



opinión

# Resolva a profesionalidade o Máster de Secundaria?

Antonio Bolívar  
Universidade de Granada  
abolivar@ugr.es

**No artigo faise unha breve crónica do que foi a etapa educativa: a súa ausencia no Curso de Adaptación Pedagóxica (CAP), que sobreviviu de xeito provisional durante 39 anos, polo estado de abandono en que o tiveron as propias universidades; foise convertendo progresivamente nun requisito burocrático, nalgúns casos en mero sucedáneo de formación.**



**Palabras clave:** formación inicial, profesorado de secundaria, máster, profesionalidade, mellora

Se entendemos que "ser profesor" en secundaria non é só ser matemático ou lingüista, podemos afirmar que en España non contamos cun sólido programa de capacitación profesional. A falta continuada de contidos de carácter pedagóxico integrados nos estudos iniciais dá propia carreira, levounos a que hoxe existan especialistas nas disciplinas correspondentes, cando neste tramo do sistema non abonda co saber ben a materia. Ensinar na sociedade da información require, ademais, outras competencias. O CAP, que sobreviviu de xeito provisional durante 39 anos, polo estado de abandono en que o tiveron as propias universidades; foise convertendo progresivamente nun requisito burocrático, nalgúns casos en mero sucedáneo de formación.

Pensamos que moitos dos problemas que tivemos na ESO se poderían resolver, ou polo menos que se minorarían, se contásemos cun profesorado competente (Bolívar, 2006). A continuada ausencia dunha preparación pedagóxica na propia carreira do lugar, ademais, a unha identidade profesional disciplinar, inadecuada para a educación obligatoria. Contra o que mantíña o documento "A profesión de profesor", difundido en anos pasados, o persoal da última etapa obrigatoria do sistema non precisa máis contidos, como se pode apreciar en calquera aula de instituto, senón capacidade para adecuarse ao alumnado diverso que ten e educar nun conxunto de dimensións, máis alá das disciplinares.

Ningún dos intentos anteriores para mellorar a devandita formación se levou a cabo. A LOXSE nunca puxo en práctica o Curso de Cualificación Pedagóxica, establecido no propio lei. Cando en 1995 publicou a súa regulación, xa estaba a punto de perder o goberno o partido que o promova. Establecer un novo nivel de ensino (a ESO) sen preocuparse por un profesorado capacitado para impartilo foi outra das hipotecas herdadas da devandita lei. Pola súa banda, a proposta dun título de especialización didáctica da LOCE, cando xa estaba a punto de implantarse, foi aprazada (maio 2004) polo novo Goberno de Zapatero. Desasistidos interese para que a situación continuase igual. É dicir, "tanto peor, mellor" (entendida como a máis barata e a que menos traballo e problemas presenta). Diversos colectivos, incluídos os propios estudantes, forzaron ata o último momento para que nada cambiase, co que se prorrogou indefinidamente o CAP.

Pasaron moitos anos e, por unhas ou outras causas, das que foron responsables todas as administracións educativas, dun ou doutro signo, foise aprazando a tan necesaria revisión. Precisamente por esta ausencia e desidia, a formación do profesorado de secundaria presentouse como un campo desolado. E foron os centros de profesores e recursos os que tiveron que paliar as lagunas máis inmediatas. Algo inusitado en calquera país europeo: corenta anos coma se nada cambiase, cando estamos nunha sociedade do coñecemento e cun público escolar radicalmente distinto aos últimos anos do franquismo. Ao final, tivo que chegar o proceso de converxencia no Espazo Europeo de Educación Superior para que, por fin, se establecese unha vía de mellora co Máster en Formación do Profesorado de Educación Secundaria (MAES, en diante).

Situados xa neste contexto, cabe preguntarse se o novo modelo formativo pode achegar a profesionalización demandada. Dende logo, fronte ao CAP, o MAES supón unha mellora substantiva. Non obstante, polo que imos sinalar, a solución, longamente esperada, non logra encher todas as expectativas. Contra o dito de que "o que mal empezara, mal remata", cabe confiar en que, nos próximos anos, se vaia mellorando o que, por precipitación, non comezou, en xeral, do mellor modo. A revisión do que non funcionou debería inducir as universidades a tomar as oportunas decisións. Ben paga a pena, tanto por ser unha especialidade co maior número de alumnos, coma por preparar ben os futuros docentes. E nesta tarefa non poden ser totalmente autónomas, pois os seus intereses particulares poden non coincidir coas demandas públicas: profesores altamente cualificados e comprometidos (apartados) co seu traballo. Por outro lado, dado que o máster obtido en calquera universidade posibilita presentarse a oposicións en calquera lugar do Estado español, conviña unificar as condicións de impartición, acceso e existencias. Neste sentido, non pode permitirse que nunhas se esixan 192 horas presenciais e noutra 900, como denunciaba un xornal (*El País*, 04/10/2010). Tampouco os prezos deben oscilar entre 800 e 10.000 euros.

## A profesionalidade que se demanda

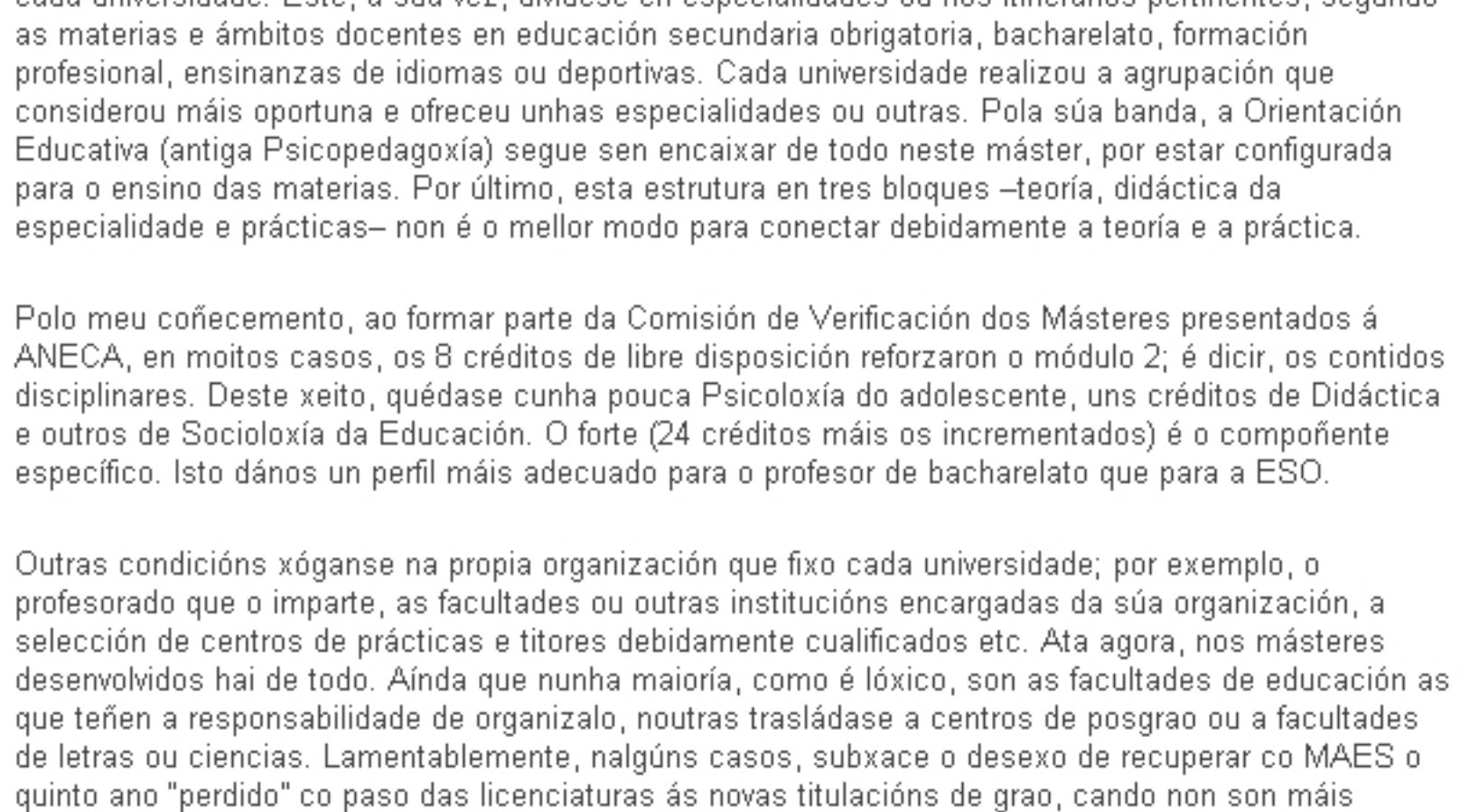
A formación inicial do profesorado de secundaria, en moitos países, oscilou entre dúas dimensións: a disciplinar, centrada en conseguir un dominio no saber dunha materia ou disciplina, e a metodolóxica ou pedagóxica, en boa medida desvalorizada fronte á primeira, dirixida a capacitar en modos de ensinar, xestionar a aula e, máis amplamente, educar. A identidade profesional, configurada nestes programas, foi a de especialista disciplinar, complementada con algunha preparación pedagóxica posterior. Non obstante, na actualidade, coa ampliación do ensino medio a toda a poboación, demandáse un experto da aprendizaxe que poida atender a diversidade do alumnado e que traballe de modo conxunto co seus colegas arredor dun proxecto educativo.

A crise da identidade profesional de secundaria (Bolívar, 2006) é a crise dun modelo de especialista disciplinar que se volveu incapaz de atender as demandas plurais dos adolescentes e de ofrecerlles unha oportunidade para a aprendizaxe. Por iso, o mellor é integrar ambas as dúas dimensións dende o inicio. No caso contrario (modelos xustapostos ou non integrados), a identidade profesional será primariamente a de especialista nunha materia ou técnica.

Os bos profesores, é preciso salientalo, non nacen, senón que se fan, e o punto de partida é a formación inicial. Contar con excelentes profesionais require unha rigorosa preparación teórica e práctica. Dispoñemos dunha cultura pedagóxica acumulada sobre os saberes, competencias e compromisos que necesitan para levar ben un grupo de alumnos, así como sobre as mellores prácticas para adóquilos. Darling-Hammond e Bransford (2005), presentan, nun magnífico libro, un marco conceptual amplo, capaz de organizar os coñecementos necesarios para un ensino e unha aprendizaxe efectivos, dentro dunha visión comprensiva dunha práctica profesional para educar cidadáns nun mundo cambiante. Tres áreas son importantes:

- Coñecementos dos alumnos e de como aprenden e se desenvolven nun contexto social.
- Coñecementos dos contidos do currículo e dos seus obxectivos, unha comprensión das disciplinas e habilidades para ensinalas con base nuns propósitos sociais.
- Unha comprensión do ensino, á luz da capacidade dos alumnos para adquirir os contidos, informada pola avaliación e apoiada polo ámbito da aula.

É unha responsabilidade das institucións de formación preparar ben os profesores e profesoras, o que inclúe tamén a dimensión de compromiso moral. Pero, dentro dunha concepción ampla do desenvolvemento profesional, enfocado a acadar unha educación de máis calidade, non é suficiente formar bos docentes e envialos ás escolas. Por bos que sexan, non poderán dar o mellor de si mesmos se non contan con estruturas que lles presten o apoio requirido, en particular nos inicios de inserción á práctica (Marchesi *et al.*, 2008). Igualmente, a propia organización do instituto que posibilita, conxuntamente, unha aprendizaxe do ensinanza para, en último termo, mellorar as aprendizaxes do alumnado, nunha organización que aprende (Bolívar, 2007).



## O Máster de Secundaria

O máster supón, definitivamente, elixir entre un modelo xustaposto, consecutivo e non integrado de formación disciplinar e pedagóxica, que adoita imposibilitar unha identidade profesional na propia carreira, e unha opción integrada. No primeiro caso, os estudantes seguran identificándose coa especialidade que cursan e, só cando non haxa outra saída profesional, recorrerán, como segunda oportunidade, aos requisitos exixidos para ser profesor. De aí que consideremos mellor o modelo integrado ou simultáneo, como xa funciona nalgúns países, non que os graos dispoñen dun itinerario de profesorado que inclúe formación pedagóxica, ademais doutro dedicado a investigación. A LOE aposta por continuar con esta fórmula: cando determina (se 100) que, ademais de estar en posesión das correspondentes existencias, será un requisito necesario "ter a formación pedagóxica e didáctica que o Goberno estableza para cada ensino".

En segundo lugar, como vou comentar, óptase máis por un docente que "sabe ensinar" a súa disciplina ca polo profesional máis complexo que se demanda. O Máster en Formación do Profesorado de Educación Secundaria, en tres a Orde/ECI 3668 (BOE, 29/12/2007) que o regula, contempla 60 créditos, organizados en tres grandes módulos, subdivididos, pola súa vez, nas seguintes materias:

1. **Xenerico** (12 créditos): Aprendizaxe e desenvolvemento da personalidade; Procesos e contextos educativos; Sociedade, familia e educación.
2. **Específico** (24 créditos): Complementos para a formación disciplinar; Aprendizaxe e ensino das materias correspondentes; Innovación docente e iniciación á investigación educativa.
3. **Practicum** (16 créditos): prácticas nos centros (10 créditos) e traballo fin de máster (6 créditos).

Cadro 1. Módulos e materias do Máster en Formación do Profesorado de Educación Secundaria

O módulo específico foi o que, nuns casos, tivo unha orientación didáctica da disciplina e, noutros, considerouse propiamente disciplinar e prolongación da licenciatura. Unha ou outra opción dependeu de cada universidade. Este, á súa vez, divídese en especialidades ou nos itinerarios pertinentes, segundo as materias e ámbitos docentes en educación secundaria obligatoria, bacharelato, formación profesional, ensinanzas de idiomas ou deportivas. Cada universidade realizou a agrupación que considerou máis oportuna e ofreceu unha especialidade ou outras. Pola súa banda, a Orientación Educativa (antiga Psicopedagogía) segue sen encaixar de todo neste máster, por estar configurada para o ensino de ensinanzas técnicas e non relegado ao final, a aplicación da teoría; en fin, as relacións que se crean entre a universidade e o IES. Xa a orde que establece os requisitos de verificación do máster sinalaba (art. 5) que "as institucións educativas participantes na realización do *practicum* haberán de estar recoñecidas como centros de prácticas, así como os titores encargados da orientación e tutela dos estudantes". Isto esixe o recoñecemento e a cualificación de centros e titores, mediante un concurso público, a partir duns indicadores (formulacións pedagóxicas compartidas, innovacións, liderado etc.). Non sempre se fixo, continuando coa inercia herdada do CAP, de centros e profesores que voluntariamente queiran acoller alumnos. Esta situación debe ser corrixida, por exemplo en Andalucía.

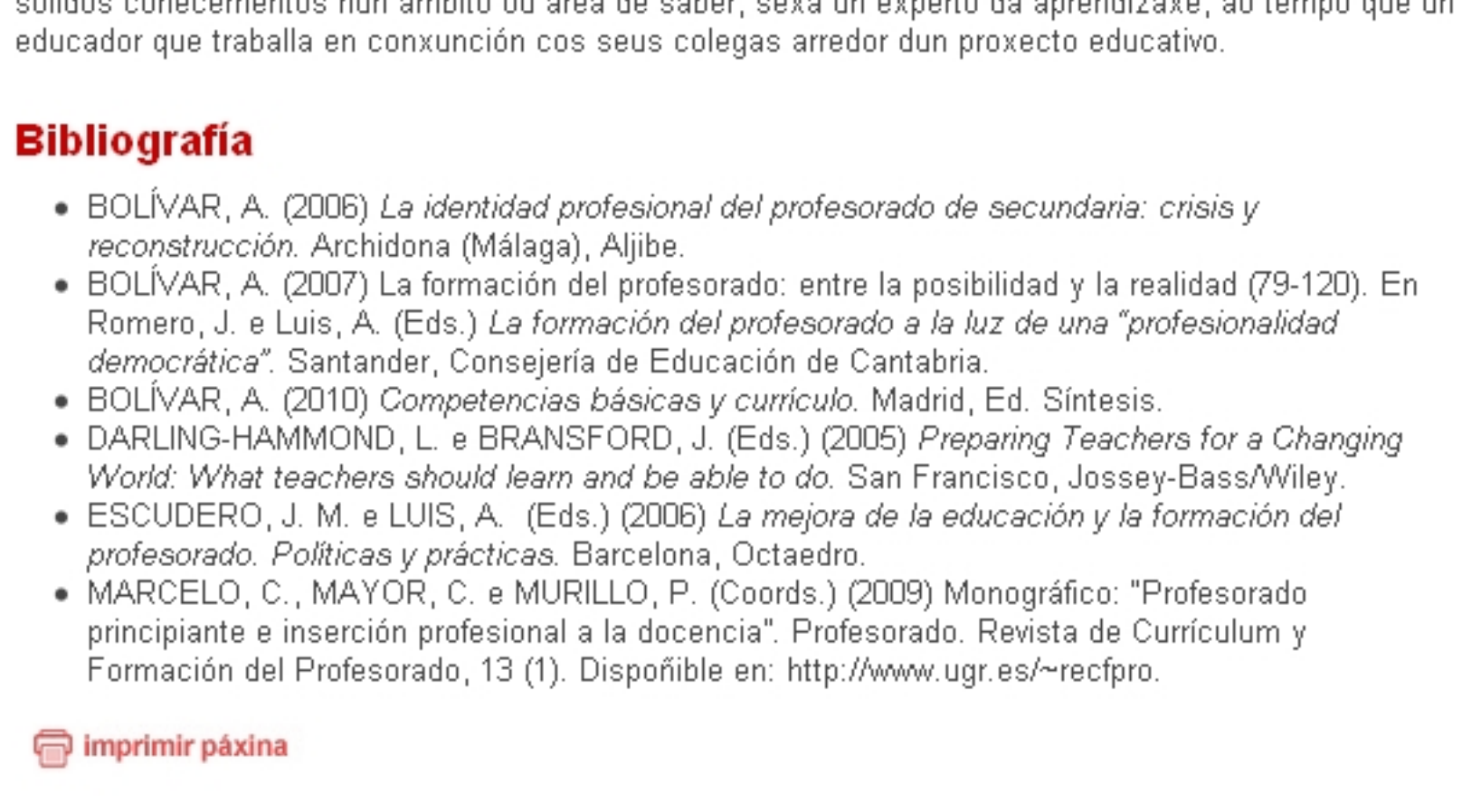
## Implantación caótica no primeiro ano

Tras un período de incerteza sobre se no curso 2009-2010 se poñía definitivamente en marcha o MAES ou, como pedían diversos sectores (incluídas as universidades andaluzas), se prorrogaba de novo o CAP, o Ministerio de Educación decidiu por unha solución intermedia. Como previa a LOE, iniciaba a súa andaina, pero relaxando as súas condicións de impartición (Orde EDU/3424/2009, BOE do 21 de decembro). Entre outras, a máis forte, reducir as clases presenciais ao 65%.

Otros requisitos de maior flexibilidade, non esixir ao inicio o requisito de idioma (a nivel B1) común a todos os másteres, permitindo que os alumnos se poidan presentar ás oposicións de 2010 sen ter o máster concluído, e inicialo entre outubro e xaneiro. Dada a situación de asaíamento a que se chegara, a decisión do MEC foi valente: non debe aprazarse máis. Pero, pola súa vez, dado que en España o provisional se adoita converter en definitivo, o que hai que pedir é que non suceda o acontecido co CAP, onde unha orde provisional se viu sucesivamente prorrogada case corenta anos.

Nestas condicións, poderíase prever unha implantación caótica, como foi diferencial a prensa (por exemplo, *El País*, 15/03/2010). Igualmente, diversas protestas do alumnado que, como poboación catxa, non puideron ir máis lonxe. É certo que o desmentado de loe foi diferencial segundo comunidades, dependendo do interese da propia consellería e da súa influencia na universidade. Á fin e ao cabo, como me dicía a conselleira de Cantabria, "son os meus futuros profesores e, por iso, hai de preocuparme". Non obstante, en Andalucía é un asunto da Consellería de Economía (onde está incluída a universidade), que nada ten que ver con Educación. A autonomía da universidade con respecto a Educación, como apuntamos antes, pode motivar que responda aos intereses máis gremiais da primeira que á formación demandada pola segunda.

A escola do máster debe estar nas correspondentes facultades de Educación e non en órganos (escolas de posgrao ou outras) que nada teñen que ver coa formación do profesorado. Igualmente, lonxe de acaparar créditos, as materias didácticas teñen que asignarse a deberes universitarios ou a asociados que mostrasen a súa competencia ou práctica anterior. Por último, debería constituírse unha Comisión Académica que, a partir da experiencia do curso pasado, poida adoptar decisións autónomas sobre a mellora en contidos nos profesionais que os imparten e nas propias prácticas.



## Responder ao reto

Nestes tempos tan complexos, a capacitación para educar a todos os adolescentes é un asunto social e político de primeira orde. Áa agora, como acadamos de salientar, demasiadas rémoras e intereses imposibilitaron unha formulación coherente. Por primeira vez, estamos ante a oportunidade de organizar un ensino andaluz, pero relaxando as súas condicións de impartición (Orde EDU/3424/2009, BOE do 21 de decembro). Entre outras, a máis forte, reducir as clases presenciais ao 65%.

Para isto, é necesario ter unha visión de para que queremos a formación, e delimitar aquilo que necesitan os profesores (o que) para poder con eficacia na aula e contribuir, en conxunción cos seus colegas, á educación dunha cidadanía cada vez máis diversa e complexa. Logo estaría o como logo, con deseños axeitados que posibiliten a formación demandada e as políticas que a apoian. Non faltan estudos, investigacións e experiencias sobre o tema (Escudero e Luis, 2006).

O reto actual da educación secundaria, como formulou a Unión Europea, é garantirlle a toda a cidadanía as competencias básicas ou aprendizaxes imprescindibles, entendidas como o conxunto de coñecementos, destrezas e actitudes, esenciais para que todas as persoas, especialmente aquelas en risco de exclusión, poidan exercer activamente a súa cidadanía e integrarse como membros da sociedade (Bolívar, 2010). Tamén como expresión do principio de equidade que o sistema educativo debe propoñerse, para que ao termo da escolaridade obligatoria todo alumno teña garantida a devandita bagaxe común. Para tal fin, haberá que facer os cambios curriculares e organizativos oportunos, así como empregar medios extraordinarios ou compensatorios, destinados aos alumnos que están en situación de dificultade para adquiñilo. Pero todo isto non será posible sen unha boa actualización e formación.

Estamos nun momento en que se está producindo a xubilación masiva (entre un 50% e un 70%) da xeración que entrou con motivo da extensión da escolaridade a coveza da democracia, o que dará lugar nos próximos anos a unha ampla renovación do profesorado. Este feito outórgalle unha relevancia sen precedentes á formación inicial. Un factor determinante -xunto a outros estruturais, como a mellor selección do persoal- da implicación que implica dun sistema de consecución dos estudantes, é a cualificación e o compromiso do seu profesorado. Polo tanto, o que precisamos é unha formación que prepare o profesional demandado no século XXI, o que implica que, ademais de posuír sólidos coñecementos nun ámbito ou área de saber, sexa un experto da aprendizaxe, ao tempo que un educador que traballa en conxunción cos seus colegas arredor dun proxecto educativo.

## Bibliografía

- BOLÍVAR, A. (2006) *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2007) *La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad (79-120)*. En Romero, J. e Luis, A. (Eds.) *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Santander, Consejería de Educación de Cantabria.
- BOLÍVAR, A. (2010) *Competencias básicas y currículo*. Madrid, Ed. Síntesis.
- DARLING-HAMMOND, L. e BRANSFORD, J. (Eds.) (2005) *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, Jossey-Bass/Wiley.
- ESCUDERO, J. M. e LUIS, A. (Eds.) (2006) *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona, Octaedro.
- MARCELO, C., MAYOR, C. e MURILLO, P. (Coords.) (2009) *Monográfico: "Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia"*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro>.

imprimir páxina

Accesibilidade do sitio web	Investigación	Axenda EES - 2010/2011	Blogs
Plan de acción 2010-2011 do Ministerio para a calidade do sistema	Experiencias	Oute e Biblioteca Tribuna	Lexislotca
Eurydice, a rede europea de información sobre educación	Cartas á directora		Hemeroteca
Declaración mundial: Aprender a través do xogo. OMEP 2010	Foro		Créditos da revista
Entrepreneur: revista escolar para desenvolver competencias			
Reiniciábase as clases universitarias no rural para os maiores de 55 anos			