i filosòfiques en la formació dels pedagogs; matèries de les quals ha estat pràcticament espoliat el Pla que s'autoproclama hereu del Pla Maluquer. D'això en parlarem després.

2.3. Assignatures, crèdits, descriptors...

L'anàlisi concreta del Pla d'estudis pel que fa a assignatures, crèdits i descriptors es presenta extremadament difícil. Orientar-se en el garbuix de formulacions genèriques, ambigües i redundants resulta una tasca gairebé impossible. Precissament, aquest tipus d'expressions, que és el que domina en la designació d'assignatures i descriptors fa que, d'una banda, qualsevol d'ells pugui ser fàcilment justificable considerat aïlladament, però que, d'altra banda, contemplant el conjunt, la imatge resultant sigui una mena d'embolic força inextricable. La manca de criteris suficients i explícits, tant de caire epistemològic com curricular, crea aquesta aparença (i realitat) de conjunt desestructurat i arbitrari. Fet i fet, però, ateses la indefinició del títol i del perfil del producte terminal a què s'adreça, la plasmació d'aquell en forma de pla d'estudis no podia ser d'una altra manera.

La manca de criteris, provoca, com dèiem abans, que un seguit d'interrogants difícilment

puguin tenir una resposta convincent. Interrogants que fan referència al caràcter obligatori o optatiu de determinades assignatures, a la seva seqüenciació i al nombre de crèdits que tenen assignats. Moltes d'aquestes interrogacions susceptibles de fer al Pla d'estudis no serien encara crítiques; foren simplement demandes d'informació per poder discernir l'entrellat del Pla. Renunciarem, però, a aquest exercici inquisitiu. En primer lloc, perquè faria aquests papers inacabables; en segon lloc, perquè, com hem reiterat, tenim seriosos dubtes que aquest entrellat realment existeixi. Per tant, ens limitarem a assenyalar els aspectes que més notòriament se'ns presenten com a qüestionables. Primer els assenyallarem i després els il·lustrarem amb exemples concrets:

- Inflació de determinats àmbits de coneixement.

- Depreciació d'altres àmbits.

- Assignatures amb denominacions imprecises o difícilment justificables des de la perspectiva del volum dels continguts particulars existents.

- Descriptors massa generals, ambigus i redundants, alguns dels quals només responen a modes i tòpics conjunturals.

Cal dir que, atès que la crítica també cal fer-la des de criteris explícits i que no ens podem remetre a la crítica dels criteris que justificarien el que

criticarem (ja que no existeixen), per la nostra part només podem basar-nos, o bé en criteris molt obvis o de sentit comú (per exemple, és de sentit comú que les duplicitats emmascarades pel joc de la sinonímia caldria evitar-les, o que no és gaire aconsellable el mimetisme de modes passatgeres), o bé en la contrastació del que el Pla proposa amb el volum real de coneixements existents o amb el contingut d'altres plans.³

Pel que fa a la inflació de determinats àmbits de coneixement, creiem que aquesta es produeix sobretot en els següents: didàctica, organització, i formació del professorat. D'assignatures que (bé sigui per la seva clara adscripció epistemològica, per la seva ubicació específica en l'àrea de coneixement o per la tradició de la casa) directament s'insereixen en el que es coneix com a didàctica tenim les següents:

- Didàctica i Currículum (6 c., ob. 1r cicle)

- Estratègies Didàctiques (6 c., obl. 1r cicle)

(3) Les comparacions amb altres plans no les farem per fonamentar la nostra crítica, sinó només per oferir-ne una referència possible. És a dir, afirmar que, per exemple, tal assignatura existent en el pla antic ha estat suprimida i devaluada en l'actual, no diu res, en principi, en contra de la nova proposta. Però, en qualsevol cas, el que cal exigir és que en el nou pla es justifiqui tal exclusió o devaluació.

- Tecnologia Educativa (9 c., obl. 1r cicle)⁴

- Creativitat a través del Currículum (6 c., opt. 1r cicle)

- Materials Curriculars (6 c., opt. 1r cicle)

- Disseny, Desenvolupament i Innovació del Currículum (9 c., obl. 2n cicle)

- Assessorament Didàctic en Institucions Educatives (6 c., opt. 2n cicle)

- Currículum a l'Educació Infantil (6 c., opt. 2n cicle)

- Currículum a l'Educació Primària (6 c., opt. 2n cicle)

- Currículum a l'Educació Secundària (6 c., opt. 2n cicle)

Certament, la combinatòria de «didàctiques», «currículums», «dissenys», «materials», «innovacions», etc. pot donar molt de si, però a la llum dels descriptors se'ns fa francament difícil creure que no hi haurà un excés de continguts que necessàriament es reiteraran. Si comparem la presència

de l'àmbit de didàctica en l'anterior pla respecte a la que té en el nou, pel que fa a l'obligatorietat del primer cicle⁵, trobem que s'ha passat de nou crèdits a vint-i-un. És a dir, més del doble, la qual cosa resulta encara més significativa si tenim present que el primer cicle del nou Pla és només de dos anys, mentre que el de l'anterior era de tres.

Amb l'àmbit d'organització passa quelcom similar. Les assignatures del nou Pla són les següents:

- Organització i Gestió de Centres Educatius (9c., oblig. 1r cicle).

- Política i Legislació Educatives (6 c., oblig. 2n cicle)

- Avaluació de Centres, Programes i Professors (6 c., oblig. 2n cicle)

- Planificació, Organització i Gestió de la Formació del Professorat (4,5 c., opt., 2n cicle)

- Recursos Humans a les Organitzacions (6 c., opt., 2n cicle)

- Direcció i Administració de Centres (6 c., opt., 2n cicle)

(4) La inclusió d'aquesta assignatura dins de l'epígraf específic de la didàctica podria ser discutible. Si ho fem així, és precisament per l'adscripció formal a l'àrea homònima i per la seva continuada bel·ligerància per tal d'apropiar-se-la en exclusiva. No obstant això, per evitar que se'ns digui que inflem massa aquest àmbit, no hi afegim les altres assignatures tecnològiques de segon cicle.

(5) Fer comparacions a nivell de segon cicle és difícil, atesa l'existència de subespecialitats en el pla anterior.

- Innovació i Desenvolupament Personal i Institucional⁶ (4,5 c., opt., 2n cicle)

- Models d'Organitzacions Escolars (4,5 c., opt., 2n cicle)

- Organització d'Institucions de Serveis Sòcio-educatius (6 c., opt., 2n cicle)

- Tècniques de Gestió (6 c., opt., 2n cicle).

Els matisos diferencials entre algunes d'aquestes assignatures són clars. En altres, per més que es jugui semànticament amb etiquetes com organització, gestió, direcció o planificació, se'ns fa difícil descobrir-ne les pròpies peculiaritats.

La formació dels professionals de l'educació és un tema que sens dubte s'ha posat de moda. De pocs anys ençà disposem d'una certa bibliografia que caldrà distribuir acuradament entre les diverses assignatures que el tracten de forma específica,⁷ una de les quals, per cert, sembla una paràfrasi del títol d'una de les obres més citades i que recentment s'ha traduït al

castellà. Es tracta, d'altra banda, d'un gran tema per a postgraus i mestratges; és a dir, per ofertes de formació superior adreçades a persones que, ultra el títol corresponent, gaudeixin d'experiència professional docent i de treball en institucions educatives. L'acumulació de continguts sobre aquest tema en la formació inicial de pedagogs és possible que no deixi espai per a aquestes ofertes de postgraduació. Els nostres estudiants, si fan l'opció de triar les assignatures corresponents, malgrat que no tinguin cap classe d'experiència docent, suposadament sabran tot allò que es pot saber sobre com formar docents. És possible, però, que l'experiència que manqui als estudiants l'adquireixin eficaçment a través del currículum ocult de la carrera, amb el qual, si més no, aprendran sobre la pràctica com no han de ser dissenyats els processos de formació de professionals educatius.

Per contra, alguns àmbits de coneixement en el nou Pla d'estudis han estat objecte d'una devaluació notable. Ens volem referir, en concret, al coneixement propedèutic, de fonamentació i de reflexió teòrica i filosòfica. És a dir, a continguts no especialitzats, però que serveixen de basament a qualsevol àrea de les ciències de l'educació o àmbit d'intervenció educativa. Aquesta classe de coneixement, juntament amb el relatiu a les metodologies de

(6) Una ullada als descriptors denota clarament que es tracta d'una assignatura d'organització, malgrat que el seu títol no ho faci tan explícit com les altres.

(7) Formació de Formadors a l'Empresa; Formació del Professorat; Pensament Reflexiu i Formació del Professorat en el Centre; Planificació, Organització i Gestió de la Formació del Professorat.

recerca -el qual tampoc ha sortit massa ben parat- és precisament aquell la presència significativa del qual estaria més justificada en un títol com el que ens han posat a les mans: ja que el títol gaudeix d'una originària indefinició temàtica i professional tan gran, era d'esperar que, almenys, s'esforcés a oferir la formació basal i polivalent al més sòlida possible. Doncs bé, el resultat ha estat exactament el contrari. La formació de caire teòretic ha estat, gairebé de forma literal, bandejada. Això és ben notori si comparem el pla d'estudis en qüestió amb els precedents, inclòs l'arbitràriament reivindicat Pla Maluquer. Respecte al pla immediatament anterior i pel que fa al primer cicle, de tres assignatures obligatòries que, d'alguna manera, es podien considerar complementàries i seqüenciades (Introducció a les Ciències de l'Educació, Teoria de l'Educació i Teoria de l'Aprenentatge) amb un total de 27 crèdits, es passa a dues assignatures (Teoria de l'Educació i Teoria de l'Aprenentatge) amb un total de 12 crèdits. Pel que fa al segon cicle, d'una subespecialitat que compartia l'àmbit teòric amb l'històric, s'ha passat a una oferta minsa i esmicolada d'assignatures, cap d'elles obligatòries. Si a tot això hi ajuntem la desaparició de la Filosofia i de la Metodologia a primer cicle, la conversió de l'Antropologia per l'Antropologia de l'Educació -conversió plausible en aquest cas, si no fos

perquè, de passada, ha estat quantitativament disminuïda-, i el pas absolutament desafortunat de la Filosofia de l'Educació d'optativa de segon cicle al primer cicle amb el mateix estatus, ens trobem amb un àmbit teòretic i filosòfic absolutament minvat i desgavellat. Probablement, el desgavell més considerable és el que ha consistit en l'eliminació factual de la Teoria de l'Educació; és a dir, de la matèria que dona nom al cinquanta per cent de la denominació d'una àrea de coneixement i d'una assignatura que la Universitat de Barcelona va introduir de forma capdavantera en els estudis de Pedagogia, precisament en el Pla Maluquer. És cert que el nou pla conserva la denominació de Teoria de l'Educació en una assignatura de sis crèdits testimonials. El que passa és que com que ha estat ubicada just al primer semestre de la carrera, aquesta assignatura no podrà complir una altra funció que la que tenia assignada la desapareguda (i no recuperada per mor del vici procedimental que abans hem esmentat) Introducció a les Ciències de l'Educació. Només cal prendre la molèstia de fullejar qualsevol llibre en el títol del qual aparegui l'expressió Teoria de l'Educació per adonar-se que el contingut que la comunitat científica assigna a aquesta matèria és totalment impropri del primer contacte de l'alumne amb la Pedagogia. No per altra cosa, en l'anterior pla d'estudis estava a segon curs i

en el -torne-m'hi- Pla Maluquer a segon cycle. (És ben curiós que els antecedents en la tradició del quals ens volem ubicar no facin altra cosa que desmentir-nos.)

El cas dels descriptors de les assignatures mereix un comentari particular. Fora d'un percentatge menor d'assignatures en què els descriptors designen continguts o aspectes ben identificables i diferenciats, en la major part de casos els descriptors descriuen realment poc. A vegades, de tant genèrics com són podrien ser fàcilment intercanviables amb moltes altres assignatures. En altres ocasions semblen simples paràfrasis del títol de l'assignatura. Com ja està dit, les reiteracions emmascarades per les sinonímies són contínues. Els «models» -paraules de moda- apareixen amb una profusió notabilíssima. Hem comptat que aquest terme surt 18 vegades; si comptem que cada vegada que surt, aquest plural es vol referir, pel cap baix, a tres models concrets, resulta que tindríem un total de 54 models pedagògics suposadament diferents entre si. A més a més, cal que tals models siguin diferents dels «paradigmes» (terme també de moda però un xic més intel·lectualitzat, per la qual cosa no surt tant), «teories», «estratègies», «mètodes» i «metodologies», «tècniques» i «tecnologies»... Si efectivament tots aquest models, paradigmes, estratègies, etc. són diferents entre si, no ho podem saber, ja

que gairebé mai s'explicita, amb noms i cognoms, quins són aquests models, paradigmes, etc. a què hom es vol referir. Tanmateix, caldrà esperar els programes.

Podríem continuar repassant altres aspectes concrets del Pla d'estudis, però ja hem dit abans que no ens proposàvem dur a terme l'anàlisi minuciosa -assignatura per assignatura- ja que ens manquen el criteris de referència que haurien de justificar el sentit de cadascun dels aspectes que el componen. Només, per acabar, un interrogant que no encertem a contestar-nos. Es refereix a un aspecte tant important com és el del pràcticum. El de primer cycle, dotat amb sis esqualids crèdits, es defineix com: «Conjunt integrat de pràctiques que posin en contacte l'alumne amb la realitat escolar»; ¿per què només amb la «realitat escolar»? ¿no diu explícitament el preàmbul que aquest títol s'adreça també a la Pedagogia Social i a l'educació no-reglada? El pràcticum de segon cycle es defineix com: «Conjunt integrat de pràctiques que tendeixin a proporcionar experiència directa sobre administració, planificació i direcció d'institucions i sistemes educatius»; ¿i totes les altres bones intencions del pla que no pertanyen a aquest àmbit organitzatiu?

Malgrat tot, voldríem concloure amb alguna frase optimista. Se'ns acut aquesta: al cap

i a la fi, amb un pla d'estudis o un altre, cadascú farà a classe el que vulgui i, tanmateix, potser coincidirà amb el que sigui millor per als alumnes. De fet, aquesta frase no ens ha sortit gaire optimista ja que podria ser interpretada en clau, fins i tot, fatalista; en termes de Lampedusa:

canviar quelcom perquè tot continuï igual. A veure aquesta altra: ¿podríem començar a pensar en un nou pla d'estudis? Hi ha qui creu que dels errors es pot aprendre molt: ara estariem doncs en una immillorable situació per fer-ho molt més bé.

Abstracts

De la actual estructura que configura los títulos universitarios relacionados con la educación, y de la forma y resultado final del proceso de elaboración del plan de estudios de uno de ellos (el de la Licenciatura en Pedagogía), es de lo que trata este artículo.

El autor considera que se ha perdido una oportunidad largamente esperada para construir una oferta de formación pedagógica seria, coherente y que respondiera a los requerimientos de nuestra realidad educativa. Todo ello resulta aún más lamentable si se considera que la responsabilidad del despropósito recae en aquellas instancias que precisamente quieren asumir la formación de especialistas en diseños curriculares.

Palabras clave:
Reforma de los títulos universitarios - Planes de estudios - Licenciatura en pedagogía - Facultad de pedagogía.

Cet article traite de la structure actuelle des titres universitaires ouvrant sur l'enseignement et de la forme et du résultat final du processus d'élaboration du plan d'études de l'un d'eux (la Licence en pédagogie). L'auteur considère qu'une occasion longtemps attendue de construire une offre de formation pédagogique sérieuse et cohérente, répondant aux besoins de notre réalité éducative, a été perdue. C'est fort regrettable et d'autant plus absurde que les responsables de cette situation sont précisément les instances qui veulent assumer la formation de spécialistes dans l'élaboration de curricula.

Mots-clés: *Réforme des titres universitaires - Plans d'études - Licence en pédagogie - Faculté de pédagogie.*

This article deals with the present structure of university titles related to education, and to the form and final result of the process of drawing up a study plan for one of these (the Degree in Pedagogy). The author considers that a long-awaited opportunity has been lost of constructing a serious offer of training in pedagogy, coherent and responding to present-day training demands. All this becomes even more lamentable if we bear in mind that the responsibility for this failure lies precisely with those bodies who want to take over the training of specialists in curriculum design.

Key words: *Reform of university titles - Study plans - Degree in pedagogy - Faculty of pedagogy.*