

EL MÁSTER DE SECUNDARIA: MÁS ALLÁ DE LO OBVIO

Proyecto Nebraska de Fedicaria¹

Según el Diccionario de la Real Academia Española, obvio es lo que se encuentra o pone delante de los ojos y, también, aquello que es muy claro o que no ofrece dificultad. Vayamos pues con lo obvio: así parece el hecho de que la docencia sea un oficio con su especificidad propia y que requiera de quien lo ejerce una preparación adecuada; posiblemente por esta razón, se acostumbra a dar por sentado que existe una relación directa entre la formación del profesorado y la calidad de la educación; constituye otra obviedad sostener que para enseñar algo en la educación secundaria se precisan conocimientos especializados en una disciplina pero también cierta formación pedagógica; parece obvio, además de deseable, que ambas dimensiones formativas debieran integrarse, de forma sistemática, en los planes de estudio en los que se foguean los futuros profesores; y, para terminar la sucesión de evidencias, la más dudosa de todas: el actual Máster de Secundaria, singular mixtura académica que, bajo el paraguas protector de un amplio consenso político e institucional, auna dosis concentradas de pedagogía, didáctica específica y laboreo administrativo, está en disposición de convertirse en fórmula idónea, *hic et nunc*, para satisfacer la demanda de profesores para el siglo XXI.

Si las cosas estuvieran tan claras, no merecería la pena seguir escribiendo, ni opinando: bastaría con dejar a los expertos el diseño, como ahora se dice, del mejor *iter* formativo y esperar los brotes verdes. El problema es que, una vez más, nada es lo que parece. ¿A qué responde esta, al parecer apremiante y trascendente, preocupación por la formación específica del profesor de secundaria?, ¿qué intereses y qué suerte de saberes y poderes hay en juego?, ¿acaso puede sostenerse y demostrarse la existencia de una relación automática entre formación del profesorado y mejora de la educación?, ¿es cierto que una "adecuada" formación pedagógica, orientada a normativizar cómo deberían enseñar los profesores, garantiza el desarrollo de "mejores" prácticas docentes?; después de todo, ¿alguien está en disposición de saber cómo, dónde y cuándo debe formarse un docente de secundaria y con qué dieta? Habida cuenta del espacio de que disponemos, sería imposible abordar con cierto rigor la respuesta a estas preguntas, por ello nos conformaremos con sembrar sospechas y exponer argumentos que contribuyan a desnaturalizar y deseternizar algunas de estas obviedades que a menudo pasan por ser verdades incontrovertibles.

¹ En la actualidad, integran el proyecto Nebraska de Fedicaria: Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos. Más información, en http://www.fedicaria.org/miembros/Nebraska_proyecto.html

Sería interesante recordar cómo nos socializamos realmente con la profesión, cómo nos formamos como docentes. A menudo olvidamos que nos "formamos", inexorablemente y sin pretenderlo, en nuestra etapa de discentes, cuando todavía somos "alumnos"; la mayor parte de nuestro trabajo después, ya como profesores, se limita en buenísima medida a reproducir y contextualizar aquellas pautas en las que fuimos formados y que mejor responden a las necesidades y condiciones de escolarización con las que nos haya correspondido lidiar. Así pues, para entender algo de lo que sucede en el interior de nuestras aulas, el camino no es concebir al docente como una individualidad racional capaz de gobernar su vida profesional de manera autónoma siguiendo el dictado de su conciencia y el de sus conocimientos científico-pedagógicos adquiridos tras largos periodos de estudio y reflexión. El profesor, como sujeto social, no actúa casi nunca según piensa o dice pensar; Carlos Lerena acertó a expresarlo con suma claridad: "lo que los educadores, como norma, dicen que hacen, lo que creen estar haciendo y por qué creen hacerlo, etc., constituye un obstáculo que impide profundizar en el conocimiento de lo que realmente hacen y del significado de lo que hacen". La falacia del rampante idealismo del discurso pedagógico consiste en olvidar que el profesor es, fundamentalmente, un actor condicionado por estructuras estructurantes —a menudo grabadas en el umbral de lo infraconsciente—, que interpreta un guión según pautas codificadas que se corresponden con coriáceas y duraderas culturas profesionales; es en estas últimas, mucho más que en la asimilación del saber de los expertos y burócratas de la educación, donde se configura y dota de sentido nuestro modo de ser y de estar en el espacio escolar y social. La *alta* y la *baja* pedagogía casi nunca se encuentran ni siquiera dialogan entre sí, pues los contextos de producción, las finalidades y las lógicas de una y de otra son de naturaleza muy distinta. El aula, tantas veces ponderada como espacio creativo de libertad, es, con demasiada frecuencia, un lugar donde los profesores nos limitamos a producir el currículum dentro de unas férreas constricciones crono-espaciales; por lo general, los docentes mejor "formados", no hacen nada, sustancial hablando, muy diferente de lo que hacen los demás.

Consecuentemente, parecería aconsejable que la formación de un futuro docente comenzase precisamente por desentrañar y entender las claves de esos coriáceos y duraderos códigos socioprofesionales que nutren y guían nuestro quehacer en la escuela; constituiría una premisa previa para, en su caso, poder impugnarlos. Posiblemente ahí resida el numen de una auténtica didáctica o pedagogía crítica: el docente formado sería aquel capaz de pensar contra sí mismo, contra su práctica, contra su posición en el juego de relaciones de poder que se establecen dentro y fuera del aula. Con razón, E. Durkheim

advertía a sus alumnos, que “una historia de la enseñanza” y de la profesión de enseñar habría de ser “la mejor de las pedagogías”.

La profesionalización de los docentes: una perspectiva crítico-genealógica.

Históricamente se ha sobrentendido que el conocimiento del que es portador el profesorado de secundaria contenía en sí mismo las claves de su propia difusión. De este modo la formación inicial, los sistemas de acceso y la propia actualización permanente en activo se han ajustado a esta concepción duradera y tácita, aunque con matices propios de cada época. En cambio, la formación del profesorado de primaria siempre ha contado con la suposición implícita de constituir un oficio profesional y práctico que se adquiría en un centro especializado en el arte de enseñar. Los cambios de sentido en la formación del secundario constituyen, por tanto, una construcción social y responden a una profunda y relativamente reciente reconversión de su función en el sistema educativo.

Si dividimos la historia de la educación en la España contemporánea en dos grandes etapas: el *modo de educación tradicional-elitista* y el *modo de educación tecnocrático de masas*. La primera abrazaría desde la creación y afianzamiento, a mediados de siglo XIX, del sistema educativo liberal hasta los años sesenta del XX; la segunda, se extendería desde entonces hasta la actualidad. Cada una de ellas obedece a momentos distintos de desarrollo del capitalismo, diferentes modalidades de producción y distribución del capital cultural dentro de los sistemas escolares y específicos procedimientos de legitimación; asimismo, a lo largo de ellas se fijan las marcas y reglas específicas que rigen el *campo profesional* de los docentes.

El sistema de reclutamiento y formación del profesorado de primaria y secundaria se realiza en España durante el siglo XIX en paralelo al proceso de construcción del Estado liberal. Durante el reinado de Isabel II se instauran en cada provincia las Escuelas Normales para la formación de maestros y las Facultades de Ciencias y Letras para los licenciados encargados de dar clases en el Bachillerato. El programa de contenidos de Normales y Facultades nada tenía que ver y, en realidad, las escuelas de formación de maestros serán durante todo el modo de educación tradicional elitista una modalidad de enseñanza media y una opción de formación profesional para los hijos del campesinado y de los estratos bajos de una naciente mesocracia. Así como la definición de los cuerpos docentes secundarios y universitarios y su forma de acceso mediante oposición fue reglamentada con prontitud, la condición de maestro (y sobre todo de maestra) se consolidó burocráticamente mucho más tarde, a principios del siglo XX —durante mucho tiempo para ejercer en los núcleos rurales no solía reclamarse preparación específica alguna—.

En términos generales, el magisterio constituiría un subproletariado docente con bajas retribuciones y mínima especialización: un oficio vinculado a la práctica. Por el contrario, los cuerpos de catedráticos de Bachillerato y Universidad comparecen como un subcampo docente de atributos opuestos al anterior: sus miembros están mucho mejor retribuidos, poseen una formación más especializada, son propietarios de un saber disciplinario exclusivo y ostentoso, y su tasa de feminización resulta nula, escasa o tardía. Esta jerarquía docente reproduce y plasma la estructura del sistema dual de enseñanza elitista: dos vías de escolarización (la primaria y la secundaria-universitaria) que nunca se encuentran, que acogen a mundos sociales escindidos y que transmiten valores y conocimientos distintos. La imagen del buen maestro se opone a la del buen catedrático.

Esto es radical y crudamente así durante todo el siglo XIX, en sus rasgos fundamentales permanece hasta los años sesenta del XX y, cabría decir que, en nuestros días, el pasado pesa... No obstante, durante las primeras seis décadas del siglo pasado, estas diferencias fueron amortiguándose levemente, al mismo tiempo que la lenta e incompleta expansión escolarizadora iba imponiendo nuevas formas. *Grosso modo*, el maestro tiende a funcionarizarse y a adquirir el ropaje de un saber más específico y reglado. De otra parte, los catedráticos iniciaron un tímido pero imparable proceso de feminización en la educación secundaria y los principios de legitimación en los que descansaba su status tradicional comenzaron a quebrarse. Paralelamente, el discurso de la necesidad de la pedagogización del docente secundario comenzó a expandirse, a regularse en normativa efímera y de costosa y compleja aplicación, y a materializarse en ciertos ensayos de corta vida y escasa ambición, tanto en el periodo republicano como en el franquista. Podría decirse que el advenimiento del modo de educación tecnocrático de masas — la extensión efectiva de la escolarización y, sobre todo, la conexión de las dos vías de escolarización separadas hasta entonces— comportó una aparente aproximación de dos campos profesionales hasta entonces escindidos. El proceso culminó en la Ley General de Educación de 1970. Esta ley ensayó la profesionalización del magisterio elevando su formación a categoría universitaria y trató de generalizar condiciones de formación preprofesional pedagógica mediante la institucionalización del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) para los aspirantes a profesores de bachillerato.

La actual legislación sobre formación inicial supone *de facto* la profundización en unas reformas que, en puridad, nunca triunfaron del todo. En efecto, esta pretendida impregnación pedagógica de la formación del profesor de secundaria, no ha supuesto que hayan desaparecido los resabios del pasado, por ejemplo, la identificación

de las disciplinas científicas con la esencia del profesor de secundaria y de la pedagogía como saber específico, supuestamente como única posesión distintiva del maestro. Entre las abundantes reformas del sistema educativo habidas en los últimos treinta años y el piélagos de inercias y rutinas propias del campo profesional docente, los procesos de profesionalización y pedagogización han quedado muy lejos de los cambios habidos en la lógica de escolarización de masas. Baste recordar que, jurídicamente, el CAP se extinguió en 1995 y este difunto, tras suspensiones y resurrecciones como la de Lázaro, ha venido subsistiendo, con más pena que gloria, hasta nuestros días. Por la misma ruta de la pedagogización y profesionalización, tras no pocos balbuceos e infaustos ensayos, ha transitado el acceso, mediante concurso-oposición, a la condición docente del secundario. Asimismo, pedagogización y profesionalización, dentro de la rampante racionalidad técnico-burocrática, constituyen, en efecto, el rumbo que orienta y gobierna la nueva producción de normativa universitaria, inspirada en los dictados del llamado Espacio de Educación Superior Europea (iniciado en la Declaración de Bolonia de 1999).

Algo más sobre el falso dilema ciencia *versus* pedagogía.

De lo anterior se deduce que, en buena medida, las nuevas leyes y reformas sobre la formación inicial —una proliferación normativa que comienza en 2005 con la regulación de los Estudios de Grado y Postgrado y que se despliega, inclemente, tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (2006) y de la Ley Orgánica de Universidades (2007)—, se presentan con el propósito de actualizar y poner al día un modelo ya obsoleto, siempre con la mirada puesta en aproximar las condiciones de formación previa a la docencia entre primaria y secundaria, incrementando en ambas la dimensión pedagógica del oficio docente. Ello se hace con la fuerte oposición de las facultades tradicionales que ven perder su posición dominante frente al fortalecimiento de las facultades de educación, que no sólo ven equiparar el grado de maestro al de las demás carreras de cuatro años de duración, sino que se les otorga una posición relevante en la organización, gestión y docencia del nuevo Máster de secundaria —por más que la casuística en relación con este asunto esté resultando muy diversa según las complejas “negociaciones” llevadas a cabo en cada Universidad—.

Lo cierto es que de un tiempo a esta parte ha vuelto a abrirse la caja de los truenos, al desatarse la consiguiente batalla por el “conocimiento”, esto es, la lucha encarnizada entre las tribus académicas por conquistar el territorio de los nuevos grados, másteres y doctorados. En la superficie de estas sordas luchas por el poder, el subterfugio utilizado sobre el que parece discutirse no es otro que el viejo dilema entre ciencia y pedagogía; una valetudinaria

contraposición que se erigió, como ya hemos dicho, con la construcción del sistema nacional y dual de enseñanza y que tantas apariencias ha adoptado desde hace más de un siglo contribuyendo al sustento de falsos problemas y que resurge ahora ofreciendo, además, un fácil argumentario a mayor gloria de los *ranking de audiencia* de los medios de comunicación. Pero no nos engañemos: cuando se discute acerca de la profesión y de los saberes que son o debieran ser inherentes a los docentes, se está hablando de mucho más que eso... En el fondo se está dirimiendo nada más y nada menos que sobre la reproducción social y cultural que maestros y profesores contribuyen a desempeñar administrando y distribuyendo un conocimiento que se pretende, al mismo tiempo, extender y restringir; una función paradójica y que, sin embargo, no deja de ser el auténtico motor que otorga sentido a la escolarización en la era del capitalismo: la escisión entre la voluntad de enseñar — extender la cultura— y la necesidad de seleccionar —restringir la cultura—.

He aquí el significado profundo de la pervivencia de dos culturas y campos profesionales, la del maestro y la del secundario, que, pese a los cambios experimentados, permanecen aún profundamente arraigadas en las entrañas del sistema; las reglas implícitas y explícitas de ambas categorías docentes, así como el grado de profesionalización, prestigio y tipo de formación recibida permanecen en gran parte escindidas.

El hecho de que con la recién estrenada normativa, el maestro, superados los cuatro años de formación en el grado, pueda acceder directamente a la docencia, mediante oposición, sin la necesidad de cursar el Máster, acorta en un año la preparación del primario, reproduciendo su inferior estatus, en términos de acreditación burocrática, respecto al profesor de secundaria, para quien la obtención del título de Máster constituye requisito *sine qua non* para opositar. El peso de la historia pesa en el presente en orden a mantener una estructura jerárquica de los cuerpos docentes. A este respecto, llama la atención que entre el magisterio y, más concretamente, entre los actuales estudiantes del grado, no se hayan levantado voces reivindicando el *cuerpo único* de docentes al calor de esta reformista coyuntura universitaria. De todas formas, haciendo un poco de memoria sobre los avatares de tan popular demanda, no se puede olvidar que la idea no surgió precisamente, a mediados de los años setenta del pasado siglo, de la "gran masa" de maestros, sino de los colegios de *licenciados* en sus "alternativas democráticas" y de una minoría muy activa del magisterio que participaba en la vanguardia pedagógica. El magisterio se ha adaptado desde que se define como cuerpo nacional de funcionarios a una posición subordinada, reclamando mejoras salariales y laborales, atención social y "dignificación", pero dentro de su particular *habitus* profesional, sin plantar cara con decisión y menos con persistencia a

la tradicional distancia y segregación respecto a los docentes de enseñanzas medias. De hecho, los sindicatos, que en algún momento defendieron el cuerpo único dejaron de hacerlo porque, sin duda, la base sindical de los maestros nunca tuvo fuerza (sí número) y, tal vez, ni siquiera interés en ello.

El Máster de Secundaria: la ceremonia meritocrática y la programación de la ignorancia.

La formación inicial y permanente del profesorado ha sufrido en los últimos quince años un vertiginoso e irreversible proceso de mercantilización, privatización e insolvencia intelectual. Quien haya tenido ocasión de conocer de *visu* los abultados expedientes con que los aspirantes a ingresar en el Cuerpo de Profesores de Secundaria comparecen a los procesos de concurso-oposición, sabrá de lo que estamos hablando. La Declaración de Bolonia y las políticas de formación del profesorado en la UE pivotan sobre la idea de un docente dúctil y flexible (como el sujeto del aprendizaje constructivista) adornado de múltiples competencias que han de conseguirse e incrementarse mediante un proceso inacabable de aprendizaje sin fin, muy a tono con las formas de organización del trabajo postfordistas y que se corresponden con una suerte de programación de la ignorancia que, como en el mito de Sísifo, permite legitimar la falacia del *lifelong learning*. En este marco, la evaluación continua de las competencias y de los hipotéticos resultados de la acción docente se convierte en la clave de todo el nuevo sistema. Hasta cierto punto, se impone una lógica importada de la gestión empresarial y se cae en la evaluación como instrumento de medición de la productividad del trabajo y de los rendimientos de los recursos empleados. Es, en realidad, un neotecnicismo que sustituye la lógica taylorista por una forma más cualitativa de explotación del trabajo. Todo ello en consonancia con las formas más refinadas de legitimación y autosometimiento inherentes al modo de educación tecnocrático de masas y a las sociedades de control de nuestro tiempo.

El nuevo sistema, pues, supone el paso más alto dentro de la extensión de razón instrumental que guía el desarrollo del modo de educación tecnocrático de masas. Es, sin duda, su culminación y remate en el ámbito universitario. Significa, a poco que nos fijemos, trasladar hacia arriba el pedagogismo, el psicologismo y el tecnicismo que se desparramó por la educación primaria y secundaria tras la LGE y, muy especialmente, con ocasión de la LOGSE. Hoy, cada vez más, se asiste a un proceso de pedagogización, con la consiguiente infantilización de los campus de la enseñanza universitaria, que es visto con recelo por una parte muy considerable de una comunidad docente habitualmente socializada en principios valorativos propios del modo de educación tradicional-elitista. Como ocurrió en la

secundaria, durante los años noventa, es más que previsible una lucha de saberes-poderes (que ya emergió en la discusión de los planes de estudio), un camino quebrado de resistencias y anuencias, entre lo viejo y lo nuevo. Se verá cómo seguramente la victoria no sea en una sola dirección y es previsible que finalmente vaya triunfando una revolución terminológica (como, en realidad, es la de las competencias) junto a una permanencia de los vetustos usos de siempre.

Por lo que hace al ingreso en los cuerpos docentes, todavía no se ha modificado a fondo el sistema de concurso-oposición reinante. Y no parece que el procedimiento vaya a transformarse sustancialmente. Sí cabe pensar que las oposiciones de Secundaria sufran alguna mutación temática a favor de un diseño más pedagógico y más en congruencia con los conocimientos supuestamente adquiridos en el Máster, sobre todo si la roma doxa neotecnicista de las emergentes didácticas específicas termina por colonizar, como pretende, el grueso de los contenidos de aquél. En lo que respecta al método de formación permanente, nada permite pensar en la sustitución de los centros de profesores, aunque no sería raro que la participación de la universidad se hiciera más palpable y eficaz. A escala general, la formación en activo quedó, gracias a un pacto sindical, vinculada a la obtención de compensaciones salariales (los sexenios), ha permanecido despegada (excepto en los momentos iniciales de los CEP en los años ochenta) casi totalmente de las iniciativas de innovación pedagógica y, más recientemente, ha iniciado un creciente e inexorable proceso de externalización hacia entidades privadas colaboradoras que, casi siempre recurriendo a fórmulas no presenciales, han convertido al sector en un sustancioso negocio comercial; formarse hoy en España es, fundamentalmente, una inversión económica.

Por tanto, las perspectivas de formación docente se han hecho más complejas y burocráticas, dentro de una razón mercantil, tecnicista y pedagógica que todo lo arrasa. Es un hecho que toda esta faramalla legislativa avanza a favor de la tecnocracia y, sobre todo, de un control más difuso pero no menos severo y riguroso de la capacidad autoformativa de los docentes, lo que implica una profunda desprofesionalización y una reducción de los espacios laborales e institucionales para el ejercicio de una labor realmente crítica. Hoy más que nunca es necesario encontrar espacios de resistencia y formación ante una avalancha normativa que, envuelta en el papel regalo de las competencias y otros embelecocos, en realidad trata de maniatar los procesos de formación autónoma y contrahegemónica de los docentes.