

EL NUEVO PROFESOR DE SECUNDARIA

**La formación inicial docente en el marco
del Espacio Europeo de Educación Superior**

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS

EL NUEVO PROFESOR DE SECUNDARIA

La formación inicial docente
en el marco del Espacio Europeo
de Educación Superior

Isidoro González Gallego (coord.)
Eva Almunia, Laura Alonso, Pilar Aramburuzabala,
Óscar Barberá, Florentino Blázquez,
Montserrat Casas, Ángel Contreras, Florencio Frieria,
Azucena Hernández Sánchez, José I. Palacios,
Fernando Larriba, Antonio F. Maldonado,
Rosa A. Martín Vegas, Antonio Medina,
Carlos Montes, Antonio Pérez Sanz, Alfonso Pontes,
Rocío Serrano, Miguel Soler, Félix Tomillo,
Cristina Vallés, María A. Vega

Colección Crítica y fundamentos

Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado

Directores de la colección: Juan de Vicente Abad, Rocío Anguita, César Coll, Rosario Cubero, José Escaño, Miquel Àngel Essomba, Juan Fernández Sierra, Ramón Flecha, Francesc Imbernón, Leonor Margalef, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Carles Monereo, Lourdes Montero, Javier Onrubia, Ima Ortega, Joaquín Ramos, José Luis San Fabián, Miguel Ángel Santos Guerra, Jaume Trilla

© Isidoro González Gallego (coord.), Laura Alonso Díaz, Pilar Aramburuzabala Higuera, Óscar Barberá Marco, Florentino Blázquez Entonado, Montserrat Casas Vilalta, Ángel Contreras de la Fuente, Florencio Frieria Suárez, Azucena Hernández Sánchez, José I. Palacios Sanz, Fernando Larriba Naranjo, Antonio F. Maldonado Rico, Antonio Medina Rivilla, Rosa A. Martín Vegas, Carlos Montes Pérez, José I. Palacio Sanz, Antonio Pérez Sanz, Alfonso Pontes Pedrajas, Rocío Serrano Rodríguez, Miguel Soler Gracia, Félix Tomillo Noguero, Cristina Vallés Rapp, María A. Vega González

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

www.grao.com

1.ª edición: febrero 2010

2.ª reimpresión: mayo 2010

ISBN: 978-84-7827-896-1

D.L.:

Diseño de cubierta: Maria Tortajada

Impresión: Publicisa

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, *www.cedro.org*).

Presentación, Eva Almunia Badía	15
--	-----------

Introducción general. Un libro para la última oportunidad, <i>Isidoro González Gallego</i>	19
La ruptura de la vinculación educación secundaria-educación universitaria.	19
La nueva vinculación: educación secundaria-educación general básica	20
El déficit de formación docente para afrontar las nuevas responsabilidades	20
La situación en el año 2008	21
El impulso ministerial y la oportunidad del presente libro	22

I. El Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

1. Concepto, normativa y propuesta de aplicación para geografía e historia, Isidoro González Gallego	27
Resumen	27
Análisis de la situación	27
Un proceso histórico y las necesidades de un tiempo presente	27
¿De dónde viene el profesorado de secundaria?	36
La falta de un imaginario educativo desde la ciencia para nuestro uso del saber.	42
La definición del sistema a través de las didácticas específicas	51
El máster de secundaria	55
La legislación aplicable sobre formación del profesorado	55
El máster en la perspectiva del Espacio Europeo de Educación Superior	56
Las competencias del profesorado de secundaria	57
Las condiciones de acceso al máster.	58
El plan de estudios (60 ECTS)	60
Las materias científicas y las asignaturas que deberían comprender	63
Sobre la materia B.1. Complementos para la formación disciplinaria.	65
Sobre el valor de la investigación educativa en el máster	67
Porcentajes de vinculación materias/grados/áreas de los componentes del máster	67

Propuesta de contenidos de asignaturas de didácticas específicas para el módulo específico sobre el modelo de ciencias sociales, geografía e historia	68
Referencias bibliográficas.	72

II. Expectativas sobre la formación del profesorado de secundaria

Introducción, Isidoro González Gallego	77
---	-----------

2. Necesidad de coherencia entre el modelo de formación inicial y el modelo didáctico que se practica, Pilar Aramburuzabala y María A. Vega González	79
Resumen	79
El necesario cambio en los formadores universitarios de formadores secundarios	79
Conocer, creer y actuar en el nuevo modelo sin una enseñanza vicaria de la tradicional	80
Un ejemplo de incoherencia entre teoría y práctica docente: la evaluación	81
Un modelo de formación del profesorado para el cambio conceptual. La teoría guía la práctica docente	82
Objetivos	83
Dimensiones del cambio conceptual	84
Etapas en el proceso de cambio	84
El contexto	86
Conclusiones	87
Referencias bibliográficas.	87
Bibliografía	88
3. De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea, Óscar Barberá	89
Resumen	89
El CAP, un deficiente modelo consecutivo de formación.	89
Las nuevas competencias del profesorado no cambian la idea del modelo consecutivo	90
El máster: la última versión de la formación consecutiva	92
Referencia bibliográfica	95
4. Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias, Fernando Larriba Naranjo	97
Resumen	97
Cultura profesional, competencias y responsabilidades formativas de la universidad	97

La docencia en secundaria fuera del imaginario del alumno que ingresa en la universidad	98
Enseñar las competencias del arte de enseñar... en un año.	100
Conocimientos en el grado	100
Saber hacer	102
Trayectoria profesional crítica	103
Valores y actitudes	103
Una propuesta a debate: ¿un grado para profesor de educación secundaria?	104
Déficits clave en la realidad educativa y falta de una carrera profesional .	105
Conclusiones	109
Referencias bibliográficas.	110
Bibliografía	110

5. Demandas de formación del futuro profesor de secundaria:

las didácticas específicas, Rosa Ana Martín Vegas	113
Resumen	113
La selección del profesorado a través de oposiciones	113
¿La experiencia docente equivale a la capacidad docente?	114
Conocimientos <i>versus</i> didácticas específicas	115
Didáctica general <i>versus</i> didácticas específicas	116

6. La metamorfosis del educador: soledades, dualismo y

nuevas diversidades, Carlos Montes Pérez	119
Resumen	119
¿Cómo sobreviven los docentes? El educador bajo la lente antropológica.	119
¿Ofrece la antropología alguna novedad al estudio de la educación? . . .	121
Percepción del contexto. La crisis de la profesión docente	122
Ruptura vertiginosa del orden acostumbrado	125
El futuro: diversidades, alteridades y metamorfosis	125
La nueva identidad docente	127
Bibliografía	127

III. La nueva formación del profesorado de secundaria

Introducción, Isidoro González Gallego	131
---	-----

7. Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado

de educación secundaria, Antonio Medina Rivilla	135
Resumen	135
La necesidad de un nuevo proceso de profesionalización inicial docente.	136

¿Qué respuesta es necesaria ante la diversidad de tareas, la presión social y los estilos de docencia en apertura y transformación continua?	136
¿Qué representa el proceso de profesionalización del docente de educación secundaria y para qué ha de formarse?	137
Una formación «de transición» (la ESO) en una sociedad cambiante y multicultural	138
La formación para la creación de culturas de innovación y de colaboración en los centros y en las aulas	139
Armonización entre la formación disciplinaria y transdisciplinaria: el enfoque didáctico del aprendizaje de los saberes académicos	140
Conocimiento práctico y saber profesional de la etapa de educación secundaria: la identidad profesional con la educación secundaria	141
Socialización, colaboración y desarrollo crítico de la práctica profesional. .	142
El aula, escenario de interacción educativa	143
¿Qué orientación ha de asumir esta búsqueda de sentido y anticipación-prevención de las interacciones en el máster de educación secundaria?	143
Las competencias docentes	144
El contexto de flexibilidad en el proceso didáctico: organización de los grupos de estudiantes e indagación de la práctica	147
La formación desde un proceso integrador e innovador: integración del saber teórico-práctico.	147
Referencias bibliográficas.	149
Bibliografía	150

8. La formación inicial en un contexto de cambio,

<i>Alfonso Pontes Pedrajas y Rocío Serrano Rodríguez</i>	151
Resumen	151
Diseño del estudio	152
Fundamentos y objetivos	152
Método y proceso de trabajo.	154
Contexto en el que se desarrolla el estudio	155
Presentación y análisis de resultados.	157
Opiniones del alumnado sobre el curso de formación inicial actual. .	157
Opiniones sobre la futura transformación del CAP en un máster de profesorado	159
Conclusiones	162
Referencias bibliográficas.	164

9. La experiencia on-line de la Universidad de Extremadura,

<i>Laura Alonso Díaz y Florentino Blázquez Entonado</i>	167
Resumen	167
La formación de profesores de educación secundaria	168

El diseño de acciones formativas <i>on-line</i>	172
Algunos rasgos de nuestra propuesta formativa.	174
La presentación de materiales, objeto de reflexión y aprendizaje . . .	175
Las tutorías, tanto con el tutor del grupo como con los profesores expertos en la materia de cada tema	175
Las actividades individuales, colaborativas y de autoevaluación. . . .	176
El desarrollo de un trabajo o proyecto final interdisciplinario y grupal	176
Un sistema de evaluación continuo y flexible, ajustado al sentido, tanto individual como social, del aprendizaje	177
Conclusiones	177
Referencias bibliográficas.	177
Bibliografía	178

IV. Disciplina y experiencias de formación docente

Introducción, Isidoro González Gallego	181
---	-----

10. Una perspectiva de educación en matemáticas,	
Ángel Contreras de la Fuente	185
Resumen	185
La educación matemática	185
Antecedentes en la investigación sobre la formación de profesores	187
Una perspectiva teórica para la formación.	190
El prácticum y el saber S_{MD}	193
Conclusiones.	194
Referencias bibliográficas.	195
11. Una perspectiva de la educación en geografía e historia,	
Florencio Friería Suárez	197
Resumen	197
El campo de la investigación	197
Respuestas referidas a la finalidad y contenidos de las asignaturas	199
El currículo asturiano en la historia de España de segundo de bachillerato y el nacionalismo	201
Carencias en la formación universitaria recibida en la facultad	203
Nota final.	204
Bibliografía	205
12. Una perspectiva de la educación en economía. La formación sentida,	
Azucena Hernández Sánchez	207
Resumen	207

La presencia de la economía en el currículo	207
La formación inicial y continua desde la opinión del profesorado	208
¿Y ahora qué podemos aprender de las palabras de los docentes?	213
Conclusiones	218
Referencias bibliográficas.	218
Bibliografía	219
13. Una perspectiva de la educación musical, José Ignacio Palacios Sanz	221
Resumen	221
La educación musical: una demanda social	222
El papel del docente y su carrera profesional	224
Análisis de la situación de los títulos de Máster en Formación del	
Profesorado en Europa	225
Qué pueden ofrecer las didácticas específicas en el máster:	
el caso de la expresión musical	226
Perfil de los titulados que puede atraer hacia la música	228
Propuesta de la estructura y contenidos del módulo específico	
de música.	228
Demandas del docente de hoy para la enseñanza del mañana	231
Anexo.	233
Referencias bibliográficas.	235
Bibliografía	237
14. Una perspectiva de la educación en ciencias experimentales,	
<i>Cristina Vallés Rapp</i>	239
Resumen	239
La formación inicial del profesorado de ciencias en el espacio	
uropeo de educación superior.	239
Exigencias educativas en términos científicos	240
El perfil deseable del profesor de ciencias	242
Algunas consideraciones para mejorar la formación del profesorado	
de secundaria en el ámbito científico	243
Referencias bibliográficas.	246
Bibliografía	248
V. El gran desafío: la formación del profesorado de formación	
profesional	
Introducción, Isidoro González Gallego	251
15. Marco actual de la formación profesional para la acción docente,	
<i>Miguel Soler Gracia</i>	253
Resumen	253

Algo de historia: la formación profesional en Europa	253
Algo de historia: la formación profesional en España.	255
El esfuerzo normativo.	258
La situación actual	260
Ofertas flexibles y atractivas.	262
Centros integrados y centros de referencia nacional.	264
La información y orientación, piezas clave.	265
Movilidad del alumnado en la Unión Europea	266
La formación profesional de grado superior como parte de la educación superior	266
La formación profesional española en relación con la europea	267
La promoción de la formación profesional	268

16. El EEES y la formación de profesores de formación profesional,

<i>Félix Tomillo Noguero (con la participación de Marcelino Castillo Nechar y Francisco José García Gómez)</i>	269
Resumen	269
La universidad, puerta de acceso a la sociedad del conocimiento, con y sin la empresa	270
Educación e impacto económico	270
La nueva educación y formación profesional: desafíos por superar	270
Bancos de herramientas en lugar de encerados	271
El reto de la vinculación didáctica/contenidos.	272
El riesgo de la desvinculación enseñanza/investigación.	274
La universidad entre la empresa y la pared	275
Vinos nuevos en odres viejos	276
Lo viejo y lo nuevo	276
Competencias y formación humana	277
En vísperas del renacimiento de la formación profesional.	279
La nueva formación profesional	279
Los nuevos alumnos de formación profesional	282
Hacia la formación profesional en positivo	283
Máster de Formación del Profesorado y gobernanza universitaria.	287
Formar al profesorado de formación profesional: un océano de titubeos.	288
El Máster de Formación del Profesorado.	288
El Máster de Formación del Profesorado de Formación Profesional	290
Pintar de primera: la formación de los profesores	292
La profesión de ser profesor	292
Referencias bibliográficas.	295
Bibliografía	295

VI. El prácticum

Introducción, Isidoro González Gallego	299
17. El cambio necesario en el prácticum, Antonio Pérez Sanz	301
Resumen	301
Los saberes profesionales necesarios para el prácticum	301
Ubicación del prácticum dentro del comúnmente llamado Máster de Secundaria	302
Las competencias que se adquirirán en el prácticum según la orden ministerial	303
Características que deben marcar la personalidad del prácticum en el máster.	305
Una propuesta de fases del prácticum	307
Sobre los tutores.	308
Respecto de los centros donde se realizará el prácticum	308
Respecto de los tutores	309
18. Las prácticas y las competencias en la formación docente, Montserrat Casas Vilalta	311
Resumen	311
La selección de centros de secundaria	311
Características o perfil deseable de un centro de prácticas	312
Competencias personales y profesionales que desarrollar en las prácticas docentes	315
Las competencias personales básicas para enseñar	315
Las competencias profesionales básicas para enseñar.	317
Organización del prácticum en el centro de educación secundaria	323
La intervención del alumnado en prácticas.	323
Las coordinaciones y tutorizaciones	324
Evaluación del alumnado en prácticas.	327

VII. La evaluación del máster

Introducción, Isidoro González Gallego	331
19. Una mirada evaluadora del máster desde las ciencias de la educación. Hacia la gobernanza universitaria Isidoro González Gallego y Antonio F. Maldonado Rico	335
Resumen	335
Responsabilidades universitarias en la resistencia a formar adecuadamente al profesorado de secundaria.	336
La superación de los riesgos como medida evaluadora del máster	338

La fragmentación del máster.	338
El recurso abusivo a los complementos de formación	339
Las convalidaciones	340
La falta de planificación	340
La organización del prácticum	341
La definición y la dependencia del modelo de financiación	342
La actitud de los estudiantes	342
Los procesos de garantía de calidad	343
El máster de hoy, primer paso hacia un horizonte formativo específico: el grado de cinco años en Profesor de Educación Secundaria.	344

Epílogo. En busca de la primera oportunidad: el pacto por la educación,

<i>Isidoro González Gallego</i>	347
El pacto por la educación	347
La renovación estructural del sistema	349
Una formación rigurosa del profesorado. Hacia una gobernanza universitaria	351
Reclutamiento y carrera docente del profesorado.	353

Presentación

Eva Almunia Badía

Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional
Ministerio de Educación

Hoy los sistemas educativos europeos se alzan como la llave maestra para avanzar hacia la sociedad moderna y activa que queremos y, en consecuencia, la formación del profesorado se sitúa en el centro de las estrategias de futuro de la Unión Europea.

Precisamente en este sentido se manifestaba el comisario europeo de Educación y Formación, Jan Figel, quien afirmaba que «una enseñanza y un aprendizaje mejores son cruciales para la competitividad de la Unión Europea a largo plazo, ya que un personal altamente cualificado es mucho más eficaz». Y señalaba un primer reto: «trabajar para que Europa disponga de profesores de alta calidad si queremos que las reformas educativas de los Estados miembros sean un éxito».

Estoy segura de que compartimos la convicción de que de la motivación de los docentes, de su implicación y de su compromiso depende en gran medida el éxito escolar de los jóvenes. Por eso, las administraciones tenemos la obligación de responder a sus necesidades, de facilitarles una formación adecuada y permanente, y de contribuir a prestigiar una profesión que se ha situado en el punto de mira de toda la sociedad, precisamente porque la formación de la juventud constituye nuestro futuro como sociedad.

Seguendo la estrategia marcada por Europa, la pasada legislatura se sentaron las bases de esa formación que exige el siglo XXI y que plantea nuevos retos: la multiculturalidad, el aprendizaje de idiomas de cara a la movilidad y el intercambio, las nuevas técnicas pedagógicas o el uso de las nuevas tecnologías como una herramienta educativa habitual en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El nuevo panorama educativo y laboral exige a los alumnos una formación que les permita moverse en el mundo en condiciones de igualdad. Para ello, necesitamos que las nuevas generaciones hayan recibido una educación de calidad, que hayan sido capaces de adquirir las competencias básicas que marca Europa. Una generación multilingüe y con pleno dominio de las nuevas tecnologías.

Pero, conscientes de que sólo podemos avanzar con éxito hacia esos objetivos si el profesorado responde de la misma manera a esas exigencias, debemos trabajar en el diseño de nuevos modelos de formación permanente acordes con las competencias propias de la sociedad del siglo XXI: los

idiomas, las nuevas tecnologías o la multiculturalidad. Por eso desde el Ministerio de Educación trabajamos codo con codo con las comunidades autónomas para lograr formar a los formadores y poner al servicio de los profesores los mejores recursos para el ejercicio de su profesión.

Por eso, por ejemplo, el Ministerio ha hecho un gran esfuerzo para facilitar el aprendizaje de idiomas a los docentes. Y, por eso, el programa Escuela 2.0, con el que pretendemos facilitar la innovación y la modernización de los procesos educativos, sitúa su apoyo más sólido en la formación del profesorado.

Éstos son sólo algunos ejemplos, pero importantes, de la atención prioritaria que la Ley Orgánica de Educación presta a la formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Formación Superior. Una formación, por tanto, que debe ir ligada a los cambios estructurales que introdujo la creación de los títulos de grado en educación infantil y primaria y el máster que habilita para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Es éste el proceso de cambio al que nos enfrentamos ahora y, en parte, el que nos reunió en el Foro Máster de Educación Secundaria convocado por la Universidad de Valladolid, dando origen a estas páginas. Porque, hoy, los más importantes desafíos para la mejora de nuestros indicadores educativos se sitúan en la educación secundaria y postobligatoria. Por eso, abordar la formación del profesorado de esta etapa es una exigencia urgente.

Queremos contribuir a dotar al profesorado de una adecuada preparación científica, pero también de una formación pedagógica y didáctica imprescindible en el ejercicio de la docencia. Una formación específica que pueda completarse con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados: de ahí la importancia que en los nuevos estudios tiene el prácticum.

Estoy convencida de que los nuevos grados y el máster son titulaciones que favorecerán el imprescindible y merecido reconocimiento, apoyo y valoración social de la profesión docente y mejorarán la formación académica y profesional, a la vez que sitúan la formación inicial en el nivel de estudios universitarios que desde hace años reivindican, legítimamente, maestros y profesores.

Porque hoy, cuando los alumnos tienen al alcance de su mano una cantidad de información impensable hace una década, el profesor debe responder a un perfil nuevo, adaptado a los nuevos tiempos. Ya no sólo es el experto que transmite conocimientos, sino también el orientador, el educador que guía a los alumnos en la búsqueda de los conocimientos. Será él, gracias a su preparación científica, técnica, pedagógica y cultural, el que les ayude a interpretar, a discriminar la información, a adquirir hábitos necesarios para el ejercicio responsable de la ciudadanía.

Por eso la LOE dio respuesta a esta carencia de nuestro sistema con el diseño de un máster obligatorio para todos los futuros profesores de secundaria –que llega a las universidades en este octubre de 2009 en el que escribo estas líneas– con el objetivo de enseñar a enseñar.

Es verdad que los institutos necesitan físicos, matemáticos, historiadores, filósofos o biólogos. Pero sobre todo necesitan profesores capaces de hacer comprender la ciencia, de animar a los alumnos al conocimiento de la historia, de fomentar debates documentados sobre los temas de actualidad..., y contamos para ello con la mejor materia prima.

Hace unos meses, la OCDE elegía España para presentar el informe TALIS. Un estudio que revela, por encima de todo, el elevado interés que tienen los profesores españoles por su trabajo y por mejorar las condiciones en las que lo desarrollan. Y un estudio que revela igualmente que los profesores españoles son los que cuentan con una cualificación más elevada y los que más formación reciben de todos los países participantes.

Pero pone de manifiesto, además, que esa excelente formación científica necesita un complemento importante de formación pedagógica, de ese *enseñar a enseñar* imprescindible. Una mayor preparación que permitirá al profesorado mejorar su metodología y que se traducirá en una mayor efectividad en las clases, con métodos más innovadores y atractivos para el alumnado, que facilitará la mejora del clima del aula y la reducción significativa de ese 16% de su tiempo que dedican a poner orden.

Son conclusiones que nos permiten reforzar las políticas que desde el Ministerio de Educación estamos impulsando, como son el máster de secundaria, la cultura de la evaluación, la autonomía de los centros y el Estatuto del Docente, que permitirá reconocer y dignificar la labor del profesorado.

Una enseñanza de calidad no procede sólo del trabajo de cada profesor de forma aislada, sino que es necesario conseguir, al mismo tiempo, que los profesores planifiquen de forma conjunta su trabajo: es imprescindible prestar mayor atención al ámbito de las relaciones personales, donde se muestra el interés de los profesores de estar unos con otros y de trabajar juntos. La cooperación supone una actitud positiva hacia los compañeros, una aceptación de las aportaciones de los otros, y de la riqueza y complementariedad de trabajar en equipo.

La vida profesional del docente es larga, ya que suele comenzar en la década de sus veinte años y terminar cuarenta años después. Y no cabe duda que la experiencia acumulada de éxitos y fracasos también desempeña un papel importante. Pero, en mi opinión, hay otros muchos factores que inciden en las actitudes básicas de los profesores: la satisfacción profesional encontrada, los apoyos percibidos, el reconocimiento social detectado o el sentido de la acción educativa son algunos de los más decisivos, entre muchos otros.

Según la opinión de los propios profesores, la profesión docente es una de las más satisfactorias. Pero, junto con sus acciones propias, hay que destacar también las iniciativas que debe desarrollar la Administración educativa. Ambas se apoyan y fortalecen mutuamente, aunque sus dinámicas sean muy diferentes.

Estamos convencidos de que tenemos buenos profesores, conscientes de la importancia de su labor y con una idea clara de lo que hay que mejorar en nuestros centros. Y nosotros, las administraciones, debemos aprovechar su experiencia y darles todo el apoyo que precisen.

Es necesario resaltar que ese apoyo tiene que venir de toda la sociedad, de los alumnos, de las familias y, por supuesto, de las instituciones públicas. Por eso es, el profesorado, uno de los pilares fundamentales del Pacto Social y Político por Educación que hemos planteado.

No hay soluciones fáciles ni atajos para conseguir interesar a los alumnos. El diálogo, la negociación y el contrato con el alumno, la formación de los profesores, la cooperación y la tutoría entre los alumnos, la utilización continuada de ordenadores en la enseñanza son otras tantas herramientas para enfrentarse a la difícil tarea de enseñar y motivar a los alumnos.

Hoy, la tarea del docente es más compleja y completa que nunca. Por eso, el reconocimiento y el prestigio que merece debe ser también mayor que en ningún otro momento. Un reto que es ya una prioridad en las líneas de trabajo del Ministerio de Educación.

Introducción general. Un libro para la última oportunidad

Isidoro González Gallego
Universidad de Valladolid

La ruptura de la vinculación educación secundaria-educación universitaria

Cuando la Ley Villar-Palasi, de 1970, desvinculó al profesorado de enseñanza media del profesorado de enseñanza universitaria, se produjo el primer cambio sustancial en el propio concepto de profesor de secundaria y, por tanto, de su formación y de sus funciones.

Hasta esa ley, el profesorado y el nivel de enseñanza media y universitaria estaban incluidos en la misma dirección general del Ministerio de Educación: la Dirección General de Enseñanza Media y Universitaria. Hasta 1970, por tanto, ese estatus, que definía al profesor de secundaria, definía, lógicamente, también su formación. Y esa formación docente era la misma que la exigible a un profesor de universidad. Sólo se le pedía un adecuado caudal de conocimiento científico.

Pero con la ley de 1970 el profesorado de secundaria dejó de tener el nivel universitario que ostentaba. Se crearon las direcciones provinciales de educación, aparecieron dos nuevos cuerpos, se creó una dirección general en el MEC sólo para enseñanza media. Desapareció el nivel de bachillerato elemental, que pasó a ser competencia de los maestros (la EGB)...

De todas formas, aquella ley, la Ley Villar Palasi, ya tenía en cuenta que en los años finales del siglo xx la educación debía responder a nuevas necesidades sociales (el profesor de secundaria no podía ser sólo un especialista del saber), y previó una formación complementaria, aunque extraacadémica: el licenciado que deseara dedicarse a la docencia en la enseñanza media tenía que disponer de un certificado de aptitud que firmaría el rector de la universidad.

Todos los licenciados podían obtenerlo, porque no se trataba de una formación profesional, ni mucho menos científica, como docente, sino únicamente del reconocimiento de una «aptitud» para la docencia, una «aptitud pedagógica», porque la educación todavía no se concebía, realmente, como un saber científico; al menos (¡qué paradoja!) no se conce-

bía así cuando se trataba de aplicarla... Las facultades de Pedagogía no acogían su práctica, sino sólo sus teorizaciones.

La nueva vinculación: educación secundaria-educación general básica

Sin embargo, a partir de 1990, con la LOGSE, ocurrió un cambio mucho más importante: los niveles competenciales del profesorado de secundaria dejaron de ser exclusivamente propedéuticos para la universidad. Y apareció la ESO, que ocupaba durante cuatro años el 66,6% de las responsabilidades de un profesor de secundaria. Sólo en el restante 33,4%, y sólo durante dos raquíuticos años (el bachillerato), el profesor de secundaria mantenía las competencias para cuyo cumplimiento nació a principios del siglo XIX.

Porque la ESO, por explícita disposición legal, es un nivel general, básico, obligatorio y gratuito, y las funciones del profesor de secundaria son, ahora, fundamentalmente las que siempre fueron funciones del maestro, es decir, la formación básica y general –y, por supuesto, no exclusivamente científica– de todos los ciudadanos.

El déficit de formación docente para afrontar las nuevas responsabilidades

La LOGSE previó en 1990 –hace ya dieciocho años– que para afrontar las nuevas responsabilidades del profesor de educación secundaria era imprescindible una nueva formación. Una formación que, junto con la adecuada preparación en un saber científico, tenía que incluir la necesaria preparación en las ciencias de la educación y en la didáctica específica de la materia que se fuera a impartir. Así que creó el CCP, que ya no era un certificado de aptitud, sino algo mucho más relevante: un curso de cualificación.

Sin embargo, el curso no se puso en funcionamiento, porque en 1996 el nuevo gobierno del Partido Popular decidió no aplicarlo excepto, experimentalmente, en algunas universidades que lo solicitaron: la Autónoma de Madrid, la de Valladolid y la Autónoma de Barcelona. Aun así, sólo la Autónoma de Madrid suprimió el CAP; las otras dos hicieron convivir el CAP y el CCP.

Una nueva ley orgánica, la LOCE, pretendió reformar el diseño educativo de la LOGSE. Sin embargo, no tocó la estructura fundamental: mantuvo la ESO como una EGB, y mantuvo el bachillerato de dos años. Naturalmente, también previó que el profesorado de secundaria contara

con una formación específica. Y creó el TED (Título de Especialización Didáctica), que sería impartido específicamente por las universidades (la LOGSE no había definido nada a este respecto) y que se podría cursar durante los estudios de licenciatura, con lo que se creaba una vertiente educativa en todas las titulaciones.

Con todo, el curso no se puso en funcionamiento, porque en el año 2004, el nuevo gobierno del Partido Socialista decidió suspender la aplicación de la LOCE y redactar una nueva ley: la LOE. Su aplicación –por suerte para la formación del profesorado de secundaria– se desarrollaría dentro del Proceso de Bolonia. Y la nueva formación del profesorado de secundaria, esta vez, se convierte en un máster docente, porque la docencia en secundaria pasa a ser responsabilidad, en toda Europa, de una profesión regulada: profesor de secundaria.

Pero, como se sabe, el papel del BOE lo aguenta todo. Tres leyes orgánicas con sus correspondientes tres reales decretos, las órdenes ministeriales que los desarrollan... El CAP seguía. Y las universidades continuaban sin dar el necesario paso para organizar una eficaz y adecuada formación para los profesores de secundaria.

Es cierto que, desde el año 1970 al 2007, se han creado en todas las universidades españolas facultades de Educación. Pero parece, como hemos dicho, que la educación se concibe sólo como una extraña «ciencia de la teoría» sin ninguna necesidad de ser aplicada, excepto con niños de menos de doce años. Muchas universidades no entienden, a pesar de que la ley y la lógica lo dicen, que la formación de un profesor de secundaria, responsable de una educación general, básica, obligatoria y gratuita, tenga algo que ver con la pedagogía y la didáctica. Pero la tiene, y tanto, que son ellas, y no el saber científico las que convierten la información en conocimiento y la instrucción en educación. Por eso la educación es otra ciencia del saber la que transforma el saber de una ciencia en conocimiento educativo o «saber enseñado».

La situación en el año 2008

Llevábamos, por tanto, dieciocho años en los que las universidades estaban practicando lo que podríamos denominar una «resistencia pasiva» a la formación inicial del profesorado que ha de atender a esta nueva enseñanza *secundaria*, una secundaria que nada tiene que ver con lo que se entendía por secundaria en épocas anteriores. Y nada tiene que ver, porque es, en su mayor parte, una educación general básica, como hemos visto, y, en otra parte, un bachillerato concebido no tanto como proceso selectivo, sino como «puente general» para una enseñanza universitaria que se ha generalizado también.

A principios del 2008, a pesar de los dieciocho años transcurridos, a pesar de la LOGSE, la LOCE y la LOE, a pesar de que se publicaron, a finales del 2007, una resolución del Consejo de Ministros, un real decreto y una orden ministerial en ese sentido, a pesar de su establecimiento como «profesión regulada» y a pesar del Espacio Europeo de Educación Superior, que establece también el máster en los países de nuestro entorno, las universidades seguían mostrando reticencias casi insalvables para establecer el máster. Se decía –¡después de dieciocho años!– que la implantación de la formación del profesorado de secundaria se hacía «de forma precipitada». Se decía que era imprescindible una duodécima prórroga del CAP, según se venía haciendo desde 1996. Se decía que muchas universidades habían decidido no remitir a la ANECA la documentación del máster.

El impulso ministerial y la oportunidad del presente libro

Así pues, en el año 2008, con el impulso del vicerrector Alfonso Redondo, se convocó por el Rectorado de la Universidad de Valladolid un gran foro de debate, que me cupo el honor de diseñar y desarrollar, para intentar solventar estos intentos de paralización. La secretaria de Estado, Eva Almunia, y el director general de Universidades, Felipe Pétriz, apoyaron la convocatoria y acudieron a Valladolid: sus intervenciones tuvieron gran relieve en dos de las sesiones. El director general de Formación Profesional del Ministerio, Miguel Soler, acudió también. Lo hicieron el director general de Formación Profesional de la Junta de Castilla y León, Marino Arranz, y muchos vicerrectores y decanos de facultades, sobre todo de Educación. No faltaron Alejandro Tiana y Antonio Moreno, que habían trabajado en el diseño del máster en el anterior equipo del MEC.

De allí nació la decisión de publicar este libro, porque a pesar de las insistentes y diáfanas afirmaciones de los representantes ministeriales para que se llevara a cabo, el máster no se está aplicando adecuadamente en todas las universidades al inicio del curso 2009-2010. Y se mueve, en muchas de ellas, entre indefiniciones, inadecuaciones, disputas departamentales y facultativas, falta de formación específicamente didáctica en gran parte del profesorado que lo ha de impartir, indecisiones sobre el prácticum, dudas sobre la participación del profesorado de secundaria...

Este libro, por tanto, pretende ofrecer conceptos claros, pautas definidas, líneas de acción coherentes. Pretende proporcionar una visión de lo que es ser profesor de secundaria a día de hoy, reflexionar sobre ese imaginario educativo del que se carece. Pone de relieve las expectativas que despierta este máster. Ofrece ideas y modelos sobre cómo aplicarlo. Realiza un recorrido por diferentes saberes científicos, insistiendo en el modo

en que se generan en ellos las didácticas específicas, que constituyen, precisamente, una de sus especializaciones de mayor calado y trascendencia. Hace un diseño del prácticum. Y se anticipa a su necesaria evaluación, animando a aplicarla y ofreciendo un repertorio de cuestiones evaluables para calibrar la categoría académica alcanzada en los diferentes másteres de las distintas universidades.

Creemos que este libro es una destacada aportación a una formación del profesorado de secundaria más eficaz. Consideramos que sus textos están llenos de sugerencias y que es necesario en este momento. Y lo calificamos de «última oportunidad», porque, después de dieciocho años, si las universidades fracasan en este máster que muchas están implementando a regañadientes, y una nueva concepción formativa del profesorado de ESO, difícilmente tendrá el sistema más oportunidades, ni se recuperará de ello nuestra educación, tan mal valorada en los informes internacionales. Si se fracasa, una reordenación de la secundaria con desgana, sin interés, sin rigor..., que ya muchos anuncian necesarias, se convertirán en claramente imprescindibles.

**El Máster de Formación
del Profesorado de Secundaria
en el marco del Espacio Europeo
de Educación Superior**

Concepto, normativa y propuesta de aplicación para geografía e historia

Isidoro González Gallego
Universidad de Valladolid

Resumen

El primer apartado del presente capítulo ofrece un estudio sobre el marco histórico y la situación actual del imaginario educativo, particularmente en lo que a educación secundaria y a su profesorado se refiere, seguido a continuación por el análisis de la normativa por la que se rige el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. La implementación de la norma puede permitir un número tan apreciable de posibilidades de aplicación que, en más de un caso, quizá alcancen a desvirtuar los objetivos con los que una ley orgánica definió este postgrado. Conviene, pues, analizar los objetivos de la norma para que su puesta en valor conduzca a ellos, lo que se realiza en el segundo apartado.

Análisis de la situación

Un proceso histórico y las necesidades de un tiempo presente

Formar profesores durante los siglos XIX-XX

Desde el siglo XIX, en toda Europa la formación del profesorado que se ocupaba de la educación de todos los ciudadanos de un país reunía unas líneas de fondo más o menos reconocibles y homologables. Repasaremos seis de estas líneas seculares:

1. Atendía a las demandas de una educación general, básica y obligatoria para todos los ciudadanos hasta los catorce años.

De acuerdo con los propósitos de este capítulo, conviene decir que más allá, y simultáneamente, existían otros dos niveles de formación: una educación secundaria o media, de carácter selectivo, preparatoria fundamentalmente para la universidad, que comenzaba a los diez años con unos pocos alumnos (menos de un 10%), desga-

jados de la educación primaria (el resto de los alumnos, la gran mayoría, continuaban hasta los catorce años en su escuela) y una formación profesional de carácter laboral con tres niveles, como en la estructura gremial de la Edad Media: aprendizaje, oficialía y maestría.¹

2. Para atender la primaria, la educación de todos los ciudadanos, se establecía una formación de docentes de carácter generalista: eran los maestros, unos profesionales que procedían, generalmente, de las clases medias y bajas, que habían aparecido en el siglo XIX de la mano del Estado liberal, y que actuaban como agentes culturales básicos en los barrios de las ciudades y en las zonas rurales españolas, donde rivalizaban en este puesto con los párrocos... a veces con consecuencias terribles, como ocurrió en muchos momentos, particularmente entre 1936 y 1939.

Para atender la secundaria, una formación científica especializada y universitaria (el bachillerato de siete años, vigente en términos generales hasta 1970), propia de las clases más adineradas, el profesorado se formaba de la misma manera que para la enseñanza universitaria: sólo se necesitaba un alto nivel de saberes científicos. Y para la tercera, una formación técnico-práctica, existían diferentes profesionales, la mayoría de ellos reclutados en virtud de su experiencia laboral.

3. Los docentes, por tanto, formaban parte de tres niveles profesionales muy específicos y altamente diferenciados, tanto por sus remuneraciones económicas como por las características académicas y de prestigio social: maestros, catedráticos de instituto (y otros centros de grado medio) y profesores de formación profesional, entre los que tenían gran prestigio los maestros de taller.
4. La formación de los docentes de la educación para todos los ciudadanos, la primaria, se realizaba en un tipo de centros también específicos, separados de la universidad: las escuelas normales, que dependían de la Dirección General de Enseñanza Primaria. Había una y a veces dos por provincia: la normal de maestros y la normal de maestras.

La formación de los segundos era claramente universitaria y propia de las facultades. La de los terceros se establecía en diferentes tipos de centros técnicos, pero había muchas escuelas de aprendices dependientes de instancias industriales, como las escuelas de la RENFE o las de algunas fábricas.

1. No consideramos otras enseñanzas de tipo medio, como comercio (a los diez años también) o peritajes y magisterio, que comenzaban después de la primaria.

5. Los centros que formaban a los profesores de la educación básica, los maestros, tenían una vinculación profesional generalmente provincial, en la que contaba con gran presencia la inspección de primaria de la que formaban parte los docentes de las escuelas normales. Sin embargo, aunque las normales se concibieron para formar a los maestros de las provincias, con gran número de núcleos rurales, había regiones españolas (las menos desarrolladas, pero con un cierto nivel cultural), que eran «exportadoras» de maestros.

En los centros de primaria se educaba a los niños desde una perspectiva generalmente muy tradicional, de formación en un espíritu nacional y patriótico y en las tradiciones socioculturales: la bandera de España, las fotografías de los jefes del Estado, imágenes y conmemoraciones religiosas... Hasta que no se desarrollaron las ideas de la Institución Libre de Enseñanza no se apreció un cambio estimable –y aun así muy minoritario– en este panorama.

Los centros de secundaria, los institutos, hacían ciencia, y aunque nacieron con dependencia provincial (los creaban inicialmente las diputaciones), pronto, como centros universitarios que eran, pasaron a depender del Estado a través de la universidad en cuyo distrito universitario estaban establecidos. En este nivel educativo, en la segunda mitad del XIX, empezaron a tener gran presencia centros de las órdenes religiosas masculinas y femeninas, si bien, hasta la llegada del franquismo, sus alumnos tenían que examinarse anualmente en los institutos.

Los centros de formación profesional hacían trabajadores, diríamos que honestos y honrados obreros útiles para el trabajo y expertos en determinadas técnicas. También aquí, aunque en muy menor grado, aparecieron instituciones religiosas que, generalmente, desarrollaron una labor destacada.

6. En la primaria, la formación de los docentes ponía el acento más en el caudal de saberes globales, generalistas y de base que en el conocimiento de las ciencias educativas, aunque éstas siempre tenían cierta presencia. De hecho, el maestro era formado fundamentalmente en un saber enciclopédico bastante amplio y en los conocimientos instrumentales de la época: escritura, cálculo, labores, «hogar»... Los conocimientos pedagógicos entraron más tarde y fueron una parte pequeña de esta formación. Los psicológicos o sociales tenían una presencia poco apreciable.

En el caso de la secundaria y el bachillerato, el saber era exclusivamente teórico y especializado. En la formación profesional era únicamente técnico.

Formar profesores durante los siglos XX-XXI

Doscientos años después, entre finales del siglo XX y principios del XXI, asistimos a un momento histórico en la educación: se ha producido, a nuestro juicio, el cambio de tendencia que más ha transformado el panorama expuesto: los tres niveles han ido uniéndose y entrelazándose entre sí, las sociedades modernas han ido aumentando las edades de escolarización obligatoria y han ido aumentándose las exigencias y competencias de todos los ciudadanos. Las viejas enseñanzas selectivas han ido reduciéndose y cediendo sus espacios inferiores a la educación general única para todos los ciudadanos. Y a ellas se ha incorporado también la formación laboral básica. Hoy, todas estas enseñanzas forman un conjunto educativo en un primer nivel general y básico para todos.

Ello es fundamentalmente positivo, pero no está exento de problemas: es bueno enseñar a todos en el mismo lugar y durante largo tiempo, pero no siempre parece tan bueno enseñar lo mismo a todos durante el mismo tiempo. Por eso, la enseñanza integrada necesita someterse a una revisión libre de prejuicios falsamente ideológicos, como veremos.

En consecuencia, han de reducirse también las distancias entre los niveles, las características, las competencias y la formación de los docentes, pues sus objetivos como educadores ya no son tan distintos. Sin embargo, en algunos países, como en España, el mantenimiento de la denominación educación secundaria para designar lo que en sus primeros años (la ESO) es una educación básica plantea serios problemas. No así en otros países como, por ejemplo, Portugal, por citar al más cercano, donde, muy acertadamente, los primeros años de la antigua secundaria se denominan tercer ciclo de primaria. Asimismo, en Portugal la secundaria es de tres años, mientras en España sólo es de dos. Parece que tres años pueden ser suficientes para marcar el tránsito de la primaria a la universitaria. Parece también que dos resultan claramente insuficientes.

El que en España llamemos secundaria a lo que no es, en definitiva, más que una primaria no ha resultado inocuo. Desde 1970 la formación de todos los ciudadanos ha sido competencia de un cuerpo docente especialmente preparado para ello, los maestros. Cuando una ley del franquismo, la Ley Villar Palasí de 1970, igualó hasta los catorce años la enseñanza de todos los ciudadanos, fue valiente y lógica: decidió quitar de las competencias de los licenciados en un saber científico la responsabilidad que tenían en el bachillerato selectivo de los 10 a los 14 años y la concedió a los maestros. Esto no se produjo sin sobresaltos, pero fue un éxito.

La LOGSE y la LRU podrían haber hecho lo mismo, y ahora hasta los 16 años, pero decidieron arrebatar a los maestros el periodo 12-14 años (la EGB), y prolongar hasta los 16 las competencias propias de los licenciados. Pero no unos licenciados –lo que habría resultado acertadísimo– especializados en la educación en una materia para el periodo de la niñez-adoles-

cencia, sino a cualquier licenciado de cualquier disciplina más o menos relacionada con una asignatura de secundaria. Además, previeron una formación adicional de un año (CCP, primero; TED, después), pero hemos estado ¡veinte años! sin que esa formación se pusiera en práctica, hasta el actual máster.

En un proceso que comenzó a fraguar a finales del siglo xx, los profesores de primaria, por su parte, se convirtieron en titulados universitarios. Con el nivel mínimo, la diplomatura, a partir de 1970, y como licenciados a partir del 2009. Este proceso comenzó en Portugal, en Francia o en Italia hace varios años. Mientras en España apenas comenzará ahora, con la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): nunca el magisterio se lo agradecerá lo bastante al Proceso de Bolonia.

Por lo que respecta al profesorado de secundaria, el EEES introduce en todos los países de la Unión Europea la formación a través de un máster de postgrado tras una formación más o menos especializada de grado. Esta especialización consumada a finales del siglo xx ha alejado los campos del saber universitarios de los tradicionales campos de la secundaria, como ocurre en los casos de la separación entre la geografía, la historia y la historia del arte; o entre biología y geología; o entre física y química; o, incluso, entre lengua y literatura. Bolonia intentó tímidamente restaurar vinculaciones durante el grado, pero las protestas de alumnos y profesores universitarios frenaron en seco el intento. Ello plantea déficits formativos, a veces muy fuertes, en la base de conocimiento científico del profesorado de secundaria y obliga al máster a retorcer sus objetivos, básicamente pedagógicos, para dar cabida a los llamados «complementos formativos», con el fin de paliar el problema. Suele ser un lugar común decir que los profesores vienen muy bien formados en el saber científico desde las facultades, pero ese tópico no siempre responde a la realidad, como acabamos de ver, por lo que respecta a las funciones que han de atender en secundaria: su formación científica es en muchos casos solamente parcial.²

Y es que el máster, lo que introduce claramente y por una ley orgánica, la LOE, es una formación pedagógica y didáctica para todos los futuros docentes de secundaria y formación profesional una vez finalizado el grado. La unión de especialidades del grado ha provocado protestas en Portugal en el caso de la geografía y la historia, al menos. En Italia y en Fran-

2. A este respecto, no nos resistimos a dejar constancia de una anécdota absolutamente real. En un instituto una profesora hablaba en clase de «ciencias sociales, geografía e historia» de la República española. Una alumna preguntó: «Señorita, ¿de la primera o de la segunda?». La profesora, desconcertada, respondió: «Pues de la República, de la única que ha habido». La alumna insistió: «Que no, señorita, que ha habido dos». Y ella, confusa, se explicó: «Bueno, a lo mejor, pero es que yo soy de geografía». Recordemos que, hasta Bolonia, ha habido universidades en las que los alumnos de historia no estudiaban geografía ni los de geografía, por ejemplo, historia del arte.

cia, ha provocado también protestas por la desaparición, respectivamente, de los SSIS y de los IUFM (institutos universitarios de formación de maestros) y la aparición del máster. En Francia se ha llamado despectivamente «la masterización» al nuevo sistema. En España la desaparición de los ICE (institutos de ciencias de la educación) no ha provocado protestas, pero sí el nuevo máster.

El sistema de grado+máster en Francia, Italia y Portugal se traduce en tres años más dos (sistema 3+2). En España, el grado es de cuatro años y el máster de uno (sistema 4+1). Muchos especialistas universitarios protestan en España por esta diferenciación. Y quizá esta protesta tenga, en general, toda la razón. Sin embargo, en el caso concreto de la formación de profesores de secundaria, el sistema español quizá se revele como más adecuado y evite los problemas que se han manifestado con virulencia sobre todo en Francia, en donde el presidente Sarkozy ha establecido que los alumnos que hayan cursado el primer nivel del máster puedan presentarse a las CAPES (oposiciones en España) con la condición de que luego aprueben el segundo nivel. ¿Podrán tener el CAPES aprobado y perderán el puesto si no aprueban el segundo curso? En la práctica es imposible. Tres años pueden ser pocos para una formación científica de grado. Y dos años pueden ser muchos para una formación didáctica de máster. En cambio, el modelo español, de cuatro años de formación científica de grado más uno de formación didáctica, puede ser algo mucho más adecuado.

Propuesta de un nuevo sistema formativo y unos nuevos profesores

La experiencia desde 1990, veinte años después de la LOGSE, obliga a que eso que se ha llamado «un pacto político para la educación» se base en algo más que en dar más autoridad al profesorado –lo que está bien, sin duda– o promocionar entre las familias el interés por la educación de sus hijos. Hay muchas más cosas, como la revisión en profundidad del sistema educativo y sus niveles de eficacia, la formación del profesorado, los contenidos de los currículos o la constatación del nuevo alumnado que tenemos en las aulas. Sin tratar esto, el «pacto educativo», a nuestro juicio, se quedará corto.

Desde la perspectiva de los «nuevos profesores», nosotros realizaríamos la siguiente propuesta de reforma del sistema educativo.

Tres titulaciones de grado que preparen específicamente para ser maestro de infantil, maestro de primaria, y profesor de ESO y de una formación profesional básica. Estos profesores atenderían a una ESO verdaderamente eficaz o a una FP básica, ambas de tres años, de los 12 a los 15, con determinadas asignaturas comunes, entre otras, expresión oral y escrita, y cálculo. Los alumnos actuales, y con progresiva diferenciación, serían alumnos de la una o de la otra.

Una titulación de grado+máster para formar al profesorado de un bachillerato de tres años (15-18) y de dos formaciones profesionales, una

de tres años (FP especializada), añadida a la básica (15-18), y otra de carácter técnico y de nivel superior (18-20). Las dos primeras se impartirían en los IES y la tercera, en la universidad, como prevé la ley.

La formación profesional especializada tendría un primer año sobre la FP básica, que permitiría a los alumnos salir al mercado laboral con 16 años, y podrían continuar con dos años de especialización profesional específica, lo que permitiría una segunda salida al mercado laboral con 18 años y una positiva formación profesional especializada en un campo de la industria o los servicios.

Con respecto a la universidad, una prueba de acceso por facultades permitiría la entrada de los bachilleres a los 18 años. A esta prueba de acceso, y en el caso de determinadas facultades, también podrían presentarse los alumnos que tuvieran el título de formación profesional especializada, también a los 18 años. Ello unificaría las posibilidades de ambas titulaciones a la misma edad.

Esta educación, gratuita para todos los ciudadanos hasta los 18 años debería poder ser una apuesta progresista que bien podría estar, a nuestro juicio, en un paulatino horizonte programático de las diferentes instancias de nuestra vida pública.

Finalmente, a los 20 años, los titulados de FP superior, estudiantes de la universidad, podrían pasar al grado hasta llegar por convalidación de ECTS a segundo o, quizá, en casos determinados con un complemento formativo a tercer curso de aquellos grados coincidentes con su formación profesional superior.

¿Qué es Bolonia?

Bolonia es una ciudad maravillosa. Sus calles constituyen un inacabable repertorio de columnas unidas por armónicas arcadas medievales, renacentistas, neoclásicas... Sobre sus tejados se alzan hacia el cielo, todavía, algunas altísimas y estrechas torres de oscuro ladrillo. Tuvo muchas. Y no eran expresión del afán belicista de los nobles, sino silos en los que la alta burguesía almacenaba el cereal. Su progresiva altura confería al propietario los signos de su poder económico, pues definía así la abundante riqueza del grano que las iba colmando. Hoy, en el lugar en el que se alzan las muchas torres desaparecidas, se ha instalado un foco luminoso que proyecta en el cielo nocturno la luz poderosa de sus ahora inexistentes torres. Un espectáculo increíble.

Bolonia fue llamada la segunda Roma por su vinculación con el papado. En ella se coronó emperador Carlos V. El que ya era rey de Castilla y Aragón, archiduque de Austria, duque de Borgoña y señor de las Américas, bajó a caballo desde el balcón del palacio principal por una pasarela que atravesaba la plaza Mayor para recibir en la catedral los símbolos imperiales, mientras la multitud aclamaba al espléndido cortejo que le seguía.

Al lado de la catedral se encuentra la primera universidad europea, que conserva aún el aula donde se realizaron, previa autorización papal, las primeras autopsias para los estudios de anatomía. Una universidad donde se acuñó la definición que ha quedado como expresión de lo que la ciencia universitaria significa: alma máter.

Los boloñeses actuales piensan que, a su antigua gloria universitaria, se añadirá dar su nombre a la reforma del siglo XXI de la enseñanza superior de toda Europa. Es cierto que la denominación oficial es Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES), pero todo el mundo lo conoce como el Proceso de Bolonia.

A favor de Bolonia

Recibe el nombre de proceso, porque no fue concebido de forma rígida, ni para ser aplicado de manera simultánea y uniforme. Por eso, está durando diez años. Y, por eso, es diferente según los países europeos. Los grados que confieren las titulaciones básicas pueden ser de tres, cuatro, cinco o más años. Pero tendrán la misma categoría, y no habrá ya escuelas *versus* facultades, ni diplomados *versus* licenciados, ni enseñanzas técnicas *versus* enseñanzas científicas, sino formación de titulados que sean competentes en el saber y en el saber hacer. Los másteres, de un año o dos, otorgarán las especialidades y serán los que cada universidad diseñe. La formación de doctorado precisará de un máster, sea exclusivo o no. La metodología podrá incluir lecciones magistrales, pero es evidente que no todas las lecciones lo son. Por eso, cuando no lo sean, ha de primar la practicidad de los métodos para enseñar, dejando una gran autonomía para su aplicación. La tarea del profesor está siempre presente, pero el trabajo de los alumnos ha de valorarse de manera muy relevante. Y las homologaciones entre todas las universidades europeas no se hacen asignatura por asignatura, o curso por curso, sino en función de que los alumnos hayan adquirido cada competencia o no: se convalida sólo la certificación de que la competencia ha sido adquirida, con independencia del tiempo, cursos o asignaturas empleados para ello. Y poco más es Bolonia.

Desde mi punto de vista es mucho más importante el *espíritu de Bolonia* que el Proceso de Bolonia. En ambos casos, todo se basa en dar confianza a las capacidades y la creatividad de las universidades y su profesorado. Es evidente que en Bolonia hay puntos fuertes y puntos débiles. Pero no es menos evidente que los que lo vamos a aplicar tenemos que implementar los fuertes y superar los débiles. Si lo hacemos así, Bolonia puede, sin duda, ser un éxito.

En resumen, a nuestro juicio, el establecimiento del EEES, en lo que respecta al profesorado de secundaria, establece nuevas y positivas perspectivas porque:

- ♦ Equipara la formación del profesorado en toda Europa, con lo que se consigue un espacio laboral europeo y de movilidad profesional.
- ♦ Favorece la aplicación del programa Erasmus, lo que elimina las dificultades de los alumnos universitarios de profesorado que, a diferencia de lo que ocurre en el resto de las titulaciones, tienen hoy graves problemas para la homologación europea de los estudios para profesor, tan diferentes en los diversos países de la Unión Europea.
- ♦ Instituye a las universidades, y sólo a las universidades, como centros de formación (en Bélgica siguen existiendo las escuelas normales), de modo que se dignifican y homologan todos los niveles docentes, independientemente de sus objetivos educativos.
- ♦ Con el sistema de competencias, la formación adquiere nuevas dimensiones, menos teóricas, más educativas, menos ideologizadas, más científicas.
- ♦ Se crea un currículo europeo para la formación del profesorado de secundaria con tres pilares: ciencias de la educación, ciencias didácticas específicas de cada materia y un potente periodo de prácticum, sin desdeñar unos complementos formativos de materia.
- ♦ Esta nueva formación no es exclusivamente teórica, sino profesionalizadora: ha de incluir una formación aplicativa y con fuerte participación del graduado que desea tener un futuro docente e incluye una formación sobre la práctica.

En cualquier caso, la formación del profesorado de secundaria es ya, por fin, un problema universitario. Por tanto, en sí mismo, puede y debe ser sometido a crítica. El debate es necesario porque es inherente al espíritu científico y a las características de toda enseñanza universitaria. Podemos iniciarlo, pero, a nuestro juicio, desde dentro del propio sistema del EEES y no desde perspectivas de «singularidad nacional». Han cambiado los sistemas propios de cada país. Y entramos en un sistema propio de toda la Unión Europea. Podría decir, desde mi perspectiva de historiador, que en estos momentos se da fin a la universidad napoleónica, de administración estatal, y se tiende hacia el viejo espíritu que dio nacimiento a las universidades en la Edad Media: intercambio y homologación de estudios, profesores y alumnos (la *universitas*).³ Entre Coímbra y Heidelberg, La Sorbona y Salamanca, Bolonia y Oxford... ¿No merece la pena apostar por el futuro y luchar por mejorarlo más que por derribarlo?

3. Acentúo siempre todas las palabras esdrújulas latinas, aunque ello no sea ortodoxo y sea rechazado por los latinistas, porque es educativo y formativo. Con ello yo actúo «a favor» del latín y los latinistas en contra. Por eso, hablamos de un saber educativo distinto del saber sabio. Es preferible acentuar las palabras latinas a que la gente diga *sanitas* o *universitas*. Yo he oído decir *fidelitas*, *hispanitas*, *hospitalitas*...