
EL PROCESO DE BOLONIA Y LA ESCUELA NUEVA

Un análisis comparado de convergencias y divergencias

Leoncio Vega Gil*

Resumen: La presente aportación investigadora pretende indagar, comprender y explicar los antecedentes del Proceso de Bolonia desde la perspectiva pedagógica. Interesa, por tanto, no la reforma de las estructuras de los títulos, de los programas o el reordenamiento administrativa al objeto de que la educación superior favorezca la movilidad y la empleabilidad en el seno de Europa, sino las bases de la reforma metodológica que los documentos emanados de las sesiones de los ministros de educación europeos dibujaron de forma genérica en cuanto propuestas de trabajo. Cerramos el estudio con un marco de referencia comparativo que nos permita poner de manifiesto las semejanzas y diferencias entre ambos procesos y tiempos, más allá de las cuestiones referidas a los niveles educativos de los sistemas de organización política o el distinto carácter de ambos procesos de reforma. En cuanto a la estructura metodológica, nos servimos del método comparado renovado, y debidamente actualizado, tanto en términos de ampliación conceptual de las unidades de comparación (Bray, Adamson, & Mason, 2007), cuanto su referencia a los «contextos» (Steiner-Khamsi, 2010), y de las nuevas aportaciones de carácter procesual (Ferrer, 2002).

Palabras clave: Proceso de Bolonia, EEES, escuela nueva, convergencias, divergencias, comparación, categorías analíticas, actores educativos

O PROCESSO DE BOLONHA E A NOVA ESCOLA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Resumo: Este artigo tem como objetivo explorar, entender e explicar o contexto do Processo de Bolonha a partir de uma perspectiva pedagógica. Portanto, não estamos interessados na reforma das estruturas de graduação, programas ou reorganização administrativa que o ensino superior promove a mobilidade e a empregabilidade na Europa, mas as bases da reforma metodológica que os documentos emanados das reuniões de ministros da educação europeus assumem como propostas de trabalho. Terminamos o estudo com um quadro comparativo que nos permite destacar as semelhanças e diferenças entre os dois processos e tempo, além das questões referentes aos níveis educativos

* Universidad de Salamanca (Salamanca, Espanha).

dos sistemas de organização política, ou ao carácter distinto de ambos os processos da reforma. Em termos de estrutura metodológica, utilizamos o método comparativo revisado e devidamente atualizado, tanto em termos de extensão conceitual das unidades de comparação (Bray, Adamson, & Mason, 2007), como «contextos» (Steiner, 2010), e das novas contribuições de natureza processual (Ferrer, 2002).

Palavras-chave: Processo de Bolonha, EHEA, escola nova, convergências, divergências, comparação, categorias analíticas, atores educacionais

THE BOLOGNA PROCESS AND THE NEW SCHOOL: A COMPARATIVE ANALYSIS OF CONVERGENCES AND DIVERGENCES

Abstract: This paper aims to better understand and provide some insights with regard Bologna Process from a pedagogical perspective. Our research interest is not to focus about the reform focusing on degree structures, programs or administrative reorganization to promote mobility and employability within Europe, but taking into the methodological reform that reports released during some European ministers of education meetings assume as working proposals. We ended the study by providing a comparative framework that allows us to highlight both the similarities and differences between the two processes and times, beyond the scope of issues relating to the educational levels of the systems of political organization or the different nature of the two processes of reform. In terms of methodological structure, we use the revised and duly updated comparative method, both in terms of conceptual extension of the units of comparison (Bray, Adamson, & Mason, 2007), as «contexts» (Steiner, 2010), and of the new contributions of a procedural nature (Ferrer, 2002).

Keywords: Bologna Process, EHEA, new school, convergences, divergences, comparison, analytical categories, educational actors

LE PROCESSUS DE BOLOGNE ET L'ÉCOLE NOUVELLE: UNE ANALYSE COMPARATIVE DES CONVERGENCES ET DIVERGENCES

Résumé: Cet article vise à étudier, comprendre et expliquer le contexte du Processus de Bologne à partir d'un point de vue pédagogique. Par conséquent, nous ne nous intéressons pas aux réformes concernant les structures de diplômes, des programmes ou la réorganisation administrative afin que l'enseignement supérieur favorise la mobilité et l'employabilité au sein de l'Europe, mais les bases de la méthodologie de la réforme que les documents émanant des réunions des ministres européens de l'éducation ont appelé génériquement des propositions de travail. Nous terminons l'étude avec un cadre comparatif nous permettant de mettre en évidence les similitudes et les différences entre les deux processus et temps, au-delà des questions relatives aux niveaux d'enseignement des systèmes d'organisation politique ou la nature différente des deux processus de réforme. En termes de structure méthodologique, nous utilisons une méthode comparative révisée et dûment mise à jour, à la fois en termes d'extension conceptuelle des unités de comparaison (Bray, Adamson, & Mason,

2007), en tant que «contextes» (Steiner, 2010) et des nouvelles contributions de nature procédurale (Ferrer, 2002).

Mots-clés: Processus de Bologne, EEES, nouvelle école, convergences, divergences, comparaison, catégories analytiques, acteurs de l'éducation

1. Las categorías analíticas

La investigación que ofrecemos parte de cuatro categorías de análisis e interpretación de las fuentes documentales y bibliográficas en las que se apoya el trabajo, que se convierten en los actores principales de los procesos educativos. Se trata del «alumno» (niño o joven) como receptor y participante en los procesos de enseñanza; del docente como actor en términos de enseñanza, guía y orientador; del espacio institucional y colectivo en el que se desarrollan los procesos educativos (la institucional escolar) y, finalmente, la perspectiva metodológica y/o didáctica que determina tanto los tiempos educativos como los contenidos de los procesos de aprendizaje.

2. Los contextos sociohistóricos de los movimientos de reforma educativa

No nos interesan tanto las influencias de los procesos de reforma, las políticas e instituciones educativas, cuanto las ideas pedagógicas del movimiento de educación nueva; esto es, la fundamentación (teórica) y la metodología didáctica (la educación). Un planteamiento que se enmarca en la denominación de Escuela Nueva. Un concepto que se inicia como «escuela diferente» (García Crespo, 1985), para después ser interpretado como «escuela vitalista» y finalmente englobar el gran movimiento de renovación pedagógica que pone en cuestión las formas tradicionales de enseñar/aprender. Un movimiento que pivota sobre los avances proporcionados por la psicología, la sociología, la biología o la paidología. Se trata, por tanto, de una nueva interpretación de la educación que pasaría a interpretarse como «educación nueva» siguiendo la expresión del propio Dewey (Luzuriaga, 1927: 11).

La paidología, o ciencia del niño, conformada en las primeras décadas del siglo XX, tendría en Claparède (1873-1940) su gran exponente tanto por su obra, como por la experimentación psicológica llevada a cabo en el Instituto J. J. Rousseau y, sobre todo, por el enfoque metodológico original que aplicará; esto es, la perspectiva funcional de los resortes psicológicos del niño. El estudio del desarrollo mental del niño que aporta Claparède es continuación de otros autores europeos y norteamericanos como Dewey, Baldwin, Sully, Binet o Gross (Claparède, 1910). El estudio de la psicología del niño presenta varios componentes analíticos como la inteligencia,

la memoria, la voluntad y el desenvolvimiento mental. Nos referiremos a este último por cuanto es al que Claparède dedica toda una obra, la psicología del niño y la pedagogía experimental (traducida y presentada en castellano por D. Barnés). Su punto de partida, de carácter rousseauniano, es la máxima de «dejad madurar la infancia en el niño» que interpreta la «infancia» con sustantividad y finalidad propias. Algunos capítulos de esta obra se dedican a responder, de manera fundamentada, a dos preguntas: qué es la infancia? y para qué sirve la infancia? En cuanto a la respuesta a la primera el autor nos explica que no se trata de una circunstancia o un accidente sino de una función propia, una forma misma, un estado de infancia. En relación con la segunda pregunta, Claparède (1910) nos explica que la infancia sirve para jugar e imitar. «El niño es niño, no porque no tenga experiencia, sino porque tiene una necesidad natural de adquirir esa experiencia» (Claparède, 1910: 137).

El Proceso de Bolonia sigue siendo, en algunos países europeos (España y Portugal), una reforma más formal que real, dado que no ha logrado cambiar las prácticas pedagógicas de aula más que superficialmente. El profesor Nóvoa (Santos, 2012) analiza dicha reforma como formal (en lo pedagógico), al introducir nuevos conceptos como competencias, mudar la metodología desde la enseñanza al aprendizaje y tratar de aplicar a la educación superior prácticas y conceptos problemáticos de la enseñanza primaria y secundaria; y economicista en lo político, en cuanto que ha supuesto reducción de cursos, aumento de tasas, reducción de la calidad formativa, aumento de la masificación, pretendida profesionalización y una apuesta por la investigación más que cuestionable. Un proceso que ha generado todo un despliegue de agencias de calidad y acreditación que son las encargadas de velar por la pretendida calidad en un esfuerzo de apuesta neoliberal por la rendición de cuentas¹. No obstante, hasta este control y seguimiento es más «cosmético» que real y efectivo. Un pretendido Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) que forma parte del más amplio espacio europeo de la educación que Nóvoa (2005) ya analizaría en términos «físicos», el «estado de la materia», al objeto de valorar la construcción política y europea de la educación en las últimas décadas.

En el orden procesual, la elaboración de los nuevos planes de estudio de la educación superior (iniciada en España en 2007), siguió dos lógicas; una de carácter *vertical* para los grados y postgrados que se vinculan con profesiones reguladas en el marco de la Unión y otra

¹ Un análisis más detallado de la «agencia de agencias» (ENQA) (organización, eventos, publicaciones, etc.) se encuentra en su web: www.enqa.eu. Los detalles descriptivos e informativos del Proceso de Bolonia se encuentran en la página específica: www.ehea.info. Y en publicaciones de Eurydice o de la propia Comisión. De ésta destacamos la siguiente: European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Además, la *Revista Española de Educación Comparada* publicó en 2006 un monográfico (número 12) sobre *El Proceso de Bolonia: Dinámicas y desafíos de la enseñanza superior en Europa a comienzos de una nueva época*, coordinado por M. Pereyra.

horizontal para los grados que carecen de estatus profesional. En el caso de los grados de la primera lógica, el gobierno publicó en su momento la correspondiente resolución que fijaba los módulos curriculares (genérico, específico y práctico), los créditos de cada uno de ellos y las competencias que debían adquirirse en cada una de las concreciones de los módulos curriculares. Esta orientación gubernamental de carácter genérico (dado que falta la unidad *asignatura* o *materia*, el epicentro del programa curricular) comprendería 50 créditos para el Máster de Formación de Profesores de Educación Secundaria (el 83% del programa); 210 para los Grados de Maestro de Educación Primaria y de Maestro de Educación Infantil (el 87.5%). Los planes no se cambiaron y adaptaron a Bolonia *ex novo*, sino que, en la realidad académica, se «reordenaron» y «acoplaron», en algunos casos con calzador, a las nuevas exigencias académicas y estructurales. Se trata, por tanto, no de un «cambio» sino de un «recambio». La inercia (las menciones de los grados son las anteriores especialidades formativas), el corporativismo, las relaciones sociales, la correlación de fuerzas y la «democracia del instante» han primado en los procesos organizativos de la toma de decisiones institucionales. La lógica «horizontal» es todavía más abierta y diferencial dado que no se apoya en un marco competencial marcado por la política gubernamental. En este caso, los referentes de la reforma han sido tres: los Libros Blancos difundidos por la Agencia de Calidad ANECA, la perspectiva comparativa de los desarrollos en distintos países europeos y los documentos emanados de la Conferencia de Decanos. Los principios procesuales han sido los mismos que los anteriores pero con resultados ligeramente diferentes; algunos elementos curriculares han perdido fuerza, mientras que otros (políticos, comparados, metodológicos, didácticos, psicológicos, sociológicos y prácticos) han recobrado mayor presencia programática. Compartimos la línea analítica del Proceso de Bolonia que realiza Schriewer (2009) en el marco del neo-institucionalismo sociológico al objeto de estudiar el EEES en cuanto modelo experimental a nivel global como sistema mundial. Una reconstrucción sociocultural a partir de conceptos como «difusión», «modelo imaginado» y «mitos racionalizados». La profesora Maria del Mar del Pozo (2009) realizó un análisis «escolar» del Proceso de Bolonia en relación con las prácticas de aula tomando como base los documentos de las reuniones ministeriales y otros procedentes de la Asociación Europea de Universidades. Termina destacando cuatro paradojas en su implementación: escasez de recursos económicos acompañados de un sobre esfuerzo del profesor; exigencia de «resultados de aprendizaje» acompañados de una más que difícil evaluación de tareas académicas; la educación centrada en el «alumno» se interpreta como «mantener al estudiante permanentemente ocupado», mientras que el control de los «resultados» se realiza a través de medios (pruebas, ejercicios) de carácter tradicional; y el concepto de «buenas prácticas» sin explicar y ejemplificar.

Desde la educación comparada nos planteamos cuatro vectores de fundamentación para entender y explicar las reformas. Por una parte el tiempo de las mismas. Por qué a principios

del XX y del XXI? En el primer caso hemos de situar la renovación pedagógica en el nacimiento de las ciencias sociales (especialmente la psicología y la pedagogía) como disciplinas científicas en términos de institucionalización, en un contexto sociopolítico de mayor adaptación de los sistemas educativos a las expectativas culturales, políticas y sociales de la ciudadanía. En el segundo, el contexto europeo pretende apostar por una mayor relación de las universidades con el entorno productivo en un mundo global que precisa de conocimiento, flexibilidad y adaptabilidad. Pero también es expresión del intento de construir la Europa de la educación a partir del Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 que inicia el «estado sólido» para apuntalar el «cuarto pilar de la Unión». El segundo vector viene expresado en el contenido. El Proceso de Bolonia se aplica como imposición vertical de la política, no como demanda de la Academia, siguiendo un modelo curricular de corte «anglosajón» y «nórdico» que se centra metodológicamente en la pretendida participación e implicación del que aprende partiendo de la base de que está en condiciones de hacerlo. En Escuela Nueva el contenido viene expresado a través de un papel activo del que aprende en su proceso de adquisición de las competencias básicas que exige la adaptación social; lo que implicaba renovar los espacios y los tiempos escolares. El tercer vector será la geografía de aplicación de la reforma. En Escuela Nueva se trataba de una reforma internacional de la escuela pero que, en muchos casos, se limitó a experiencias puntuales (el índice llegó a manejar algo más de treinta mil escuelas nuevas) y no tanto de sistemas educativos. En el caso del Proceso de Bolonia la reforma trasciende la Unión y se aplica a los países europeos que firmaron la Carta (en estos momentos ya son 48). El cuarto vector vendría definido a través de los espacios escolares. En el caso de la Escuela Nueva la renovación se centró en la escuela primaria y el niño como sujeto activo de su aprendizaje y adaptación. El Proceso de Bolonia se concentra en las instituciones de la educación superior por su mayor cercanía con el tejido profesional y los sectores productivos.

3. El contenido comparativo de las categorías analíticas

3.1. El «alumno» como agente de aprendizaje

En la renovación pedagógica internacional propuesta por los docentes e investigadores de Escuela Nueva durante el primer tercio del siglo XX, el resorte pedagógico central de todo proceso de aprendizaje será el interés, situado en el marco de las necesidades naturales de orden psicológico y clave en el desarrollo mental. Un interés no tanto interpretado como atributo de los objetos o interés biológico como guía de la práctica y de la utilidad en la vida. Se trata del interés psicológico que actúa de manera dialéctica entre dos fuerzas: el deseo por satisfacer

una necesidad y el objeto (percibido o representado) capaz de satisfacerla. Esta dialéctica se resuelve con una elección. Por tanto, el interés es equivalente a motivación o necesidad natural. El interés es intrínseco (psicológico, motivacional) y no extrínseco (punitivo). El carácter y contenido de los intereses varía a lo largo de la edad del niño (perceptivos, glósicos, generales y especiales).

El concepto de Student-Centred Learning (SCL) fue inicialmente un modelo teórico definido a través de la investigación pedagógica; siempre que los educadores se esfuerzan en mejorar y reformar los procesos educativos, se orientan hacia la capacitación del «alumno» desde el autoaprendizaje y la construcción personal del mismo. El término tal vez sea novedoso pero su fundamento filosófico y pedagógico procede de Escuela Nueva. Es decir, el EEES parte del principio de que el estudiante está en condiciones de asumir el protagonismo en los procesos de aprendizaje (no sin cierto rousseanismo). La introducción del crédito europeo supone una «ruptura» con la planificación de las asignaturas dado que esta unidad de medida académica se basa en el tiempo y trabajo que el estudiante requiere para adquirir un conocimiento o alcanzar un objetivo o competencia (Bolívar, 2007).

3.2. El papel pedagógico del docente

Claparéde (1910, 1965) y Vasconcelos (2015) nos presentan al docente como el maestro que no debe encargarse de llenar los espíritus de conocimientos sino que debe ser más un colaborador del niño y del «alumno» que un instructor. Ya no enseña sino que ayuda, orienta, prepara, favorece, etc. Debe centrarse en ayudar al «alumno» a adquirir los conocimientos por sí mismo, por el trabajo y las investigaciones personales.

No ejercitar en el niño ninguna actividad hasta que éste sienta la necesidad de ella o hasta después de haber creado esta necesidad hábilmente..., de tal suerte que, el objeto de esta actividad captive al niño, suscite en él el deseo de adquirirla, y que esta actividad misma posea el carácter de juego. (Claparéde, 1965: 142)

«El docente no sustituye ni hace el trabajo del «alumno», sino que orienta, aclara, corrige, completa. Su papel es el de guía, dado que el conocimiento del niño debe ser fruto de su propia experiencia debidamente organizada» (Vasconcelos, 2015: 103).

En un estilo de vida franco, cordial y abierto, el profesor es un compañero de mayor edad, un amigo que comprende y en quien se puede confiar, que se interesa por los «alumnos», por lo que viven y por lo que hacen..., no un juez, un guarda o un policía que impone órdenes. (Vasconcelos, 2015: 218).

Uno de los puntos débiles del movimiento de Escuela Nueva es el haber dedicado poca reflexión a la figura docente; tanto a su formación como a sus cualidades personales y, como no, al ejercicio profesional en los espacios institucionales dedicados a la escolarización de la infancia. En el mejor de los casos, lo que los escolanovistas nos facilitan son las funciones de acompañamiento que el docente debe poner en práctica; estas funciones se basan en la sustantividad psicológica de la infancia y en la actividad vital de la escuela.

Tampoco el EEES ha prestado especial atención a la figura docente de forma explícita. Sus orientaciones metodológicas y pedagógicas se centran en el trabajo por competencias. Sobre este concepto volveremos más adelante. El docente ha pasado a ejercer tareas informativas, supervisoras, organizativas, orientadoras, facilitadoras, estimuladoras, etc.; pero de la calidad de las mismas dependerá la adquisición o no de las competencias requeridas. No obstante, el docente también ha de realizar tareas archivísticas de las evidencias del proceso de aprendizaje. Y, como no, tareas administrativas (actas, informes, planes de mejora, etc.). El nuevo rol del docente pasa por ser acompañante, supervisor, guía de aprendizajes y transmisor de conocimiento (Bolívar, 2007; Del Pozo Andrés, 2009). Pero el profesor sigue siendo el «gran ausente» en el Proceso de Bolonia tanto en relación con el diseño de sus funciones, formación, capacidades y tareas metodológicas, cuanto en relación con la búsqueda de fórmulas que permitan valorar su gran esfuerzo innovador (Del Pozo Andrés, 2009). Y las pretendidas innovaciones metodológicas solamente triunfan y tienen éxito si el profesor se apropia de las mismas, las hace suyas, las incorpora a su quehacer profesional. Sin embargo, la política y la administración educativa de lo que sí se han preocupado es de la evaluación del desempeño (docente e investigador) del profesor desde los años noventa en España. Unas evaluaciones del desempeño docente que se realizan siguiendo criterios de las Agencias y se concretan en el programa DOCENTIA, para aplicar las orientaciones y criterios de otras universidades europeas al objeto de garantizar la calidad docente (Pozo Muñoz, Bretones Nieto, Martos Méndez, & Alonso Morillejo, 2011).

3.3. El espacio educativo: la institución escolar

La institución educativa se caracteriza por ser un espacio abierto a la vida, a la comunidad y al entorno. A la vida por cuanto las actividades pedagógicas empiezan y terminan con la experiencia vital que sitúan al niño y/o «alumno» en el centro de gravedad de la atención educativa. A la comunidad en cuanto que la organización interna es de carácter colectivo, cooperativo y grupal; es sumamente interesante el concepto de «clases móviles» que utilizara Faria de Vasconcelos para agrupar a los «alumnos» en base a áreas de conocimiento y capacidades; concepto

que exige un mayor volumen de agentes educativos (Vasconcelos, 2015). Y al entorno, en cuanto que buena parte de las actuaciones y actividades están «fuera de la escuela», como las visitas de estudio a museos, monumentos, talleres, fábricas, mercados, etc. Se trata de una «escuela del trabajo» según Kerschensteiner (Luzuriaga, 1927). En términos institucionales este proyecto se ha conformado a través de la denominación de «escuelas activas» (Luzuriaga, 1932), haciendo hincapié en el concepto de actividad como resorte psicológico y cognitivo, situando la finalidad en los procesos educativos. La actividad no tanto como producción, expresión, afectación, trabajo o movilidad, sino como reacción que responde a una necesidad y tiene un sentido funcional que procede del deseo que parte del interior del niño; es un móvil interior. Una «escuela activa» que es producto práctico de la teoría que Ferrière conforma en cuatro leyes: impulso vital, progreso, biogenética y de los tipos psicológicos (Luzuriaga, 1927). En esta última entra en juego directo el concepto de Claparède de «escuela a la medida». Las salas de clase deberían estar decoradas no por el hombre sino por la naturaleza. No por adornos decorativos e inmutables sino por los fenómenos físicos, meteorológicos, económicos, sociológicos, etc. Un ambiente natural, vital y experiencial y no estático y tradicional.

Los educadores suelen aceptar sin más el ambiente que se les impone: la sala de clase, siempre la misma, decorada con más o menos gusto, pero donde todos los objetos pierden pronto su efecto estimulador. La escuela, por el contrario, debería suplir todo lo que falta a la vida de la calle, de los suburbios, de las casas hacinadas. El ambiente ideal, el más rico, variado y verdadero debe ser regulado no por la imaginación del hombre, sino por el ritmo y las leyes inmutables expresadas en la sucesión de los días y noches, del verano e invierno, por los fenómenos biológicos y físicos, económicos y sociológicos, es decir, por la naturaleza tal como es o modificada por el hombre para satisfacer sus necesidades. En este ambiente se han de adquirir los primeros conocimientos. (Decroly, 1927: 58)

Se trata, en último término, de la «escuela a la medida» como reflejo de la individualización en los procesos y que es consecuencia de la especificidad psicológica de la infancia. Si el fin de la educación es estimular la actividad motivada del niño, es necesario que en la escuela se ponga la acción como centro de su labor educadora. Y su organización material ha de responder más a la naturaleza contextual (de cara a la satisfacción de intereses) que las preferencias sociales o históricas del docente.

El EEES se basa en la importancia de las funciones académicas de las instituciones de educación superior y en la necesidad de una reforma curricular orientada hacia la consecución de «resultados de aprendizaje». El aprendizaje centrado en el estudiante requiere capacitar a los «alumnos» individuales; nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje; apoyo y orientación desde estructuras eficaces; y un plan de estudios centrado más claramente en el «alumno» en los tres ciclos. La reforma curricular será, pues, un proceso continuo que conduce a la alta calidad; también flexible y debe proporcionar recorridos educativos más adaptados a las expectativas y

demandas del «alumno». Las instituciones de educación superior han de prestar especial atención a la mejora de la calidad de la enseñanza de sus programas de estudio en todos los niveles. Unos espacios que deben ser sumamente flexibles en su organización material, al objeto de facilitar la pretendida participación y el autoaprendizaje del «alumno».

3.4. La perspectiva metodológica/didáctica

Los «métodos activos» por excelencia son los creados por Montessori (1870-1952) y Decroly (1870-1932); las dos emblemáticas figuras de la renovación pedagógica internacional. Ambos de formación sanitaria, dedicados al estudio de la psicología para aplicar a la pedagogía. Además, los dos se fundamentan en el pragmatismo y el positivismo. Pero ahí terminan las semejanzas. En cuanto a las diferencias, cabría pensar en el papel de la iniciativa, la espontaneidad y la libertad del niño en el espacio educativo.

El método Montessori atiende más a la vida psíquica sensorial y afectiva del niño, mientras que el de Decroly afecta más a la vida intelectual de éste. En aquél, la forma predomina sobre el contenido, mientras que en éste el contenido predomina sobre la forma. Decroly funda más la enseñanza en la vida natural, en la realidad que rodea al niño; Montessori lo hace más sobre un material pedagógico, en cierto modo abstracto. (Luzuriaga, 1932: 11)

Podríamos convenir en que Montessori trabaja la actividad y Decroly la libertad.

Luzuriaga definirá la aportación decrolyana en términos de «pedagogía biológica» dado que interpreta la mejora de la vida como el fin último de la educación. Es pragmática porque la educación está al servicio de fines prácticos y utilitarios de la vida del niño (la concepción funcional de la educación según Claparède). Es diferenciadora por cuanto se fundamenta en el estudio de la psicología de cada niño con sus respectivas consecuencias en la organización grupal de la escuela; la individualización de la enseñanza con dimensión social y grupal y no individual. Es activa en cuanto que se basa en las necesidades del niño; en especial las primarias. Es también totalizadora, globalizadora o integral (Luzuriaga, 1910). Esta pedagogía se define por la preponderancia del espíritu sobre la materia; por la educación integral; por los trabajos escolares; por la cooperación; por la coeducación y por la educación activa.

En términos más procesuales y organizativos cabría un mayor nivel de explicación y concreción en torno a cuatro elementos: el método didáctico; las competencias; la evaluación y el portafolio. Los procesos pedagógicos tienen por finalidad metodológica la autoeducación y el trabajo colectivo (la construcción social del conocimiento) (Cuisinet, 1927; Wauthier, 1927). Y este conocimiento debe ser útil y práctico. «Lo que importa no es tanto poseer cono-

cimientos, sino, sobre todo, servirse de ellos, saber utilizarlos, saber aplicarlos» (Vasconcelos, 2015: 88).

Los procesos de evaluación del saber y los progresos educativos también son de carácter continuado y formativo. El cuaderno de evaluación enviado por el centro a los padres recoge tanto el desarrollo físico como las observaciones y orientaciones sobre las aptitudes y actitudes intelectuales y morales y, como no, sobre las áreas de conocimiento o estudio. La evaluación se refiere al esfuerzo realizado en clase y a todas las manifestaciones de la vida del niño/«alumno» en la escuela.

Uno de los grandes ejes de la reforma de la educación superior auspiciada por el Proceso de Bolonia se refiere al cambio de metodologías de enseñanza/aprendizaje. Se propone pasar de la enseñanza al aprendizaje; de la exposición académica a la participación del estudiante en su proceso de adquisición de competencias; del conocimiento dirigido al autoconocimiento; de enseñar conocimiento a enseñar a aprender; de un docente instructor a un profesor orientador y asesor; de una educación pasiva a una educación activa. Una didáctica que exige apuesta por la tutorización, la atención personalizada, la organización, el seguimiento y la evaluación de actividades no presenciales (Bolívar, 2007), dado que el currículo se divide en presencial y no presencial. Una «revolución metodológica» (Del Pozo Andrés, 2009: 56) que no fue una propuesta del Proceso de Bolonia sino una consecuencia. Las metodologías innovadoras han quedado a merced de la iniciativa del profesor; por eso se puede hablar de heterogeneidad de soluciones didácticas empleadas en las universidades, como resolución de problemas, método de proyectos, estudio de casos, trabajos temáticos, etc.

No obstante, este cambio de perspectiva metodológica no está siendo nada fácil para los actores académicos (profesores y «alumnos»). A los profesores de la «vieja escuela» nos resulta difícil no enseñar y a los «alumnos» le resulta también muy difícil despegarse del programa de contenidos ultimado y preparado para ser aprehendido y reproducido en las condiciones que la academia le exija. Estamos ahora en el proceso de transición y realizando grandes esfuerzos por acomodarnos a las nuevas exigencias sin perder de vista la calidad de la enseñanza y de la formación. Bien es verdad que estas nuevas formas metodológicas pueden ser aplicadas en las aulas de dos formas. Por un lado, con rigor, dedicación, grandes esfuerzos organizativos que se expresan en pluralidad de tareas académicas (lecturas, presentaciones, debates, texto en línea, etc.) y acompañadas de actuaciones expositivas; es decir, de calidad en la búsqueda de los objetivos de aprendizaje por veredas nuevas. Esta fórmula requiere mayor dedicación docente que la planificada para el «alumno». Por otra parte, también puede quedarse en la superficialidad y ser aprovechada para hacer *como si* se aprendiera, se evaluara, se enseñara, etc., pero que, en el fondo, no es más que una manera de «entretenernos» en el aula con vídeos, diapositivas, pizarras digitales, búsquedas de información, proyección de experiencias, etc. que pueden

conducir al *my opinion is* sin que, en realidad, se produzcan avances en el conocimiento y en la formación. Por tanto, que el Proceso de Bolonia sirva para ofrecer una formación más cualitativa, personalizada, constructiva y formadora, depende, en buena medida, de las concepciones y convicciones del docente; su implementación efectiva requiere de un cambio de mentalidad y cultura. Bolívar (2007) concreta la trilogía metodológica del EEES en tres ejes de actuación: la exposición por parte del profesor, el aprendizaje autónomo o autorregulado y el trabajo en equipo (proyectos, estudio de casos, prácticas, investigación); las modalidades metodológicas predominantes en Europa nos llevan a las clases teóricas, las clases prácticas, los seminarios y las tutorías (Del Pozo Andrés, 2009). Las fichas de planificación que están siendo utilizadas en la programación docente siguen el modelo propuesto por Zabalza (2004) tanto en su estructura como en las interpretaciones conceptuales de crédito, docencia presencial/no presencial, el papel de la asignatura y otros elementos de computación curricular.

No obstante, las prácticas de aula siguen mayormente ancladas en la tradición académica que se centra en la enseñanza, el contenido y el examen reproductivo; la pedagogía de las competencias *versus* la pedagogía del contenido todavía es una aspiración (Pereyra-García Castro, Luzón Trujillo, & Sevilla Merino, 2006). Por otra parte, es que la competencia aporta algo nuevo al proceso de enseñanza/aprendizaje? Es que interpretamos todos lo mismo por competencia? Es que nos ponemos de acuerdo en los componentes didácticos que requiere su aplicación? Y si no nos ponemos de acuerdo en su interpretación, cómo lo vamos a hacer en relación a cuántas y cuáles? Un concepto «mercantil» sin definir ni delimitar y sobre el que cada uno interpretamos cosas diferentes. En todo caso como se plantea Gimeno Sacristán (2008), es que indica algo nuevo? No obstante, el trabajo docente exige de nuevas computaciones, evaluaciones y actuaciones de aula. Por una parte, la carpeta docente para la ordenación y protección de materiales pedagógicos (evidencias), objeto de evaluación del proceso formativo del «alumno», fundamentado en la investigación-acción y de dilatada trayectoria histórica, se ha puesto de «moda» con el Proceso de Bolonia. Se pretende con ello agrupar todos los materiales y tareas de seguimiento del proceso formativo. Ha de incluir, por tanto, los exámenes, los trabajos, las lecturas, las respuestas de los «alumnos» en herramientas virtuales como el «texto en línea», anotaciones de asistencia y participación, síntesis de prácticas (internas o externas) y cualquier otro recurso o tarea material de seguimiento de los procesos educativos de aula. La síntesis y expresión del portafolios se plasma en la tradicional «ficha del profesor». Además, no será que ese pretendido autoaprendizaje y participación en el que se fundamenta la pedagogía de Bolonia (aparte del optimismo rousseaniano, sin estar garantizado, en el que se apoya), termine por forzar la formación de técnicos, mecánicos y recetarios y no creadores, pensadores, analistas, críticos, a partir de las lógicas «empiristas» en las que se expresa. Porque las competencias representan un factor importante en la formulación de objetivos, que puede guiar

la selección de conocimientos más apropiados para cada objetivo. Interesa el qué (contenido) pero más el cómo (que hace referencia al modo de aprender del «alumno») (Bolívar, 2007). Pero las competencias en el EEES han sido interpretadas desde una perspectiva laboral y profesional y la educación superior no puede prescindir de otras dimensiones (Bolívar, 2007).

3.5. Divergencias y convergencias

Una vez realizado el cotejo del contenido de las variables debemos sintetizar las confluencias y diferencias del referido contenido de análisis. La psicopedagogía de la Escuela Nueva europea, la educación activa y la educación funcional se centraron, en términos cronológicos, en el niño que aprende como sujeto de atención e intervención pedagógica. Sin embargo, las nuevas estructuras y prácticas metodologías de participación en los procesos de aprendizaje del Proceso de Bolonia están pensadas y dirigidas a los jóvenes universitarios. Una diferenciación cronológica de los destinatarios de los procesos de formación/educación que exige la aplicación de pedagogías diferenciadoras en términos curriculares.

En cuanto al marco institucional, la renovación pedagógica de Escuela Nueva se centró en la escuela en sentido estricto, mientras que el Proceso de Bolonia se concentra en el marco universitario. Además, la organización institucional de la universidad debe seguir los criterios de gestión de calidad como elemento diferencial; expresión de gobernanza y aplicación de criterios formales de calidad diseñados por las agencias «semipúblicas» o «semiprivadas», que se basan en una rendición de cuentas medible y computable. La educación como un sistema de producción de bienes y servicios.

Un componente pedagógico diferencial es el definido a través del diseño curricular; es decir, la conformación e implementación de los programas curriculares en las distintas titulaciones de grados y postgrado, en el caso del Proceso de Bolonia. Unos programas de mayor nivel de especificidad y especialización temática. En el caso de Escuela Nueva, el diseño curricular se centraba en los componentes culturales básicos de la educación primaria. Se trata, en este último caso, de la adaptación funcional al entorno y, por tanto, de la socialización instrumental del «alumno».

Hasta aquí las diferencias cronológicas, institucionales y programáticas; la perspectiva o dimensión externa o formal. Pero también debemos poner de manifiesto algunos elementos pedagógicos convergentes derivados del cotejo anterior. Por un lado, los fundamentos o principios; hacemos referencia a la actividad, la participación y el aprender a aprender, cuya conceptualización y desafío son planteados por ambos movimientos de reforma. Es decir, la filosofía pedagógica es coincidente en ambos casos. En segundo lugar, encontramos también

como elemento común la metodología didáctica en cuanto a sus formas de expresión: facilitación de recursos e información académica; orientación y asesoramiento personal; el interés y la motivación como resortes del aprendizaje; organizar grupos como fuente de aprendizaje; incluso alguna de las innovaciones metodológicas, como el método de proyectos de Dewey y Kilpatrick, es común. En tercer lugar, el papel del docente en cuanto asesor, facilitador, innovador, evaluador, acompañante, guía, etc.; es decir, su dimensión funcional al servicio del que aprende. Y en ambos movimientos estuvo «ausente» en relación a su perfil formativo y profesional. Y, en cuarto lugar, las tareas y actividades de aprendizaje y su organización y archivo. Por un lado, se trata de apostar por los seminarios, los debates, las lecturas, trabajos, talleres, exposiciones, visitas escolares, etc. Y, por otro, el portafolios como archivo y registro de las evidencias empíricas de los procesos de aprendizaje. El concepto de portafolio que manejamos en el Proceso de Bolonia ya estaba siendo utilizado por los educadores de la educación nueva a principios del siglo XX, aunque, tal vez, de una forma más limitada. Cuando una «escuela activa» organiza actividades externas, las llamadas visitas de estudio, éstas desencadenan todo un proceso de aprendizaje y actuaciones complementarias. Cuando termina la visita, el trabajo no termina. Se registran los datos de interés, se organizan conferencias y debates complementarios, se realizan exposiciones de material o de fotografías, etc. (Vasconcelos, 2015). Por tanto, podemos convenir en que las diferencias son más de carácter organizativo. Se trata de los factores extrínsecos (externos) de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Mientras que las convergencias son de carácter interno (pedagógico); esto es, los factores intrínsecos.

4. La explicación comparativa

Un primer punto de explicación comparativa se refiere al carácter institucional y académico de los movimientos objeto de estudio. El Proceso de Bolonia se presenta como una iniciativa *política vertical* en aras de la empleabilidad, la movilidad, la economía del conocimiento, el aprendizaje permanente y la difusión de las lenguas europeas en la construcción de la ciudadanía europea. Mientras que la Escuela Nueva se presentó como un movimiento de renovación pedagógica de *carácter horizontal*, dado que fue iniciativa de los «pioneros» de la educación; los «quijotes» de la nueva escuela. Ambas lógicas responden al contexto en el que se enmarcan. Durante el primer tercio del XX la escuela es todavía presa del tradicionalismo organizativo y metodológico y el carácter inercial de los sistemas escolares. Y ciertos sectores docentes y pedagógicos, conocedores del contexto internacional, sienten la necesidad de adaptar la pedagogía a los intereses y características del «alumno» para prepararlo mejor en su proceso de socialización. Un proceso de adaptación crítica que, además, asume dimensiones científicas

en cuanto se apoya en la experimentación y en la fundamentación psicológica y otras ciencias sociales que están en proceso de conformación disciplinar e institucional. Sin embargo, durante las primeras décadas del siglo XXI los sistemas educativos ya han asumido en plenitud la educación de niños y jóvenes a la vez que se han vuelto permeables a las innovaciones; de tal forma que incorporan en su seno cualquier innovación que pretenda mejorar las prácticas educativas. Estos sistemas, mayoritariamente públicos, caen en manos (no de la sociedad) sino de la política. Y esta política europea interpreta que las instituciones de educación superior han de cambiar de paradigma formativo. Ya no serán creadoras de conocimiento, ciencia y cultura sino que han de servir a la profesionalización y empleabilidad de los jóvenes. De un paradigma humboltiano se ha pasado a un paradigma mercantil y social que se basa en el pensamiento neoliberal predominante en los sistemas sociales europeos. Olimpio Bento ha caracterizado estas amenazas como lógicas de mercado, proletarización y burocratización, abandono de la misión humanista, ataque a la erudición y razón y degradación de titulaciones (Bianchetti, 2016). En definitiva, la escuela nueva se conforma como un movimiento pedagógico, mientras que el Proceso de Bolonia se nos presenta como un movimiento político.

Y el discente como actor? Ambos movimientos parten de una concepción reflexiva, activa, participativa, autónoma y creativa del que aprende. Una interpretación *rousseauuniana y piagetiana*. Ambas imbuidas de un considerable optimismo pedagógico al partir de la base de que si se dan esas condiciones organizativas tenemos garantizado el aprendizaje. Una interpretación en buena medida motivada por las mayores cotas de conexión sociedad/educación. Un dilema que ha operado históricamente de forma un tanto paradójica, especialmente en las últimas décadas. Quizás se trate del mito del interés y la participación activa.

La figura docente pasa a ejercer un papel secundario, pero de suma importancia, en ambos movimientos. Sus funciones no se centran tanto en llenar espíritus de conocimiento para tener cabezas «bien llenas», sino que su actuación se debe orientar hacia la colaboración, la ayuda, la información y el asesoramiento, para conseguir las cabezas «bien hechas». No se trata de ejercer de instructor o enseñante, sino de *guía y acompañante*. No obstante, bien es verdad que tanto escuela nueva como el Proceso de Bolonia descuidaron la formación de este docente; tal vez porque no es una cuestión de funciones competenciales, sino de espíritu, de actitud, de saber estar. Será éste el sentido que le daría Cuisinet al movimiento de reforma auspiciado por escuela nueva cuando afirmaba que la educación nueva no es tanto un sistema, unas reglas, unos procedimientos o un conjunto de métodos; sino que es un espíritu para el docente y un modo de vida para los niños. La renovación pedagógica contemporánea se ha apoyado en la psicología del que aprende para que pueda ser atendida y desarrollada. La pedagogía académica es producto/consecuencia de la individualización psicológica. Por eso el docente se convierte en un «sanitario de la educación».

En términos institucionales, interpretando la educación como institución, en escuela nueva el espacio educativo se caracteriza por ser *abierto* y *adaptado*. Abierto al entorno, a la comunidad y a la vida. Y adaptado a la psicología del que aprende; la «escuela a la medida» de Claparède. En el Proceso de Bolonia también los espacios institucionales formativos han de ser abiertos y adaptados en cuanto que han de favorecer la participación, el trabajo en grupo, la experiencia y el autoaprendizaje. En la organización escolar exigida por el Proceso de Bolonia también podemos utilizar el término «escuela a la medida» en cuanto que los espacios educativos se reordenan para mejor responder a las condiciones (temporales y materiales), intereses, capacidades y medios del «alumno», hasta incluso la «privatización» de la educación/formación. Ahora bien, este carácter «abierto», «adaptado», «a la medida» de espacio educativo es más social y político que académico y pedagógico; forma parte de la interpretación de la educación como bien de servicio y mercancía. En términos empresariales se trata de la «satisfacción del cliente».

Finalmente, una reflexión sobre la perspectiva metodológica (o didáctica). En ambos movimientos se puede afirmar que la clave sigue siendo la *pedagogía activa*; es decir, una pluralidad de iniciativas metodológicas y escolares (excursiones, lecturas, talleres, trabajo en equipo, portafolios, lecciones de cosas, etc..) enfocadas a mover los resortes psicológicos del que aprende para que lo haga de forma autónoma y creativa. Se trata de que los métodos «activos» se convierten en medios para el autoaprendizaje y la autoeducación. Su busca *aprender a aprender*. Una pedagogía abierta y plural para una sociedad cada vez más conformista y funcional.

5. Conclusiones: y algo de prospectiva

Ambos movimientos terminan por convertirse en una filosofía, una teoría, una pedagogía, una actitud como lo formularía con claridad Cuisinet al referirse a la nueva educación. Una forma de vida académica y social. Pero con diferencias no sólo marcadas por la historia y el contexto, sino también por carácter ideológico (político). El movimiento de escuela nueva fue horizontal y pedagógico, mientras que el Proceso de Bolonia es vertical y fundamentalmente de tono político que, además, está siendo implementado y expandido en una coyuntura de recortes y racionalización de los recursos económicos. La calidad y los resultados de aprendizaje se convierten en la «coartada neoliberal» (Aróstegui Martínez & Martínez Rodríguez, 2008) para imponer reformas universitarias externas y cuestionadas internamente.

Si como nos afirma Schriewer estamos ante un movimiento modelo en la línea de los sistemas mundiales, la tendencia es la expansión. De hecho está siendo importante su influencia en la reforma universitaria de contextos iberoamericanos como Cuba (González Luque, 2010), Costa Rica (Toledo Lara, 2015), Venezuela o Brasil (Bianchetti, 2016). Ambos movimientos se

identifican a través de la dimensión internacional y global; la primera se refiere a la expansión reformista en contextos americanos y la segunda indica que, además, son claves comunes las que lo identifican en su expansión geográfica y académica.

Ambos movimientos han creado una narrativa, un discurso propio para abordar la construcción pedagógica. Se trata de términos como «educación nueva», «escuela activa», «actividad», «métodos activos», «educación funcional», «escuela a la medida», en Escuela Nueva. Y «participación», «flexibilidad», «empleabilidad», «competencias», «portafolio», «movilidad», «rendición de cuentas», «acreditación», «armonización», «convergencia», «transferencia», «cualificaciones», «garantía de calidad», «resultados de aprendizaje», «buenas prácticas», «descriptor», etc. (Vega Gil, 2010; Del Pozo Andrés, 2009), en los aspectos formales del Proceso de Bolonia. Una nueva jerga (Montero Curiel, 2010) que determina el discurso. En cuanto al contenido, una gran diferencia es que el Proceso de Bolonia no puede entenderse y aplicarse sin las nuevas tecnologías de la información y comunicación (la armonización no era una cuestión de contenidos sino de estructuras), mientras que en Escuela Nueva los recursos tradicionales son los resortes materiales de la escuela (cuaderno, imprenta, grabados, pizarra, lápiz, libros y, sobre todo, el contexto socioproductivo de referencia).

Correo electrónico: lvg@usal.es

Referencias bibliográficas

- Aróstegui Martínez, José Luis, & Martínez Rodríguez, Juan Bautista (2008). *Globalización, posmodernidad y educación: La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.
- Bianchetti, Lucídio (2016). *El Proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: Antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación*. Buenos Aires: CLACSO / San Pablo: Mercado de Letras.
- Bolívar, António (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: Un análisis crítico. *EDT: Educação Temática Digital*, 9(esp), 68-94.
- Bray, Mark, Mason, Mark, & Adamson, Bob (Eds.). (2007). *Comparative education research: Approaches and methods*. Hong Kong: CERC & Springer.
- Claparède, Édouard (1910). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid: Librería Beltrán.
- Claparède, Édouard (1965). *La escuela y la psicología* (5a ed.). Buenos Aires: Losada.
- Cuisinet, Roger (1927). La autoeducación y el trabajo colectivo. In Lorenzo Luzuriaga, *La educación nueva* (pp. 46-47). Madrid: J. Cosano.
- Decroly, Ovide (1927). Liberación del interés. In Lorenzo Luzuriaga, *La educación nueva* (pp. 58-60). Madrid: J. Cosano.

- Del Pozo Andrés, María del M. (2009). El Proceso de Bolonia en las aulas universitarias: Una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 55-73.
- Ferrer, Julia (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- García Crespo, Clementina (1985). Escuela nueva. In Agustín Escolano (Dir.), *Historia de la educación I: Diccionario de ciencias de la educación* (pp. 116-119). Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, Jose (Comp.). (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- González Luque, Yordanis (2010). Una mirada al espacio europeo de educación superior desde Cuba: Similitudes con las transformaciones de la universidad cubana a partir de los años 90 [DVD]. In Leoncio Vega Gil (Ed.), *El Proceso de Bolonia y la educación comparada: Miradas críticas* (pp. 156-170). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Luzuriaga, Lorenzo (1927). *La educación nueva*. Madrid: J. Cosano.
- Luzuriaga, Lorenzo (1932). La pedagogía de Decroly. In Ovide Decroly, *La función de globalización y la enseñanza* (pp. 5-14). Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Montero Curiel, Marisa (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Novoa, António (2005). Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. In Martin Lawn & António Nóvoa (Coords.), *L'Europe réinventée: Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation* (pp. 197-224). Paris: L'Harmattan.
- Pereyra-García Castro, Miguel A., Luzón Trujillo, Antonio, & Sevilla Merino, Diego (2006). Las universidades españolas y el proceso de la construcción del espacio Europeo de educación superior: Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 113-144.
- Pozo Muñoz, Carmen, Bretones Nieto, Blanca, Martos Méndez, María José, & Alonso Morillejo, Enrique (2011). Evaluación de la actividad docente en el EEES: Un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 145-163.
- Santos, Lucíola Licínio de C. P. (2012). Entrevista com o prof. António Nóvoa. *Educação & Sociedade*, 33(119), 633-645. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200016>
- Schriewer, Jürgen (2009). «Rationalized myths» in European higher education: The construction and diffusion of the Bologna model. *European Education*, 41(2), 31-51. doi:10.2753/EUE1056-4934410202
- Steiner-Khamsi, Gita (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342. doi:10.1086/653047
- Toledo Lara, Gustavo (2015). La universidad española y el Proceso de Bolonia: Consideraciones para su análisis. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-23. doi:http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18968
- Vasconcelos, Faria de (2015). *Uma escola nova na Bélgica*. Aveiro: UA Editora.
- Vega Gil, Leoncio (Ed.). (2010). *El Proceso de Bolonia y la educación comparada: Miradas críticas* [DVD]. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca
- Wauthier, M. R. (1927). Una experiencia de autoeducación en una escuela rural. In Lorenzo Luzuriaga, *La educación nueva* (pp. 91-94). Madrid: J. Cosano.
- Zabalza, Miguel A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Retrieved from <http://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>