

HACIA LA CONVERGENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA: BOLONIA, UN INSTRUMENTO EUROPEO COMO PALANCA PARA LAS AGENDAS NACIONALES DE REFORMA.

TOWARDS CONVERGENCE IN THE TEACHING OF HIGH SCHOOL TEACHERS: BOLOGNA, A EUROPEAN INSTRUMENT AS A LEVER FOR THE NATIONAL REFORM AGENDAS.

Carlos Martínez Valle

ABSTRACT

The Bologna Process aimed at creating a European Space of Higher Education i.e. at harmonizing European universities and fostering the mobility of students and workers across Europe. The Bologna process could be construed, as the European Union itself, as an example of the conceptions of globalization proposed by the Stanford Neo-institutional approach. This approach maintains the existence of an imperative world-level educational culture and ideology sustaining the diffusion and transfer of rationalized educational models, creating therefore a world-wide educational isomorphism. However, one of the arguably central objectives of the reform, the Secondary teacher training, maintains a high degree of heteromorphism throughout Europe almost two decades after the Bologna Accord was signed. As the comparison of the German and Spanish cases show, the national and regional academic cultures, the different power constellations and institutional inertia and path dependence re-created the national and (in Germany) regional differences. The secondary teacher training reforms implemented under Bologna's aegis rather than a diffusion of a global or European model could be understood as idiosyncratic responses to the secondary education reforms that took place in both countries in previous decades.

Key Words: Bologna Process, Isomorphism, Teacher Training, Germany, Spain.

RESUMEN

El proceso de Bolonia, una de las políticas educativas que partiendo de algunos estados miembros elementos ha asumido la Unión Europea, se puso en marcha para crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es decir, armonizar la educación superior y fomentar la movilidad de estudiantes y fuerza de trabajo en Europa. Bolonia podría considerarse un ejemplo perfecto de la globalización según la concepción neo-institucional de Stanford. Este paradigma mantiene la existencia de una cultura e ideología educativa mundial que sustentan la difusión-globalización de modelos o mitos racionalizados, creando un isomorfismo educativo global. Empero, el mantenimiento del heteromorfismo es evidente en uno de los objetivos centrales de la reforma, la formación de profesores de secundaria (FPrS). Como demuestra el análisis histórico-comparativo de los casos alemán y español, las diferentes constelaciones políticas, la cultura académica regional y nacional, y la inercia institucional reprodujeron las diferencias en la FPrS de ambos países y entre estados

alemanes. En la práctica, las reformas del FPrS implementadas bajo la égida de Bolonia, más que la difusión de un modelo global o europeo, podrían entenderse como respuestas locales idiosincráticas a las reformas de la escuela secundaria que tuvieron lugar en ambos países durante las décadas anteriores.

Palabras clave: Proceso de Bolonia, Isomorfismo, Formación del Profesorado, Alemania, España.

INTRODUCCIÓN

Sin duda el denominado proceso de Bolonia es una de las grandes políticas educativas auspiciadas por la Unión Europea en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. "La armonización de la arquitectura del sistema europeo de enseñanza superior", es decir, la convergencia hacia un modelo común, fue su objetivo explícito desde su inicio (Sorbonne Joint Declaration, 1998). Tras casi dos décadas tras la firma del Acuerdo de Bolonia y pese a las expectativas que suscitó, el "proceso de Bolonia" ha traído unos resultados diversos que pueden servir de materia de reflexión sobre el mismo proceso de construcción europea. Para entender estos procesos de armonización o globalización estructural y curricular, el neo-institucionalismo de Stanford desarrolló un paradigma que mantiene que el alto grado de isomorfismo educativo global se debe a la existencia de una cultura educativa mundial que modela el comportamiento de los agentes educativos, especialmente los estados. Bolonia podría interpretarse como ejemplo de los procesos más exitosos de "difusión" de "modelos imaginados" conducente al isomorfismo mundial y la "globalización" según el neo-institucionalismo de Stanford (Crosier, Purser, & Smidt, 2007. Voegtle, Knill, & Dobbins, 2011)¹. Como parte de esta cultura mundial, el "mito racionalizado" de un supuesto modelo universitario de élite anglosajona (Schriewer, 2007), transmitido por comunicación, imitación y presión internacional, habría cambiado las estructuras de la más venerable institución europea, la universidad (Krücken, 2007; Ash, 2006). Además, ratificando las teorías de Stanford, el modelo se habría extendido más allá de las fronteras de los Estados ratificantes, convirtiéndose en un nuevo estándar mundial con el programa TUNING (Beneitone et al., 2007).

En contraste con la narrativa de la globalización esbozada arriba, este artículo ejemplifica la inercia (path-dependence) de los sistemas educativos (nacionales) a la transformación, a través del análisis de la formación del profesorado de secundaria (en adelante FPrS), uno de los objetivos implícitos de la reforma. Estudiará procesos de globalización utilizando el tipo de indicadores formales usados por Stanford, estructura institucionales y currícula. Pero, a diferencia de las investigaciones del Neo-institucionalismo, que suelen incluir países muy variados, el presente análisis compara dos estados miembros de la UE, Alemania y España, casos con menores diferencias de partida a los usados por aquel, lo que podría, a priori, haber favorecido el isomorfismo.

Para explicar el mantenimiento del heteromorfismo inter e intrasistémico de las FPrS alemana y española, el análisis usa tres corpus metodológicos diversos pero fácilmente integrables que permiten descomponer el concepto de "World-level educational culture" casi omniexplicativo en el neo-institucionalismo. Problematiza, siguiendo las formas de análisis de los textos políticos de la escuela de Cambridge, el estatus de indicadores usados por los neoinstitucionalistas. Skinner y Pockock afirman que distintos agentes pueden hacer uso de similares ideas, argumentos y modelos para fines concurrentes. De hecho, los debates políticos necesitan espacios terminológicos, de significación y valoración compartidos sobre los que fundar propuestas divergentes. Recurre, en segundo lugar, al problema de la Wertkonkurrenz o concurrencia de valores. Incluso compartiendo una misma supuesta

¹Una visión contrastante: Veiga, A., Amaral, A., & Mendes, A. (2008). Implementación de Bolonia en países del sur de Europa. *Education for Chemical Engineers*, 3, 47-56.

cultura educativa mundial con valores claramente definidos, la necesidad de dar precedencia a algunos valores, implica que diferentes agentes que compartan incluso similares objetivos, pero mantengan diferente precedencia valorativa, adoptarán posturas y opciones diferentes. En tercer lugar, propone una lectura basada en el estudio de las inercias sistémicas y la reforma como proceso path-dependent, atendiendo especialmente a las rigideces introducidas por la articulación entre subsistemas reformados y no reformados. En resumen, nuestro análisis introduce la cultura y la política en el estudio de la difusión

El capítulo analiza las transformaciones introducidas por Bolonia en la formación del profesorado de secundaria FPrS. Tras un esbozo histórico y un análisis de las razones para la adopción de Bolonia, en particular las relacionadas con las FPrS que fueron centrales en la promoción del plan, el capítulo desgana las percepciones que los agentes tenían del EEES en ambos países. Explora las inercias de los sistemas educativos alemanes y españoles y sus resistencias a estas propuestas, en particular, el papel de los condicionamientos extra-sistémicos no modificados por los acuerdos. Posteriormente, se centra en las manifestaciones de diferenciación intra e intersistémica, que contrastan con la intención declarada de los acuerdos de lograr un mayor grado de homogeneidad y transferibilidad, señalando, finalmente, algunos problemas introducidos por las nuevas estructuras.

1. LA FPrS EN ALEMANIA Y ESPAÑA

En España, los "cursos de formación del profesorado de secundaria" forman también a los profesores de formación profesional y de secundaria obligatoria I y II. En Alemania, de manera significativa, las principales estadísticas sobre los estudiantes de magisterio no diferencian entre maestros de primaria o secundaria y "Studium auf Lehramt", equivalente funcional del término español, designa diferentes estudios y carreras, en diferentes instituciones, y con diferentes nombres a lo largo de Alemania – englobando a los profesores de la Haupt, Real, Regional y Gesamtschulen; el Gimnasio y los estudios profesionales (Fachlehramt, Lehrer/in für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen) (Statistisches Bundesamt, 2001). La dificultad del estudio de la FPrS aumenta debido a la autonomía universitaria y las estructuras administrativas federales-autonómica de ambos países (Eurydice, 2001; Hübner, 1994; KMK, 2003; Ministerium für Bildung, 2000).

La educación en Alemania es potestad de los Länder, que regulan los estudios a través de Studien- y Prüfungsordnungen. La coordinación de la Hochschulrahmengesetz (ley marco de la universidad- derogada en la reforma federal) y del Consejo de Ministros de Educación (Kultusminister Konferenz, en adelante KMK) era demasiado débil para conformar políticas y estructuras educativas comunes (Fischer et al., 2004, Hübner, 1994; Schulte, 2005)². Mientras, las políticas, estructuras y planes de estudios -incluso si se diversifican por el poder creciente de los gobiernos autonómicos- mantienen un grado sustancial de similitud en España debido a las Leyes Orgánicas educativas, decretos de contenidos mínimos y la similar conformación de los departamentos universitarios.

Las universidades españolas y alemanas provienen de los dos modelos divergentes de la universidad medieval-renacentista: el español sigue el *modus parisiensis* basado en una

²Hübner (1994, 153) sostiene que "en particular, para la FPr ", no hubo acuerdo en el KMK.

ordenación jerárquica y sistemática de la institución y los contenidos en el que los cursos están centralizados y se dirigen a ofrecer conocimientos modulados en orden a su carácter propedéutico, central y aplicado, para conseguir una preparación consistente y estandarizada. La estricta división disciplinar, (no hay majors-minors o Haupt-Nebenfächer) aspecto central de este modelo, funciona también como elemento estructurante que asegura la reproducción de estructuras y marcos establecidos, ayudando a mantener altos grados de isomorfismo formal en toda España. La universidad alemana seguía el *modus Bononiensis* con formas de organización institucional y curricular más laxas con gran autonomía del cuerpo docente y los estudiantes y sin grandes estructuras universitarias centralizadas. Además de la autonomía, la estructura universitaria centrada en cátedras muy independientes, lo que se ha denominado "Instituto-Universidad", permitía que el profesorado determinase gran parte del curriculum, uniendo, según el espíritu de "Humboldt", enseñanza con investigación (es decir, adaptando la enseñanza a las agendas de investigación) (Kiuppis & Waldow, 2008). Esta libertad y la falta de un currículo rígidamente estructurado se correlacionaban con el alto grado de libertad de los estudiantes alemanes, quienes la utilizaban para trabajar, viajar y estudiar a placer, lo que explica la larga duración de los estudios individuales y su madurez intelectual. Así, en muchas asignaturas no precisaban ser evaluados y podían asistir a los cursos más variados a parte de la obligación para muchos tipos de estudio de elegir un estudio central (Hauptfach) y dos secundarios (Nebenfächer) con inúmeras combinaciones. Estas estructuras permitieron un trabajo interdisciplinario e investigación especializada, formando estudiantes maduros, experimentados y con perfiles claros.

En ambos países, el campo académico de la pedagogía estaba tradicionalmente centrado en la teoría. En Alemania se basó en la hermenéutica y en España en un corpus de doctrinas del "humanismo católico". Así, no eran propensas al desarrollo de la didáctica. Sin embargo, los métodos hermenéuticos y la especialización impulsada por el "Instituto-Universidad" condujeron a la investigación y la modernización de la academia alemana. La influencia de los estudios profesionales y de las pädagogischen Hochschulen cambiaron el campo que pasó a atender más a la praxis y las prácticas que su contraparte española (Colom & Rincón, 2004; Keiner & Schriewer, 2007; Schriewer & Martínez Valle, 2004, 2007).

2. FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESCUELAS SECUNDARIAS EN ESPAÑA Y ALEMANIA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La FPrS posiblemente se encontraba entre los arreglos institucionales (curriculares y estructurales) más dispares de los sistemas educativos de Europa y el estudio histórico nos ayudará a comprender las inercias que contrastan con Bolonia. En Alemania, la "formación" inicial del Gymnasiallehrer (profesor de Gimnasio) siguió, hasta mediados de los 60, el modelo de dos fases consecutivas, una dedicada a estudios universitarios en las disciplinas a enseñar, seguida de la formación pedagógica, didáctica y práctica (Berg et al., 2004; Keuffer & Oelkers, 2001). Los maestros de primaria y Realschule se formaban en las Pädagogischen Hochschulen (escuelas superiores de pedagogía), combinando las disciplinas a enseñar con la formación profesional hasta el segundo examen de estado, con el que se ingresaba en la función pública (Arnold & Reh, 2005; Bölling, 1983). A pesar de la expansión educativa, la oposición corporativa de los agentes educativos obstaculizó en los 60s y 70s la contratación de profesorado sin formación educativa (Horn, 2002). La posición de fuerza en una

coyuntura de necesidad sistémica hizo que sindicatos y asociaciones profesionales lograran la inclusión de la mayoría de las Pädagogischen Hochschulen en las universidades; la creación de un cuerpo profesional unificado abarcante de la primaria y las secundarias; la creación de un Hauptfach de educación (un mayor en el mundo anglosajón) y, por tanto, de facultades de educación. A partir de 1965, se conformó un modelo de FPrS simultáneo o "integrado", que incluía las dos disciplinas a enseñar (salvo arte, religión y educación especial), asignaturas de pedagogía y de las didácticas generales y específicas. Dos exámenes de estado y las prácticas completaban el modelo. Sin duda, la tradición de combinar estudios (1 mayor y 2 minors) facilitó el establecimiento de una formación inicial integrada (no consecutiva) que mezclaba distintas disciplinas. Empero, éste no era más que un modelo. Su pobre y parsimoniosa implementación (Merzyn, 2004 afirma que debates y reforma cesaron alrededor de 1975), resultó en diferentes arreglos institucionales en los Länder.

Grupos corporativos y políticos tradicionales, como la Sociedad de Científicos Naturales y Médicos (Verein Deutscher Naturforscher und Ärzte) o el Wissenschaftsrat (Consejo Científico del Gobierno y el Parlamento) se opusieron a esta expansión e integración de la FPr con los otros estudios. Invocando el mito de la universidad humboldtiana y su unión de investigación y docencia, el primero defendió el foco en las disciplinas a enseñar, la investigación y los estándares universitarios, es decir, los puestos de trabajo de sus miembros. El último propugnó estudios más cortos y secuenciales, adaptados a las cambiantes demandas del mercado del PrS. La oposición a una FPrS integrada se manifestó nuevamente con la absorción de la RDA, cuando la Sociedad Alemana para la Educación publicó hubo de aprobar la Declaración de Dresden (Berg et al., 2004) contra el Wissenschaftsrat (Wissenschaftsrat, 1992).

Los diagnósticos de las asociaciones profesionales de enseñantes y la administración educativa en torno a los problemas de la FPrS desde los sesenta hasta la propuesta de reforma de la FPr de Hamburgo o la comisión del KMK, "Perspectivas de la formación de maestros en Alemania" del 2000, mencionan problemas y soluciones recurrentes: integración de estudios de educación y las disciplinas a impartir; la necesidad de un currículo astringente y dirigido a la práctica profesional; mayor número y más coordinación entre prácticas y contenidos curriculares. Esta reforma implicaba necesariamente la definición y temporización de un currículo básico con asignaturas centrales relacionadas con la práctica y la inserción profesional y, por lo tanto, determinar los contenidos a impartir y distribuirlos entre el personal universitario, lo que contravenía la tradicional libertad de enseñanza e investigación del "Instituto-Universidad" (Beckmann, 1968, Keuffer & Oelkers, 2001, Merzyn, Schubarth, 2000, 2001; Wiebke et al., 2011). Los proponentes de de los estudios integrados utilizaron la misma mítica concepción humboldtiana de la universidad como combinación de investigación y enseñanza, ligándola a la necesidad de la praxis como experiencia basal de la investigación educativa (Geißler, 1973; Merzyn, 2004, Zur Vereinheitlichung und Reform, 1966). El modelo educativo de la universidad humboldtiana, un mito racionalizado en el sentido de Stanford, no solo permitía objetivar un campo o marco común de discusión alrededor de valores como el prestigio de la universidad alemana, sino también el debate sobre la precedencia entre distintos medios y objetivos (valores) para conseguirlo y valoraciones divergentes. En torno a los componentes del FPrS: praxis,

conocimiento de las materias a impartir, conocimientos pedagógicos y didácticas generales o específicas.

En España, hasta los primeros 60s, la educación secundaria era elitista. Concebido como propedéutico para el (examen de) ingreso en la universidad, el Bachillerato compartía sus características: academicismo, definición disciplinaria del currículo y rechazo de la didáctica. La Ley General de Educación de 1970, que ratificó la apertura de los ciclos superiores, comenzó a prestar atención a la formación de maestros necesitados de más recursos didácticos y psico-pedagógicos pues enseñarían a estudiantes más diversos. La resistencia de las élites político educativas y, en particular, las cátedras de instituto diluyó las reformas.

La presión por asegurar el conocimiento de los contenidos frente a la formación pedagógica y didáctica, apoyada incluso por departamentos de didácticas específicas cuyo personal se reclutaba entre egresados de las facultades respectivas, redujo la FPrS a un mal financiado Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) tras una licenciatura en la respectiva materia de enseñanza. Significativamente, los cursos se adscribieron a los nuevos Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), que también debían impartir la formación inicial del profesorado universitario (Castillejo Brull, 1982), transluciendo las concepciones y jerarquías de la administración pública al consolidar la cercanía de la secundaria y sus profesores a la universidad y sus cuerpos. El CAP tenía una duración exigua: 150 horas de teoría y 150 de práctica para profesores de secundaria y 100 horas de teoría y 80 horas de prácticas para los de FP. La mayor parte de las horas teóricas se asignaron a las didácticas específicas, pero éstas, mas que la didáctica, repasaban el contenido de las asignaturas.

Los atestados ICE no contaron con los recursos necesarios para contratar buenos profesores, crear vínculos estructurales con las escuelas, organizar y supervisar las prácticas o recompensar a sus tutores (Castillejo, 1982, Catalán & Forteza, 2011). Como las prácticas no se supervisaban, los alumnos las mal cumplimentaban o se las dejaban firmar por algún conocido. Pronto se permitió a las escuelas privadas contratar docentes sin el CAP y éste devino un mero requisito para las oposiciones. Además, se convirtió en lugar de choque cultural, donde, a menudo, licenciados modernos y de orientación científica se enfrentaban a principiantes mal pagados o profesores mayores de magisterio o pedagogía, herederos de una tradición pedagógica normativo-conservadora dirigida principalmente a la primaria. Su descrédito estaba ya impreso en su conformación y duró hasta el final del modelo en 2009, aunque los loables esfuerzos de los ICE consiguieron grandes mejoras (Esteve, 1997, García, 1998, Castillejo, 1982, González 2005). Aunque la reforma de 1990 prolongó la obligatoriedad escolar hasta los 16 años, incrementando nuevamente la diversidad socioeconómica y cultural en la secundaria, las propuestas de reforma de la FPrS (TED-RD. 1692/1995, CCP) no se implementaron.

Cuando aparece Bolonia, la FPrS no se había ajustado a las transformaciones de la secundaria, el nivel educativo más reformado de los años noventa (Esteve, 2003, Pedró, 1996, Schulte, 2005), lo que la dejó en una situación “crítica en toda Europa” (Keuffer & Oelkers, 2001, OCDE, 2005). La Estrategia 2000, que requería la consecución de los grados de secundaria II para el 85% de los estudiantes de veintidós años, espoléó la necesidad de reformas. Para

afrontar críticas y demandas, la FPrS tuvo que cambiar y Bolonia fue un buen instrumento para forzar la reforma, recurriendo a modelos exógenos.

3. LAS RAZONES DE BOLONIA

El diagnóstico de la universidad alemana que llevó al Ministro Rüttgers a participar en la Declaración Conjunta de la Sorbona de 1998, precedente del EEES, apuntaba a cuatro problemas: (1) la heterogeneidad de los estudios universitarios entre Länder; (2) las altas tasas de abandono y de duración real de los estudios (Lewin, 1999; Minks & Schaeper, 2002; Reissert & Marziszewski, 1987; Griesbach, 1992); (3) la necesidad de aumentar la competitividad de la industria alemana en un mercado globalizado incrementando la cualificación laboral; y (4) atrayendo a mejores estudiantes extranjeros, aumentando el atractivo de sus universidades (Winter, 2009; DGfE 1999)³. En 1952 la conferencia de ministros de educación (KMK) propuso ocho semestres de FPrS, pero, ya en 1966, más del 50% de los estudiantes necesitaban más de trece para terminar (Bölling, 1983; Kath, Oehler y Reichwein, 1966). Aunque las proporciones de estudiantes de gimnasio y universitarios aumentan constantemente a partir de los 60, el informe de 2012 del Ministerio de Educación y Ciencia (BMBW) mostraba que el porcentaje, incluyendo estudiantes extranjeros, seguía bajo el promedio OCDE de alrededor del 50% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Bundesministerium, 1992) y no cubría las necesidades del mercado laboral. Diversos informes señalaban que entre 2020 y 2024 la demanda crecería a 1,360,000 universitarios. Este problema afectaba al profesorado de secundaria. Alemania tenía una de las ratios PrS/alumno más bajas de la OCDE y el menor porcentaje de maestros y profesores menores de treinta años en Europa. En el curso 2003-4, la edad media de los profesores era de 47 años. En 2011, alrededor del 44-55% de los profesores, según el tipo de escuela secundaria, tenían sesenta años o más. En 2012, el KMK estimó que para el 2015 habría un saldo negativo de 75.000 docentes (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; KMK, 2002; Meetz & Sprütten, 2004). Reducir el tiempo medio de finalización de los estudios fue, en Alemania, un objetivo central de Bolonia (Breyer, 2007; Winter, 2007). El Dahrendorf-Plan (1967) y varios informes del Wissenschaftsrat ya habían criticado la falta de profesionalización de los contenidos de la mayoría de las carreras y sugirieron estudios más cortos, estructurados, homogéneos, competitivos y dirigidos al ejercicio profesional, aunque todos estos objetivos no fuesen consistentes entre sí.

A pesar de que la universidad ya había adoptado la estructura Bachelor-Master (tres años de diplomatura y dos años de licenciatura en Humanidades, Ciencias Sociales y Medicina), la administración educativa decidió cambiarla, fusionando diplomaturas y licenciaturas, creando luchas entre departamentos por la definición del curriculum, la determinación de las asignaturas y la distribución de la carga docente (Carabaña, 2009). Para ella y algunos académicos, Bolonia prometía mejorar la calidad de la universidad y avanzar hacia un currículo más profesionalizante, aprendizajes activos y más tutorizados, todo ello antiguas

³DGfE, Bericht und Empfehlungen der Kommission zur Einführung neuer Studiengänge und Abschlüsse im Fach Erziehungswissenschaft.
[Http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/1999_10_BAMASTR.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/1999_10_BAMASTR.pdf) A la literatura***

desideratas de la universidad. Estas promesas se lograrían mediante: 1) un nuevo sistema de acreditación de ambos, programas de estudios y profesores; 2) una reducción sustancial de los coeficientes alumno/profesor que permitiría (3) un cambio en los métodos educativos, lo que debería propiciar la transición hacia una formación basada en competencias que incrementarían la empleabilidad (Miguel Díaz, 2006, Rodríguez Fuentes, Caurcel Cara y Ramos García, 2008; Sotelo, 2009; Viñao Frago, 2008).. La acreditación debería contener la proliferación de estudios en nuevas universidades y campus. También debía impedir el tradicional nepotismo, asegurando estándares de calidad mínimos para profesores e investigadores (Veiga & Amaral, 2006). Siguiendo una idealización de las universidades de élite anglosajonas, Bolonia debía aumentar los recursos o liberarlos (con una eventual reducción de la duración estándar de los estudios) para terminar la masificación. Finalmente, las clases "prácticas" debían eliminar el magistrocentrismo tradicional.

4. LOS DEBATES Y LAS POSICIONES CONTRA BOLONIA

El debate sobre la reforma fue muy diferente en ambos países pues en Alemania toda la discusión sobre Bolonia estuvo mediada por los mediocres resultados en PISA (2002), que conmovieron la (auto)percepción del país y del sistema educativo y crearon una corriente de opinión pública que consideró los problemas educativos el origen y, la reforma, la solución de su crisis económica (Halász, 2004; Lütgert, 2008; Schaeper, 2008; Schratz, 2011). Así, aunque hubo intensas discusiones públicas y algunas publicaciones pintó Bolonia como una amenaza para la mítica universidad humboldtiana, no hubo gran oposición socio-política o académica (Essbach, 2004; Hörisch, 2006; Nida Schumoll, 2004; Schultheis, Cousin & Roca i Escoda, 2008).

La estructura de dos etapas era extremadamente problemática para los sistemas educativo y productivo alemanes. Bolonia implicaba la transformación de los prestigiosos Diplom y Magister en Bachelor-Master de incierta calidad y demanda profesional. De hecho, la titulación de Bachelor sigue siendo hoy rechazada como insuficiente por los empresarios alemanes (DHIK, 2015). La literatura mantenía que el derecho al máster estaba protegido legalmente (Grundgesetz Art. 12; Kiuppis y Waldow, 2008), pero la estructura dual estaba concebida para egresar al mercado, por lo que el Bachelor debía permitir la empleabilidad. Además, ya existían universidades técnicas que ofrecían cursos de estudio profesionalizantes y el acortamiento de todos los cursos universitarios planteaba la cuestión de la diferencia entre instituciones terciarias.

Los cambios en la estructura eran especialmente problemáticos para la FPrS, ya que el Bachelor de educación no tenía demanda del mercado laboral pues el estado no había habilitado, y sigue sin hacerlo, una categoría profesional correspondiente en el servicio civil, que seguía requiriendo todos los estudios del Lehramt, los exámenes de estado y las prácticas. Además, la reducción de la duración estándar dificultaba el estudio de las dos disciplinas a enseñar, reduciendo la versatilidad y empleabilidad de los futuros docentes (Arnold y Reh, 2005; Winter, 2007).

Dada la estructura Bachelor-Master la solución más fácil era la propuesta por el Wissenschaftsrat y la OCDE (2005), quienes reactivaron la idea de una FPr consecutiva, con

los contenidos educacionales concentrados en un máster específico de educación. Pero, la administración educativa, que deseaba reformas de calado comprendió que, a pesar de las dificultades, la reforma de la FPrS podía ser utilizada para forzar cambios en todas aquellas carreras en las que se formaba el profesorado (Tenorth, 2007). Esto permitió una alianza con los cuerpos profesionales que querían una prestigiosa FPr integrada. Esta alianza forzó primeramente un refinamiento de la propuesta de estudios consecutivos, el "modelo Y" que colocaba la mayoría de los contenidos educativos en el máster, integrando en el Bachelor competencias polivalentes útiles para futuros profesores. Los defensores de este modelo subrayaron su flexibilidad, la posibilidad de cambiar de estudios para los indecisos y una solución rápida para las fluctuaciones del mercado laboral al permitir una acreditación de profesor en poco tiempo. (Schaeper, 2008).

Así, a pesar de sus dificultades sistémicas para establecer dos etapas, la coalición entre la administración educativa que vio en la reforma de la FPr una palanca para reformar la universidad y las asociaciones profesionales de los docentes que reivindicaron una reforma profesionalizante utilizaron Bolonia, para imponer un modelo integrado con mayor peso didáctico-pedagógico, imponiéndolo como modelo para la reforma (Winter, 2007), mediante resolución del KMK en Quedlimburg, 2005. El acuerdo fue posible porque el resto de facultades comprendieron que necesitaban a los estudiantes de FPr y Bolonia prometía, por el principio de atención más personalizada y tutoría, un aumento de la carga docente que mantendría los puestos de trabajo (Thierack, 2002, Weegen, 2004, Winter, 2007, Wissenschaftsrat, 2008).

Los primeros debates sobre Bolonia en España encontraron un primer problema menor pero ejemplar: los nombres. Los términos *bachiller* y máster, ya estaban ocupados y las universidades temían cambiar la denominación de sus licenciaturas por el de los desprestigiados "másteres" (Nebot, 2009). Estudiantes y profesores españoles criticaron Bolonia por los riesgos de comercialización (privatización, pragmatismo y economización) y por preterir las humanidades y ciencias sociales. Temían la burocratización, la acreditación o la imposición de nuevos métodos pedagógicas basados en una "estúpida jerga psicopedagógica". Cuestionaron la imposición de la asistencia a clases que, con el sistema de becas existente, equivalía a un incremento de la segregación económica y predijeron un descenso de la calidad por la reducción del tiempo de estudio (Viñao Frago, 20098). Las resistencias más grandes tuvieron que ver precisamente con la FPrS. Aunque en Alemania algunos autores cuestionaron la necesidad de las ciencias de la educación en las universidades (Berg et al., 2004), los debates nunca fueron tan agresivos como en España, donde una campaña abundó en lo deletéreo de los conocimientos pedagógico-educativos para la secundaria y terciaria (Pardo, 2008; Facultad, 2008; Moreno, 2008; Carreras, 2008; Pérez 2008^a, 2008^b) y la sustitución de los conocimientos por las competencias (Gimeno, 2008).

La reducción de la licenciatura a cuatro años de grado ponía en riesgo empleos, en particular en facultades de humanidades y ciencias sociales sin perspectivas profesionales distintas a la enseñanza en secundaria. Estas voces se coaligaron a un preexistente discurso conservador que había atacado las reformas comprensivas de los noventa (LOGSE). Los críticos conservadores y los departamentos universitarios culpaban a las pedagogías constructivistas (que plausiblemente nunca se implementaron), al nuevo enfoque en las competencias o a la

"pedagogía" en general por la reducción del conocimiento y la disciplina de unos estudiantes más alejados de la educación que sus escogidos predecesores. Estas críticas eran, en buena medida una reacción de los catedráticos de instituto que, en la tradición del rechazo a la escuela unificada, se oponían a las reivindicaciones progresistas que junto a cambios metodológicos pedían la creación de un solo cuerpo profesional reduciendo su categoría.

Algunos autores propusieron que la FPrS se llevase a cabo en una práctica *in situ* semejante al MIR, una total y costosa reestructuración, imposible de implementar con una financiación cicatera o nula (Vilches & Gil -Pérez, 2010). La campaña fue exitosa y las negociaciones, más que sobre aspectos como la responsabilidad de las facultades en la medianía de los resultados académicos de los estudiantes de secundaria (dado el mínimo tiempo del CAP), versaron sobre el control del futuro máster de FPS. La negociación se llevó a cabo entre la Conferencia de Rectores, la de Decanos y Directores de Escuelas Universitarias, el Instituto Superior de Formación del Profesorado y la Agencia Nacional de Acreditación (ANECA). En las negociaciones, a la mayoría en la representación de las facultades no educativas se sumó la beligerancia de asociaciones profesionales como el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias (Tribó i Travería, 2006; Viñao, 2009). La segunda ronda de negociaciones tuvo lugar en las autonomías y dentro de las universidades y otra vez en ellas las facultades de educación no tuvieron una representación ajustada (Catalán & Forteza, 2011).

Aunque no existía un acuerdo oficial europeo sobre la duración y número de créditos de los masters, los negociadores adoptaron implícitamente una estructura de 300 CTS, 240 para el grado y 60 para el máster (4 + 1 años) (Real Decreto 1393/2007, 29 octubre; Orden ECI/3858/2007, 27 diciembre). Las críticas a esta concepción, incluso de la ANECA, que consideraba que estudios diversos requerirían distintos créditos (Haug, 2009), no modificaron la tendencia uniformizadora de la universidad española. De hecho, se podría haber transformado el Máster de FPrS en un sistema integrado introduciendo los contenidos educativos y didácticos como materias optativas o créditos libres, pero tal interdisciplinariedad habría sido nueva para las férreamente disciplinarias universidades españolas. La inercia estructural, el descrédito de los estudios educativos y la oposición de las escuelas universitarias que "defendían" sus disciplinas y su papel como productores de especialistas explican la ausencia de modelos integrados en el debate.

5. DETERMINANTES EXÓGENOS: EXÁMENES DE ACCESO AL SERVICIO PÚBLICO

Una definición restrictiva del sistema educativo que desatienda a los productivos conduce necesariamente a reformas parciales (Luzzato & Moscati, 2005). En Alemania la contratación de maestros para la función pública (la inmensa mayoría del mercado de trabajo) es potestad de los Länder, los Staatsexam requeridos para pasar al practicum pre-servicio (Refendariat) y entrar en la función pública estaba intrínsecamente vinculado e integrado institucional y temporalmente con la formación. La estructura dual M-B rompía esta secuencia integrada, creando un problema para las cualificaciones y el acceso a la administración pública. No es sorprendente que la relación del Bachelor-Master con el Staatsexam fuera y sea uno de los temas más problemáticos y debatidos de la reforma. La supresión de éste habría transferido a las universidades mucho poder, trabajo administrativo y la responsabilidad del

reclutamiento para la función pública. La universidad habría debido incrementar el control sobre los estudiantes (asistencia), contraviniendo la libertad de enseñanza-aprendizaje, principio básico del sistema. Además del encaje de los Staatsexam, la complejidad de la coordinación entre las nuevas fases y la definición de un currículo más definido, articulado y centrado profesionalmente (Modularisierung) retrasaron la introducción del Bachelor-Máster en todos los estudios reglados (Arnold & Reh, 2005, 2007).

En España, tanto el CAP como las facultades de educación estaban desvinculadas de las oposiciones. Aun así, la oposición afecta fuertemente a la formación inicial, manteniendo la inercia del sistema al reforzar el aprendizaje memorístico y la enseñanza frontal, al retrasar el interés por el trabajo de los estudiantes de FPr a un futuro distante, transformando la formación reglada en una formalidad a superar. También priva a los profesores y tutores de la responsabilidad de selección, permitiéndoles reducir sus requisitos y estándares para con los estudiantes y ellos mismos (Viñao Frago, 20098**). Realizar parte de la selección laboral durante o al final de los estudios precisaría numerus clausus y conllevaría una disminución de las matrículas, los ingresos de las universidades y las cargas docentes departamentales. La oposición es uno de los elementos opuestos a las reformas que seguirán conformando el sistema español (Catalán & Forteza, 2011).

6. NUEVAS DIVERGENCIAS: ESTRUCTURAS

La implementación de Bolonia en Alemania provocó una corriente continua de cambios en la FPr. Un ejemplo, solo en el curso 2015-16 se introdujo el sistema B.Ed.-M.Ed. en Baden-Wurtemberg (Studienwahl, 2017). Al diferente peso de los agentes negociadores en cada uno de los estados, la autonomía universitaria y las estructuras de la “Universidad-Instituto” se unieron la federalización de las atribuciones educativas dando lugar a una enorme hibridación y diversidad de arreglos estructurales de la FPrS. Para ejemplificarla podemos analizar tres estados diferentes, del este y oeste, norte y sur, protestantes y católicos:

Hamburgo estableció el Bachelor y M.Ed. (3 + 2 años) para la FPr en el semestre de invierno de 2007/8. El Bachelor comprendía dos disciplinas de especialización, ciencias de la educación y dos prácticums. Los másteres, ofrecidos desde 2011, se especializaron según los diferentes tipos de escuelas secundarias. Un semestre del máster se dedica a una práctica dirigida por la universidad y el Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Al examen de máster siguen dieciocho meses de prácticas de pre-servicio (Refendariat). Entrar al servicio civil requiere pasar un Staatsexam después del Refendariat. El Landesinstitut tutoriza la fase inicial del servicio y promueve la educación continua obligatoria (ZLH, 2012). Las universidades de Rostock y Greifswald en Mecklemburgo-Pomerania Occidental, siguiendo patrones culturales propios del este, no continuaron con la implementación del Bachelor-Máster después de la definición de un currículo vinculante y articulado o "modularización" y mantuvieron los *Staatsexam*. La FPr dura diez semestres. Todos los alumnos de ST estudian las materias necesarias para explicar dos asignaturas: 105 créditos ECTS cada una para los futuros profesores de Gymnasium y 90 ECTS cada una los de Regionalschulen. Todos estudian 15 ECTS de didáctica específica y 30 y 60 ECTS respectivamente de ciencias de la educación, más un prácticum social (30 y 60 ECTS, respectivamente) y dos prácticas escolares (15 ECTS cada uno) a los que se une un trabajo

final (15 ECTS). El estudio termina con el Staatsexam. El segundo Staatsexam sigue a una práctica de dos años (Refendariat) (Ministerium, 2000).

Baviera adoptó una estructura intermedia que combinaba Bachelor-Máster con el Staastexam, a excepción de la FPr. de formación profesional, que, como en los vecinos Hessen y Baden, se transformaron completamente en Bachelor-Master. El futuro Hauplehrer tiene que estudiar ciencia de la educación, didáctica específica y una disciplina a enseñar, mientras que los de gimnasio y Realschule precisan aprender una combinación predeterminada de dos disciplinas como futuras materias de enseñanza, tales como matemáticas-física. Algunas de las prácticas deben hacerse incluso antes del comienzo de los estudios. El examen de grado y el primer Staatsexam (esrten Lehramtprüfung) permiten el acceso al Máster (STMUK, 2012).

Así, el aumento de las diferencias estructurales de las FPr entre los Länder fue uno de los resultados más sobresalientes de la aplicación de los acuerdos del EEES en Alemania. Un estudio casuístico detallado de cada caso parece imposible.⁴ La declaración conjunta del KMK y la conferencia de rectores resumió en 2016 la situación: 8 Länder habían adoptado el B.Ed.-M.Ed. En casi todos los otros se produjo una adopción parcial para algunos tipos de FPr, de la modularización, los créditos y exámenes (KMK-HRK, 2015-2016; Bildungsserver, 2012).

En España, la idea de acortar los estudios y la presión de las facultades para mantener la mayor parte de las asignaturas dio lugar a la adopción general de un grado fuerte de cuatro años y 240 ECTS más un débil máster de 60 ECTS de un año (Real Decreto 1393/2007, 29 de octubre; Orden ECI/3858/2007, 27 de diciembre). El semi-profesionalizante M.Ed. fue diseñado con la misma duración que una maestría de educación continua o especialización aunque el Acuerdo de Helsinki (2003) consideraba que los másteres de 60 ECTS solo servirían para aquellos que continuaran directamente un grado, no para un M.Ed. ordenado secuencialmente con contenidos pedagógicos, didácticos y prácticos. Los nuevos masters ponían, así, el viejo vino de los CAPs en el odre de los M.Ed. Un tancredismo radical de no cambiar nada para que nada cambiase moduló la “reforma” (Nebot, 2009). La nueva gobernanza y el rechazo a conceder poder a las facultades de educación han creado cierta diversidad administrativa en los máster, ya que en diferentes comunidades dependen de las facultades, los antiguos ICEs o de centros públicos o privados ad hoc, como el Centro de Formación Avanzada e Innovación Educativa en León (CFAIE).

7. PLAN DE ESTUDIOS

El Decreto de Contenidos Mínimos requiere que los máster de secundaria españoles ofrezcan 60 ECTS divididos en tres bloques: 12 créditos para contenidos educativos generales; un módulo didáctico específico de 24 créditos y una práctica de 60 créditos que incluye la producción de un TFM (Escudero Muñoz, 2009). Estos decretos crearon un alto grado de isomorfismo curricular en las universidades españolas. Sin embargo, el decreto permite una eventual ampliación de contenidos y créditos, y algunas regiones autónomas autorizaron

⁴Kultusministerien, Deutscher Bildungsserver, <http://www.bildungsserver.de/Kultusministerien-580.html>.

Programas Oficiales de Postgrado sin una evaluación o acreditación previa de sus agencias autonómicas, lo que abrió la posibilidad de heteromorfismo en la FPrS (Haug, 2009).

En Alemania, si bien la literatura ha encontrado un alto grado de diversidad en las implementaciones y efectos de las reformas, duda sobre el impacto de Bolonia en los currícula (Winter, 2011). Las diferencias estructurales de las FPr obligaron al KMK a acordar mínimos para FPr (Die Lehrerbildung, 2004) y los "contenidos de las disciplinas no pedagógicas y de sus didácticas específicas que se exigirán en todos los estados en la formación de maestras y maestros" (Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen und Lehrerbildung, 2008). Estas "condiciones marco" mínimas determinan la acreditación de los cursos de FPr (KMK, 2008a, 2008b, 2010). Pero la homogeneización y normalización curricular, la "modularización," fue coincidente, mas *no* derivó de Bolonia y la introducción de una estructura dual. Bolonia fue un subterfugio utilizado por los funcionarios educativos para imponer a las universidades un currículo claramente definido y determinado por consideraciones profesionales que asignaba responsabilidades en la oferta de cada módulo de conocimiento contra la tradicional unión "humboldtiana" de docencia e investigación (Winter, 2007). Con todo, es dudoso que la universidad cambiase sus procedimientos de un día para otro para cumplir con la normas. Como las estructuras seguían siendo diferentes entre los Länder, los requisitos y contenidos siguen, plausiblemente, siendo diferentes. Así la asociación profesional Verband Bildung und Erziehung (VBE) resaltó 2011 la necesidad de mayor estandarización y homogeneización, manifestando que "el federalismo y Bolonia habían transformado la FPr en un caos" (Auding, 2011).

Cualquiera que sea la estandarización dentro de cada país, e incluso si este punto necesita estudios más precisos, una comparación superficial del currículo de Rostock con el Decreto de Contenidos Mínimos permite pensar en el mantenimiento de las diferencias curriculares entre ambos países (Universität Rostock, 2012). Pero, además, esta diferencia se podría incrementar con la exigencia nominal del cambio de foco hacia las competencias en ambos países. No es seguro que los docentes de ambos países hayan cambiado su habitus para centrarse en las competencias, mas trabajosas que los conocimientos (Nebot, 2009, Paricio, 2007; Mora & Vidal, 2005, VIII Foro ANECA, 2007; Escudero Muñoz, 2009). Empero, la atención tradicional a las clases prácticas (Übungen) y la estandarización de los resultados prácticos y elementos de evaluación derivados también de una mas estrecha relación con las prácticas permite inferir que en Alemania se producirá esta transformación curricular en mayor medida que en España, donde priman prácticas de transmisión frontal pasiva de conocimientos.

8. EL PRACTICUM

Quizás la principal diferencia entre ambos sistemas sea el número, duración y significado de las prácticas. En España, la preterición de la práctica fue consecuencia del rechazo tradicional a la praxis. Ya durante el CAP, el practicum fue el eslabón más débil de la FPrS española y las condiciones de establecimiento del máster explican la continuidad de sus problemas. (Catalán & Forteza, 2011). El establecimiento de Bolonia sin asignaciones presupuestarias dificultaba enormemente su organización, así, cuando las otras facultades descubrieron el trabajo que suponía dejaron el máster a la de educación. Los estudiantes del practicum de Pedagogía, que

sería un proxy, rechazan en una proporción muy alta los talleres de reflexión sobre la práctica y la coordinación de las prácticas. La indulgencia en las evaluaciones del practicum persiste, y en el de Pedagogía uno de cada tres estudiantes recibe sobresalientes (González Riaño & Hevia Artime, 2011, 214, 223).

En Alemania, (las diferencias en el número y duración de las prácticas preocuparon a los agentes educativos, que criticaron su aumento y programación en el grado como "pretendidas practicas." Así, los estudiantes de prácticas del tercer semestre no son significativamente mayores que los de secundaria y sólo pueden asistir a las clases. El aumento de las prácticas incrementó la presión sobre escuelas de prácticas y tutores, dificultado la coordinación organizativa y curricular entre universidades, escuelas y Studienseminäre (Auding, 2011; Breyer, 2007; Schaeper, 2008; Schubarth, 2007). Tras las protestas estudiantiles y las correcciones de 2009-10 el Studienqualitätsmonitor muestra un incremento de la aceptación estudiantil de Bolonia, así como de la movilidad y una tendencia hacia el descenso del abandono, que el año 2016 todavía ascendía al 30%.

9. PROBLEMAS

Podríamos cerrar el análisis de los cambios con una perspectiva de los problemas que forzarán una nueva reforma. Como estos son diferentes, es plausible pensar que las respuestas en los dos países seguirán siendo diferentes. En ambos, los estudiantes se quejan de las carencias didáctico-pedagógicas, de la redundancia de contenidos y de falta de conexiones curriculares y organizativas entre formación inicial y praxis (González & Fuentes, 2011). Los estudiantes alemanes reclaman más atención y respeto y una distribución más justa del tiempo en las facultades donde estudian las disciplinas a enseñar (Arnold y Reh, 2005). En Alemania, el Bachelor no respondió a ninguna demanda, ya que no había categoría del servicio civil para ella, ni voluntad política para crearla. Frente a la posibilidad de crear una nueva categoría profesional devaluada de asistentes de maestros que acogiese a los B.Ed., lo que hubiera abierto el camino a una diversificación jerárquica y la desprofesionalización (Arnold & Reh, 2005), se han impuesto Masters con accesos a través de numerus clausus, que desaprovechan la inversión en los estudiantes que no acceden al M.Ed.

En España, la reforma ha perdido la oportunidad de estrechar la relación entre estudios, prácticas y vida profesional (Sanmamed, ****Fuentes, 2011). Se sugirió la inclusión de profesionales, pero la regulación obliga a que los docentes de la etapa tengan el doctorado. (Vilches & Gil-Pérez, 2010).

10. "ESCOLARIZACIÓN" DE LA FPR

En Alemania, la "modularización" de los estudios ha privado a los estudiantes de libertad para elegir y diseñar perfiles de estudio personalizados e imponen ritmos de estudio nuevos. Aunque la carga de trabajo total y el tiempo dedicado al estudio no hayan aumentado con la reforma, las nuevas estructuras y la cultura de evaluación han impuesto más materias diferentes en cada semestre y más exámenes. Así, como es tradicional en España, los estudiantes alemanes tienen cinco o seis exámenes o trabajos cada semestre, una carga de trabajo que dificulta la reflexión individual y el pensamiento crítico. Esto ha modificado la

posición estudiantil hacia el conocimiento, los estilos de aprendizaje y los hábitos intelectuales, produciendo una "escolarización" de la universidad (Bargel, 2011, Multrus, Ramm y Bargel, 2010, Winter, 2011). Aprender para el examen y considerar los estudios como una carrera de obstáculos - y no el espacio para adquirir competencias, conocimientos y pensamiento crítico - son, como en España, algunas de las manifestaciones de esta "escolarización". Como en muchos Länder las notas del grado deciden la entrada en el Máster, la nueva estructura fomenta la competencia en lugar del espíritu de equipo necesario para la profesión (Fleckenstein, 2008; Caputa-Wiessner, 2008; Ebert, 2007).

11. MOVILIDAD

Bolonia pretendía programas y estructuras universitarios más homogéneos y estandarizados para aumentar la "transferibilidad" de los estudiantes, profesores y trabajadores en Europa. Pero, los estudiantes alemanes han tenido más dificultades para seguir estancias fuera, pues han de seguir un curso más estricto de estudios (Witte, 2004). Las estadísticas no son concluyentes, pues el aumento de estudiantes alemanes en el extranjero tiene más que ver con *numerus clausus* en las universidades alemanas o con estudios de fuerte carácter internacional como Filología, Derecho o Economía. La matriculación de estudiantes extranjeros (en 2010 se duplicó la cifra de 2006) aumentó principalmente en las Politécnicas con estudiantes chinos y europeos del este (Bundesministerium, 2010). Los estudiantes de FPr son más reacios a estudiar en el extranjero ya que la enseñanza está tan cultural y lingüísticamente determinada que el mercado es necesariamente rígido (Sander, 1997). Los impedimentos curriculares de la FPr a la transferibilidad entre Länder forzaron al KMK a obligar al reconocimiento mutuo de B-M. entre los estados alemanes, pero este no fue del todo efectivo, como muestran las críticas de las asociaciones profesionales (KMK, 2005). Solo el 39 % de los estudiantes alemanes están seguros que el reconocimiento de los créditos realizados fuera sea seguro y la conferencia de rectores todavía en 2014 mantenía la necesidad de eliminar obstáculos a la movilidad (Multrus, Ramm, Bargel, Schmidt, 2014).

CONCLUSIÓN

Bolonia, en lugar de aumentar el isomorfismo de las FPrS alemana y española, mantuvo sus diferencias. En Alemania, además, ha provocado una "inmensa diversidad" en las estructuras, requisitos y contenidos de la FPr entre los diferentes Länder (Schaeper, 2008). Las diferencias estructurales, socioeconómicas y culturales y las formas de entender y responder a desafíos similares explican el mantenimiento de la heterogeneidad de los sistemas FPS alemanes y español. Estos resultados eran previsibles, pues la coordinación abierta, las toma de decisiones e implementación multinivel y la multiplicidad, vaguedad y contradicciones de los objetivos, encuentran estructuras e instituciones divergentes como puntos de partida, marcos culturales e inercias sistémicas que determinan los resultados (Cerych & Sabatier, 1986; Vega & Amaral, 2006).

Dadas la dependencia del punto de partida y la inercia sistémica, las FPrS resultantes de la aplicación de Bolonia no representan tanto una adaptación de imaginarios modelos anglosajones o europeos, como la re-creación idiosincrática y path-dependent de agentes nacionales que responden a necesidades sistémicas. Las transformaciones de la FPrS alemana

responden a dos procesos sistémicos. Uno, de mayor duración, sería el último reajuste a la introducción de los estudios en la universidad e implementa programas de reforma y diagnósticos de hasta cuarenta años (Bartz, 2007; Winter, 2009). El segundo sería una respuesta a las transformaciones de la secundaria en los 90. Bolonia podría considerarse una palanca retórica y política para avanzar proyectos nacionales bajo pretensión de reforma europea (Catalán & Forteza, 2011; Zymeck, 1999). Como afirma el Neo-institucionalismo de Stanford, estos agentes reiteran lugares comunes, valores y modelos de una cultura educativa mundial, pero este es un uso retórico para avanzar posiciones prácticas muy diferentes. Los mitos de Europa y los requisitos de su construcción, la universidad de élite humboldtiana o anglosajona o los valores educativos comunes (Haug, 2009) son lugares comunes sujetos a conquista retórica (Pagden, 1987). Incluso aún compartiendo los mismos valores la diferencia en su jerarquización por agentes distintos con distinto peso en la negociación política da lugar a enormes divergencias sistémicas.

La aplicación de medidas globalizantes como Bolonia puede llevar a efectos no deseados. Contrariamente a sus promesas de fomentar la movilidad estudiantil y laboral en Europa, la movilidad de los estudiantes PrS se tornó más difícil en Alemania. La compresión de la duración estándar de la FPrS y la modularización han cambiado los hábitos intelectuales y de estudio de los estudiantes alemanes, produciendo su "escolarización". En España, dados los paralelismos con el CAP, simplemente no tuvo efectos apreciables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armengol, C. et al. (2011). El practicum en el espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Arnold, E., Reh, S. (2005). Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. *Die Hochschule*, 1, 143-156.
- Ash, M. G. (2006). Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41, 2, 245-267.
- Auding, I. (2011). Verband fordert einheitliche Lehrerausbildung. *Dpa-Dossier Bildung Forschung*, 03, 14, 1.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012*. Köln: Statistische Ämter des Bundes und der Länder. accessed August 25, 2012, http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf.
- Bargel, T. (2011). Nach der Reform ist vor der Reform. En Nickel, S. (ed.) *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*, Gütersloh: CHE-Arbeitspapier 148, 218- 203.
- Bartz, O. (2007). Expansion und Umbau. Hochschulreformen in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1964 und 1977. *Die Hochschule*, 2, 154-170.
- Beneitone, P., et al. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Beckmann, H.-K. (1968). Zur Problematik der Lehrerausbildung. En Beckmann, H.-K. (ed.), *Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung*. Basel: Beltz, 1-10.
- Berg, C. et al. (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft fuer Erziehungswissenschaften*. Wiesbaden: VS, 2004.
- Bildungsserver. <http://www.bildungsserver.de/Kultusministerien-580.html>, accessed August 20, 2012
- Bölling, R. (1983). *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Breyer, A. (2007). Master of Education. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, December 04, 2007. <http://bildungsklick.de/a/76712/verband-fordert-einheitliche-lehrerausbildung>.
- Breyer, A. (2007). Kinderkrankheiten künftiger Lehrer. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, December 4.

- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, (1992). *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 13. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes*. Bonn Deutschen Studentenwerkes. <http://www.bmbf.de/press/934.php>. 30 abril 2015.
- Caputa-Wiessner, B. (2007). Die Erfahrungen der Reform. En G. Bechthold, G., Helferich, P. S. (Eds.), *Generation Bologna*. Bielefeld: Bertelsmann, 59-63.
- Carabaña, J. (2009). Bolonia: Rectificar a tiempo. *El País*, 25 mayo.
- Carreras, F. (2008). Plastilina en la universidad, *La Vanguardia*, 29 mayo.
- Castillejo, J. L. (1982). Los ICEs y la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 269, 43-54.
- Catalán, A., Forteza, D. (2011). La formació inicial del professorat d'educació secundària, *Innovib: Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 99-108.
- Cerych, L., Sabatier, P. (1986). *Great expectations and mixed performance: The implementation of higher education reforms in Europe*. Trentham: European Institute of Education and Social Policy.
- Colom, A. J. and Rincón, J. C. (2004). Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo, *Teoría de la Educación*, 16, 19-48.
- Crosier, D., Purser, L., Smidt, H. (2007). *Trends V – Universities shaping the European Higher Education Area*. Brüssel: European University Association.
- DGfE. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Stellungnahme der Westdeutschen Universitätspädagogogen von 1964. En Horn, Klaus Peter. *Lehre und Studium*, op.cit.
- DGfE. Zur Vereinheitlichung und Reform der philosophischen und pädagogischen Studien zukünftiger Gymnasiallehrer 1966. En Horn, Klaus Peter. *Lehre und Studium*, op.cit.
- DGfE, *Bericht und Empfehlungen der Kommission zur Einführung neuer Studiengänge und Abschlüsse - Bachelor of Arts, Master of Arts -im Fach Erziehungswissenschaft*, accessed 15 July, 2012, http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/1999_10_BAMASTR.pdf.
- DIHK, (2015). Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/schule-hochschule/hochschule/umfrage-hochschulabsolventen-2015>
- Ebert, M. (2008). Lernen, Beurteilen und Prüfen. En Hochschulrektorenkonferenz (Ed.), *Von Bologna nach Quedlinburg*, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 142–145.

- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-2, 7-26.
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Essbach, W. (2004). Unterm Rad der Panierraupe. *Süddeutsche Zeitung*, 20 marzo.
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel, 109-123.
- Eurydice (1997). *La educación secundaria en la Unión Europea*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2001). *Glosario Europeo sobre Educación. Volumen 3. Profesorado*, Bruselas: Eurydice. Accessed May 8, 2012, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/european_glossary/036ES.pdf.
- Facultad de Filosofía de la UCM (2008). Facultad de Filosofía de la UCM contra el Master, *El País*, 3 noviembre.
- Fleckenstein, B. (2008). Aspekte der Lehr-Lern-Beziehung im modularisierten Studiensystem. En Bechthold, G., Helferich, P. S., *Generation Bologna*, Bielefeld: Bertelsmann, 37-46.
- Fischer, T., et al. (2012). *Föderalismusreform in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Accessed August 30, 2012, http://www.gew.de/Binaries/Binary26323/ew_070806.pdf.
- García, J. L., et al. (1998). La profesión docente. En García, J. L., *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. 1997. Informe Global*. Madrid: MEC-INCE.
- Geißler, G. (1973). *Eingliederung der Lehrerbildung an der Universität*. Weinheim: Beltz.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- González, I. (2005). Una formación ‘invertida’ la de ser profesor. En de Vicente, F., *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, 205-260.
- González, X. A., Hevia, I. (2011). El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía. *Revista de Educación*, 354, 209-236.
- González, M., Fuentes, E. (2011). El Practicum en el Aprendizaje de la Profesión Docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Griesbach, H., et al. (1992). *Studienabbruch*. Hannover: HIS. <http://www.staufenbiel.de/jobtrends> Retrieved.

- Haug, G. (2009). El futuro de las universidades se juega en los nuevos títulos de máster. En X Foro ANECA (Ed.), *Los nuevos títulos de máster y la competitividad en las universidades*. Madrid: ANECA, 13-20.
- Halász, G. (2004), *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern*. Berlin: OECD.
- Horn, K.-P. (2002). Lehre und Studium im Spiegel der Disziplin (1956-1998). En Otto, H.U., Rauschenbach, T., Vogel, P. *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium*. Leske: Opladen 2002.
- Hübner, P. (1994). Entwicklungstendenzen der Schulreform und der Kulturföderalismus. En Hübner, P., *Lehrerbildung im vereinigten Deutschland*. Frankfurt: Peter Lang, 149–160.
- Kath, G., Oehler, C., Reichwein, R. (1966). *Studienweg und Studienerfolg*. Berlin: Max-Planck Institut für Bildungsforschung.
- Keiner, E., Schriewer, J. (2007). Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition. En Schriewer, J., *Weltkultur und kulturelle Bedeutungs-welten*. Frankfurt: Campus, 2007, 321-348.
- Keuffer, J., Oelkers, J. (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Basel, Beltz.
- Kiuppis, F., Waldow, F. (2008). 'Institute University' meet Bologna Process. En Palomba, D., *Changing Universities in Europe and the Bologna Process*. Rome: Aracne, 73-99.
- KMK, (2008). *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen* und die Beschluss am 16./17.10.2008 von der Kultusministerkonferenz Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. accessed June 20, 2012, <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf>.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf.
<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-323-plenarsitzung-derkultusministerkonferenz-am-16-und-17-oktober-2008-in-saarbr.html> .
- Krücken, G. (2007). The europeanization of higher education and the Bachelor/Master Reform. *Management Revue*, 18, 2, 187-203.
- Kühne, A. (2012). Mehr Praxis fürs Lehramt. *Der Tagespiegel*, 3 marzo. <http://www.bw-cct.de/selbsttest.php>. <http://www.lehrer-online.de/683698.php>. <http://idw-online.de/pages/de/news273343>, accessed August 30, 2012.

- KMK Kultusministerkonferenz (2003). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002–2015. En KMK (Ed.), *Lehrämter in der Bundesrepublik Deutschland*, edited by KMK. Wiesbaden: KMK, 2002, accessed August 20, 2012, <http://www.kultusministerkonferenz.de/statist/dok169.pdf>. <http://www.uni-kl.de/Lehramt/KMK%20Statistik%20lehrerbedarf.pdf>.
- KMK. Kultusministerkonferenz (2012). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005. Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf. Accessed
- Kultusministerkonferenz-Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Europäische Studienreform. Gemeinsame Erklärung, 2015-2016*. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/EUStudienreform_GemErklaerung_KMK_HRK_2015_2016.pdf. Access
- Lewin, K. (1999). Studienabbruch in Deutschland. En Schröder-Gronostay, M., Daniel, H.D. (ed.), *Studienerfolg und Studienabbruch*. Berlin: Luchterhand, 55-72.
- Lütgert, W. (2008). Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. En Lütgert, W., Gröschner, A., Kleinespel, K. (Eds.). *Die Zukunft der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz, 25-43.
- Luzzato, G., Moscati, R. (2005). University Reform in Italy. En Gornitzka, A., Kogan, M., Amaral, A. (Eds.) *Reform and Change in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer, ***.
- Meetz, F., Sprütten, F. (2004). *Teilarbeitsmarkt Schule –Arbeitsmarktbericht für das Jahr 2004*, Essen: AG Bildungsforschung/Bildungsplanung.
- Merzyn, G. (2004). *Lehrerausbildung - Bilanz und Reformbedarf*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer, J. W., et al. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology* 103, 1 (July), 144-181.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2000). *Lehrerprüfungsverordnung 2000- LebPrVO 2000 M-V*. http://www.isp.uni-rostock.de/fileadmin/Ischulpa/Downloads/Pruefungsordnungen/Lehrerpruefungsverordnung_2000_M-V.pdf. www.bildung-mv.de, accessed August 20, 2012.
- Hörisch, J. (2006). *Die ungeliebte Universität*. München: Carl Hanser.
- Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.

- Minks, K.-H., Schaeper, H. (2002). *Modernisierung der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft und Beschäftigung von Hochschulabsolventen*. Hannover: HIS GmbH.
- Mora, J.-G., Vidal, J. Two decades of change in Spanish Universities. En Gornitzka, A; Maurice Kogan, M., Amaral, A. (Eds.) *Reform and change*, op. cit. *135-152.
- Moreno, R. (2008), Algunos males del sistema educativo, *El País*, 4 diciembre.
- Multrus, F., Ramm, M., Bargel, T. (2010). *Studiensituation und studentische Orientierungen 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010, accessed August 20, 2012, http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf.pdf.
- Multrus, F., Ramm, M., Bargel, T., Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://www.bmbf.de/de/der-studierendensurvey-1036.html>.
- Nebot, I. (2009). El desconocimiento de los másteres en España. En X Foro ANECA (Ed.). *Los nuevos títulos de máster y la competitividad en las universidades*. Madrid: ANECA, 23- 32.
- Nida-Rümelin, J. (2008). Der Bachelor-Bankrott. *Süddeutsche Zeitung*, 2 noviembre.
- OCDE. *Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs*. Berlin: OECD, 2005, accessed May 8, 2012, www.oecd/edu/teacherpolicy.
- Pardo, J. L. (2008). La descomposición de la Universidad, *El País* 10 noviembre.
- Paricio, J. (2007). Implicaciones del paso de la docencia centrada en contenidos a la docencia centrada en competencias. En VIII Foro Aneca *¿Es posible Bolonia con nuestra actual cultura pedagógica?* Madrid: ANECA, 25-29.
- Pagden, A. (1987), *The Languages of Political Theory in Early-Modern Europe*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedró, F. (1996). Modelos de enseñanza secundaria en Europa. *Revista Española de Pedagogía*, 204, 277-291.
- Pérez, M. del P. (2011). *Innovación metodológica y Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dyckinson.
- Pérez Reverte, A. (2008). Subvenciones, maestros y psicopedagilipollas, *XL Semanal* 1.064, 8 marzo.
- Reisert, R., Marziszewski, B. (1987). *Studienverlauf und Beruseintritt*. Hannover: HIS.

- Rodríguez Fuentes, A., Caurcel M. J., Ramos García, A. M. (2008). *Didáctica en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Editorial Eos.
- Sander, T. (1997). Deutsche Lehrerbildung und europäische Integration, in: Bayer, M., Carle, U., Wildt, J. (Eds.). *Brennpunkt: Lehrerbildung*, Opladen: Leske, 203-235.
- Schaeper, K. (2008). Lehrerbildung nach Bologna. En Lütgert, W., *Die Zukunft der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz, 58-79.
- Schmoldt, B. (1989). *Zur Geschichte des Gymnasiums*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schmoll, H. (2004). Bachelor ist nicht gleich Bachelor. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14 enero.
- Schratz, M. (2011). Die Internationalisierung von Bildung im Zeitalter der Globalisierung. En Ruep, M., *Bildungspolitische Trends und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider, 19-54.
- Schriewer, J. (2007). Bologna - ein neu-europäischer 'Mythos'?. *Zeitschrift für Pädagogik* 53, 2, 182-199.
- Schriewer, J. (1998). Etudes pluridisciplinaires et réflexions philosophico-herméneutiques. *History of educational studies 1*. Gent: C.S.H.P., 57-84.
- Schubarth, W. (2007). *Endlich praxis*. Frankfurt: Peter Lang.
- Schulte, B. (2005). El sistema educativo alemán. En Prats, J., Raventós, F., *Los sistemas educativos europeos*. Barcelona: Fundación la Caixa, 149-176.
- Schultheis, F., Cousin, P.-F., Roca, M. (2008). *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Sorbonne Joint Declaration*, 1998, http://media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf accessed febrero 2017,
- Sotelo, I. (2009). Cara y cruz del proceso de Bolonia. *El País*, 16 abril.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Studierende an Hochschulen Wintersemester 2010/2011*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Studienwahl. <http://www.studienwahl.de/de/studieren/studienfelder/lehraemter/baden-wuerttemberg0224.htm>.
- STMUK. Bayerisches Staatsministerium für Bildung. www.stmuk.bayern.de, accessed August 20, 2012.

- Tenorth, H.-E. (2008). Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung. En Hochschulrektorenkonferenz (Ed.), *Von Bologna nach Quedlinburg*, 34–46.
- Tenorth, H.-E. (2012). Akademisierung der Lehrerbildung. Vortrag zur Eröffnung der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, 20.6.2012, accessed August 20, 2012, http://www.abl.uni-frankfurt.de/42269961/Keynote_Prof_-Dr_-Heinz-Elmar-Tenorth.pdf.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Terhardt, E. (1999). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. En Combe, A., Helsper, W., *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt Main: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2005). Universität und Lehrerbildung: Perspektive einer Partnerschaft. accessed August 25, 2012, http://www.lbz.uni-koeln.de/download/isbn_3_932174__70_4/4_Terhart.pdf.
- Thierack, A. (2008). Bachelor- und Masterkonzepte im deutschen Lehramtsstudium. En Hochschulrektorenkonferenz (Ed.), *Von Bologna nach Quedlinburg*, 47-61.
- Thierack, A. (2002). *Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerausbildung*. Paderborn. accessed August 20, 2012, <http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/PLAZ-Organisation/PLAZ-Forum/Thierack2002.pdf>.
- Tribó i Traveria, G. (2006). Os títulos de educación e a súa adaptación á construción do Espazo Europeo de Educación Superior. En Cid, X.M. (Ed.), *Repensar a educación e a sociedade: realidades e desafíos*. Vigo: Universidade de Vigo, 195-208.
- Veiga, A., Amaral, A., Mendes, A. (2008). Implementing Bologna in Southern European countries. *Education for Chemical Engineers*, 3, e47–e56.
- Vilches, A., Gil-Pérez, A. (2010). Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Eureka*, 7, 3, 661-666.
- Viñao Frago, A. (2008-2009). El grado de Pedagogía y la Formación del Profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 97-113.
- Voegtle, E. M., Knill, C., Dobbins, M. (2011). To What Extent Does Transnational Communication Drive Cross-National Policy Convergence?, *Higher Education*, 61, 1, 77-94.

- Weegen, M. (2004). Bachelor und Master. Übergänge zwischen strukturellen Verwerfungen und kapazitären Fallstricken, *Das Hochschulwesen*, 6, 206–208.
- Wiebke, E., et al. (2011). Lehre unter den Forschungshut bringen. En Nickel, S., *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Gütersloh: CHE-Arbeitspapier 148, 192- 203.
- Winter, M. (2011). Die Revolution blieb aus. En Nickel, S., *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Gütersloh: CHE-Arbeitspapier 148, 20-35.
- Winter, M. (2007). PISA, Bologna, Quedlinburg - wohin treibt die Lehrerausbildung?. Wittenberg: HoF.
- Winter, M. (2009). *Das neue Studieren*. Wittenberg: HoF.
- Witte, J. (2004). The Introduction of Two-Tiered Study Structures in the Context of the Bologna Process, *Higher Education Policy*, 17, 405-425.
- Witte, J., et al. (2004). *Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. <http://www.che.de/downloads/AP55.pdf>, accessed June 20, 2014.
- Wissenschaftsrat (1992). Empfehlungen zur Lehrerbildung in den neuen Ländern. En Wissenschaftsrat, *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin*. Köln: Wissenschaftsrat, 1992, 81-159.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre*. Berlin: Wissenschaftsrat. accessed August 21, 2015, <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf>
- Zymeck, B. (1985). *Das Ausland als Argument*. Ratingen: Henn.
- ZHL. (2012). Zentrum für Lehrerbildung Hamburg. www.zlh-hamburg.de, accessed August 20.