

# El fin de la profesión de profesor

Aprobado el nuevo máster que sustituirá al CAP

*Daniel Iraberri y Alfredo Almendro.*

*Estudiantes de la Licenciatura de Filosofía de la UCM*

El final de 2007 trajo una noticia vital para el mundo de la enseñanza. El CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), tantas veces puesto en entredicho, por fin tiene sustituto: el nuevo “Máster en Formación del Profesorado”<sup>1</sup>. Con esta medida, nuestras autoridades políticas y académicas pretenden contribuir decisivamente a la mejora de la profesión de profesor. Veamos en qué consiste el nuevo máster.

## **1.- ¿Qué es?**

Hasta ahora, el proceso para llegar a la enseñanza secundaria pasaba por superar una licenciatura en la que los licenciados adquirirían aquellos conocimientos específicos necesarios para poder desenvolverse en su disciplina. Tras ello, y con un breve curso de pedagogía (el célebre CAP, de unos 10-30 créditos, y 150-200€ dependiendo de cada comunidad autónoma) el estudiante quedaba habilitado para opositar.

En cambio, con el nuevo sistema de grados y el nuevo máster en formación del profesorado, los futuros profesores de secundaria, para acceder a la oposición tendrán que cursar, en primer lugar, un grado. Esto comporta un año general y compartido con toda la rama correspondiente de carreras afines (es decir, un “tercero de bachillerato” que traslada a la enseñanza superior los problemas de bajo nivel de la enseñanza media) dos años de contenido propio de la materia (para los que además se recomienda, sin la financiación de becas adecuada, que uno sea de erasmus), y un año de prácticas. Decíamos dos años de contenido propio, pero más exacto (y dramático) sería decir: “formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”<sup>2</sup>. Seguidamente se accede al nuevo máster de pedagogía, requisito legal para poder opositar.

Para acceder a dicho máster los alumnos habrán de superar una prueba en la que acrediten el adecuado “dominio de las competencias” de la materia (lo que suponemos

---

<sup>1</sup> B.O.E. del viernes 21 de diciembre de 2007 (nº305) y sábado 29 de diciembre de 2007 (nº312).

<sup>2</sup> Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

que tiene que tener algo que ver con lo que una vez fue conocer el contenido de la materia, pero trasladado ahora a la lógica de Bolonia), o poseer el correspondiente título de grado para no tener que realizar dicha prueba, además de acreditar el dominio de una lengua extranjera con un nivel B1.

Según el borrador aprobado por el consejo de ministros<sup>3</sup>, el máster consta de 60 créditos ECTS, es anual y su precio superará los 1500€(pues son precios de posgrado). Los créditos se dividen en tres bloques. El primer bloque (12-16 créditos) es genérico y su contenido es estrictamente psicopedagógico, centrándose en cuestiones como “comprender las motivaciones y el desarrollo de la personalidad de los alumnos”, “promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana”, etc. El segundo bloque (24-30 créditos) se presenta como el bloque específico, aquél en el que el alumno debería adquirir los conocimientos de contenidos específicos de su materia docente. Ahora bien, lo que de contenido docente hay en este segundo bloque de créditos consiste en conocer el “valor formativo y cultural de las materias”, “conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes”, “fomentar un clima que facilite el aprendizaje”, “integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia”, etc. El segundo bloque es pues psicopedagogía *aplicada* a la materia que en cada caso se trate (matemáticas, historia, filosofía, física...). El tercer y último bloque (16-24 créditos), en cambio, será de carácter eminentemente práctico, centrándose en la adquisición de experiencia, lo cual implicará prácticas no remuneradas en institutos (o para ser precisos, remuneradas por el alumno, que es quien paga los créditos tanto teóricos como prácticos, e incluso sus horas de estudio en casa; para algo tenemos unos nuevos créditos europeos ECTS); el máster finalizará con un “trabajo fin de máster”, un Practicum<sup>4</sup>. En el BOE, frente al borrador, se especifica el reparto de créditos: el mínimo que habrá de incluir el plan de estudios es 12, 24 y 16 (52 en total), para cada bloque respectivamente; y será cada facultad, o cada comunidad autónoma, la encargada de completar los créditos.

La aprobación del máster se enmarca en el desarrollo de la Ley Orgánica 6/2006 de Educación (que afecta a la enseñanza no universitaria), por lo tanto se adapta a la estructura educativa impuesta por el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior)

---

<sup>3</sup> Borrador de Orden Ministerial por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión de profesor [...]. 21 de noviembre 2007.

<sup>4</sup> “El Practicum se realizará en colaboración con las instituciones educativas establecidas mediante convenios entre Universidades y Administraciones Educativas.” B.O.E. nº312

tan sólo de pasada, algo así como “aprovechando que el Pisuerga pasa por Valladolid...”. Es muy importante entender que no se trata de una directriz europea que recomiende este tipo de reformas, sino que nos encontramos ante la clásica obsesión psicopedagógica (que habrá que explicar) característica de nuestro país. Nos enfrentamos ahora al segundo capítulo en la historia de la aprobación del máster. En la primera batalla que se dio contra la LOE (en cuyo texto se recogía la implantación del máster), no sólo no se consultó al mundo académico, sino que se ignoraron las críticas, propuestas y muy razonables preocupaciones del colectivo “Profesores por el conocimiento” y otros; así como, por ejemplo, un documento firmado por varias decenas de juntas de facultad, que precisamente mostraba un firme rechazo al nuevo máster psicopedagógico. En esta ocasión está sucediendo exactamente lo mismo, al no contar el borrador aprobado con más consulta que la efectuada al Consejo de Universidades. Del borrador al B.O.E., el proceso de discusión ha sido inexistente o, en todo caso, ignorado. La oposición de años atrás sigue siendo hoy la misma, y los hábitos democráticos de nuestros políticos y autoridades académicas, también.

## **2.- Razones para preocuparse**

Hay un primer grupo muy evidente de problemas derivados de la implantación del nuevo máster. En primer lugar, no podemos dejar de subrayar que mientras que el coste del CAP, en tiempo y dinero, era asequible, el coste del máster es en cambio desmesuradamente superior. 60 créditos ECTS a precio de posgrado<sup>5</sup> requieren una dedicación tal que, con total certeza, disminuirá notablemente el número de alumnos que opten por la enseñanza secundaria. De hecho, según El País, el sentido del máster es, precisamente, constituir una criba; ahora bien, la criba, según El País, lo que establece es una “selección vocacional”<sup>6</sup> imprescindible si no queremos que profesores “sin vocación” engrosen las filas del cuerpo de funcionarios del estado, pues por lo visto, en Finlandia sólo quienes tienen vocación llegan al profesorado (suele olvidarse de señalar este diario que en Finlandia, además de “muchísima vocación”, también existe una fortísima financiación pública de la educación, un porcentaje de colegios públicos increíblemente elevado, un salario del profesorado que en España es

---

<sup>5</sup> Sin olvidar que el Real Decreto con fecha 29 de octubre establece que los precios “públicos” han de ir aproximándose al coste real del servicio, de tal modo que sea el alumno, aquél que pueda hacerlo, quien pague su educación, y no el estado. Un modelo similar al norteamericano, algo con lo que ha manifestado públicamente su acuerdo el rector de la UCM.

<sup>6</sup>[http://www.elpais.com/articulo/educacion/Aprender/ensenar/elpepusoc/20071126elpepedu\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/educacion/Aprender/ensenar/elpepusoc/20071126elpepedu_1/Tes)

sencillamente impensable, etc.). De lo que en realidad (y en apariencia) se trata es de una “selección económica”. No hay que obviar, por cierto, que el estado va a ir comprometiéndose cada vez menos con corregir estas desigualdades (en cuanto a derechos educativos) económicas, puesto que se está instaurando el sistema de becas-préstamo. En esta nueva concepción de las becas, es el alumno quien financia sus propios estudios a través de una hipoteca (parte de cuyos intereses, en algún caso, paga el estado, transfiriendo pues el dinero público no a los ciudadanos sino a los bancos). También hay que contar con que ni desde el Ministerio ni desde la Universidad se ha contado con ningún tipo de medida correctora del desajuste que va a establecerse con quienes, habiendo cursado 5 años de contenidos específicos, se van a ver obligados a cursar un máster pensado para los futuros grados, de cuatro años (y sólo dos de contenidos específicos), obteniendo en cambio un título con el mismo valor.

Por otro lado, no hay que dejar de señalar la devaluación del título de grado que comporta la aprobación del máster. Uno de los rasgos definitorios del grado, al menos según se anunció, era su capacidad para habilitar profesionalmente. Ahora bien, contando con que hay carreras cuyo principal (o único verdaderamente propio) perfil profesional es la docencia, al proponerse el nuevo máster el grado queda relegado a una especie de “pre-habilitación profesional”, de modo que no es ni siquiera (algo que, por descontado, ya es un desastre con respecto a lo que debería ser una enseñanza superior universitaria) una formación profesional, sino una preparación para la verdadera formación profesional, una “pre-formación profesional”. Para salvar a la vez el máster en formación del profesorado y la adecuación del título de grado como título de grado (es decir, como título que habilita profesionalmente), la estrategia seguida por nuestras autoridades académicas es el malabarismo más rocambolesco que podríamos haber imaginado: según palabras del rector de la UCM el grado, por ejemplo de filosofía, sí habilita profesionalmente, porque él mismo “conoce a filósofos que han saltado al mundo de la empresa o han opositado a puestos de bibliotecarios”. Evidentemente, todos los graduados van a poder acceder a aquellos trabajos para los que sea necesario haber estudiado *un grado cualquiera* y no uno específico (como por ejemplo para ciertas oposiciones administrativas); de hecho, van a poder acceder incluso a aquellos puestos de trabajo que no precisen tan siquiera haber estudiado un grado. También nosotros conocemos a muchos filósofos que han saltado al mundo de la empresa (hostelera por ejemplo), y no por ello están, por más vueltas que se le dé, ejerciendo su perfil profesional.

Pero es imprescindible profundizar en los efectos que el nuevo máster va a tener en la definición de la Universidad. Si el grado es una formación profesional, en algunos casos incluso tan sólo una preparación para una formación profesional, entonces ¿En qué consiste la diferencia específica de la Universidad con respecto al resto de estratos educativos? Son muchos los mecanismos a través de los cuales se está debilitando, si no directamente cercenando, el carácter propiamente investigador, teórico, centrado en la producción y transmisión de conocimiento, de la universidad: a través de los nuevos y escandalosos criterios de evaluación del profesorado universitario; concediendo la potestad de decidir qué se estudia y qué no, y cómo se estudia y cómo no, a agentes externos a las disciplinas, o directamente externos a la universidad; a través de estudios directamente patrocinados por empresas<sup>7</sup>; estableciendo criterios de estricta rentabilidad empresarial a la hora de decidir qué investigaciones son o no interesantes<sup>8</sup>; no respetando los criterios internos de cada disciplina (imponiendo, en cambio, las mismas pautas para un graduado en turismo y un graduado en historia), violando de ese modo el principio elemental de heterogeneidad de la “ciudad científica”, un principio obvio que dicta que corresponde a cada disciplina, y a nadie más, decidir cómo ha de lidiar con su campo teórico, a todos los niveles (en cuanto a la definición del objeto de estudio pero también en cuanto a los métodos de enseñanza, etc.), y del cual emana toda posible autonomía de la ciudad científica. Una ciudad científica, por cierto, que sólo puede ser autónoma respecto de los intereses del mercado (o de los agentes sociales) si se pone el dinero público (puesto que el capital privado siempre exige, como es natural, rentabilidad económica) suficiente como para otorgar a la universidad la libertad material necesaria para elegir su camino: investigar la teoría de cuerdas, o la unificación de las cuatro fuerzas fundamentales, puede ser algo muy interesante “desde criterios físicos”, y en cambio algo que no interese a los agentes sociales o a la sociedad en general. Ni siquiera a las ONG’s<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Como la “cátedra Endesa” en la UPC y la UCA, la “cátedra Repsol” de la UPM, universidad que cuenta con alrededor de medio centenar de cátedras universidad-empresa (muchas relacionadas con los gigantes de las telecomunicaciones como Ericsson, Vodafone y Telefónica), y con otros sectores productivos, como el caso del Aula Iberdrola.

<sup>8</sup> Cabe destacar este sorprendente dato: la investigación sin ánimo de lucro es extremadamente inferior en la UE que en EE.UU., según se puede constatar en el gráfico recogido en el texto de la Comisión Europea “Rumbo al crecimiento”, editado en 2004.

<sup>9</sup> Por mucho que se empeñe el rector “de izquierdas” de la UCM, Carlos Berzosa, incluir también a agentes sociales “no mercantiles” como por ejemplo a las ONG’s, en la lista de “agentes sociales a los que ha de servir la universidad”, no conlleva una rectificación de esta pérdida del rol propio de la universidad, ni nada que se le parezca. Por añadir más elementos privados a la lista de “aquéllos a quienes la universidad debe servir”, la universidad que queda no por ello recupera su carácter público.

Ahora bien, sin lugar a dudas, la aprobación del nuevo máster es un paso más en esa desnaturalización de la universidad ¿Cómo es esto posible? La razón es muy sencilla. Aquellas carreras con perfil investigador que han conseguido aprobar algún máster dedicado a la formación investigadora y específica, van a tener que enfrentarse a una drástica reducción de demanda para dichos másteres, no cumpliendo, por lo tanto, los criterios de calidad necesarios para poder seguir ofertando dicho estudio. Hasta ahora con el CAP era posible, para aquellos interesados en seguir la vía investigadora, compatibilizar ésta con la habilitación a la oposición para la docencia en secundaria; de tal modo que quienes decidían, y/o podían, seguir con la investigación, no tenían ningún problema, y quienes decidían, y/o se veían obligados a, pasar a la docencia en secundaria, siempre tenían la posibilidad de opositar, puesto que habían podido cursar el CAP a la par que los estudios de doctorado. En cambio, con el nuevo máster, los licenciados, y los futuros graduados, están inevitablemente obligados a elegir una de las dos vías desde el principio, ya que son del todo incompatibles (tanto por los precios como por la cantidad de créditos). Es razonable pensar que muchos estudiantes calcularán que es menos arriesgado, en cuanto a su futuro laboral, elegir aquella vía que les permita opositar a secundaria, dejando vacías las plazas de aquellos posgrados dedicados a la formación propiamente científica e investigadora.

Las facultades afectadas han de estar muy preocupadas. Tanto el texto del borrador como el B.O.E.<sup>10</sup>, así como las declaraciones públicas de las autoridades académicas, hacen ver que van a ser los Institutos de Ciencias de la Educación y las Facultades de Educación y formación del profesorado (o sus equivalentes en las diferentes universidades) los encargados, enteramente o casi en su totalidad, de asumir la carga docente del mismo, a pesar de que el título sólo pueda expedirlo cada facultad, y no el instituto de ciencias de la educación (por una limitación de éste ya existente, en el caso de la UCM, con anterioridad al máster). No deja de ser paradójico que sea precisamente la única facultad que no tiene contenido teórico propio (en el sentido de que su contenido es siempre un “contenido formal” respecto a las materias docentes que en cada caso se traten), sea la única que realmente ha podido conformar unos estudios según sus propias pautas teóricas. Y no deja de ser paradójico, y preocupante en cuanto a la excelencia de las futuras investigaciones, que aquél que obtenga un máster en

---

<sup>10</sup> De los once puntos dedicados a los “Objetivos” del Máster, sólo medio (una parte del primer punto parece referirse a los contenidos, bajo una interpretación muy bienintencionada) hace referencia a los contenidos, y ninguno de los bloques de créditos contiene nada que no sea psicopedagogía; a lo sumo hay *psicopedagogía aplicada* a una materia concreta.

psicopedagogía aplicada a la física sí esté habilitado para realizar una investigación de tercer ciclo (doctorado) en física, mientras que quien obtenga un máster en física teórica no esté habilitado para explicar física teórica en un nivel de bachillerato.

¿Y qué enseñanza secundaria encontrarán los futuros docentes? La respuesta a esta pregunta excede con mucho los límites de este escrito. Ahora bien, podemos identificar una tendencia paralela a la pérdida de contenidos en el seno del máster, y es la constante fragmentación de las asignaturas en la enseñanza media. Con ella se vacía de contenido teórico a la misma, aprobándose currículos atiborrados de optativas y en detrimento de la formación básica en troncales. Los institutos se han convertido en un griterío de discursos divulgativos sin base (fruto de la deficiente formación del profesorado que el máster consolida y hace ley), de modo que se hace necesario un ingente ejército de pedagogos para lidiar con esta nueva “educación Discovery Channel”, que más bien parece un jardín de infancia o un corral.

### **3.- Apuntes para el debate**

¿Realmente es necesario, o tan siquiera útil, el nuevo máster en formación del profesorado? Si un peatón A llama la atención de un peatón B mientras ambos pasean por la calle, para pedirle fuego, y le explica que la única manera de darle fuego es irse a frotar palos dos calles más arriba en un sitio donde, por cierto, no puede llegar si no deja el bolso a su lado (bolso que él, obviamente, está dispuesto a vigilar con muy buena disposición y muy buen talante), lo normal es que el peatón B sospeche. Porque el peatón B piensa que habría una manera mucho más sencilla de dar fuego al peatón A, y por lo tanto deduce que ha de haber algún otro interés en el peatón A, algún interés no explícito que habrá que descubrir (como quizás, quién sabe, robarle el bolso).

Pensemos un sólo instante qué es lo que se está proponiendo con el nuevo máster para ver si realmente supone una mejora en la formación del profesorado. Hemos de contar, por lo pronto, con que esta reforma pedagógica no “venía en el paquete” de aquello que era preciso hacer para converger con Europa en materia de educación: es una especificidad de España. Para continuar, no hay que olvidar que este maravilloso descubrimiento tan sorprendente (que lo que hace falta para solucionar el problema de la enseñanza en secundaria es más psicopedagogía) es en realidad un descubrimiento bastante viejo, al menos tan viejo como la LOGSE. Aquello que ya se experimentó con la LOGSE, y cuyos nefastos resultados pocos pueden negar, es lo que ahora se propone

como solución... precisamente a los problemas generados, entre otras cosas, por la LOGSE.

Contemos, además, con que lo que se propone no es, en absoluto, que los futuros profesores posean lo que ya poseen los actuales pero con el *plus* del máster; ni mucho menos. Lo que se gana de psicopedagogía se *pierde* en cuanto a contenidos (además de lo ya perdido con el año genérico y el de prácticas). Alguien podría pensar que, en realidad, no hace falta saber muchas matemáticas para preparar una clase de matemáticas de segundo de bachillerato. Ahora bien ¿Quién puede sostener que un profesor con un tercero de bachillerato, un año de prácticas, un año de psicopedagogía y tan sólo dos años de matemáticas, es mejor profesor que aquél que goza de cinco años de formación específica en matemáticas? Y aún es más ¿Se están protegiendo con ello los caminos existentes para quienes quieran dedicarse a la investigación y no a la docencia en secundaria?

Es verdad que hace falta reforzar la profesión de profesor de secundaria, no cabe la menor duda de que éste es un debate necesario. Ahora bien ¿Por qué irnos a frotar palos dos calles más allá si tenemos un mechero? Debería ser preocupante que a cualquiera se le puedan ocurrir soluciones mucho mejores, a nada que se le dé un par de vueltas. En algunos casos se ha propuesto que lo que debería habilitar para la docencia en secundaria sería un programa similar al que poseen los médicos, el MIR. Lo que a un profesor le falta, cuando domina su materia (si no domina su materia sencillamente ya no hay nada que enseñar), para poder ser un buen profesor, es experiencia, práctica; y no más teoría (por más que se trate de psicopedagogía no deja de ser teoría, al menos en el sentido peyorativo de “mera teoría”). De ese modo, la solución sería muy sencilla, bastaría con financiar un sistema de profesores internos residentes (PIR) que, por así decirlo, estuvieran una temporada con la “L” de prácticas, hasta que adquiriesen las competencias necesarias para desarrollar su tarea. Lo que no parece una buena solución es añadir más “*titulitis*” y más “teoría” allí donde lo único que falta es práctica. Aunque, por qué no, siempre podrían plantearse cursos teóricos impartidos por profesores con una larga experiencia en la docencia de la materia correspondiente. En cualquier caso, es prácticamente imposible estar de acuerdo con el argumento de que lo que le falta a los profesores es saber manejar el Power Point y las nuevas tecnologías audiovisuales, porque la pizarra y la tiza son, al parecer, la fuente de todos los problemas docentes de nuestro país.



Por lo tanto creemos que hay elementos razonables para pensar que la implantación del nuevo máster en formación del profesorado, en realidad, obedece a otros intereses. Casualmente, podría detectarse en el discurso pro pedagógico el hilo conductor de la retórica con la que se ha llevado a cabo la Convergencia Europea al Espacio Europeo de Educación Superior en nuestro país. Sin este recurso retórico, que ha tildado de revolución educativa lo que no es sino una reconversión económica de un sector público, dicha convergencia no habría podido ser vendida a los ciudadanos. No nos habrían vendido la moto. Se ha tildado de reforma pedagógica algo que, desde luego, como reforma pedagógica es completamente extravagante, algo que en realidad es una verdadera revolución de la universidad; una revolución en la que una de las instituciones más dignas y más duramente conquistadas por la ciudadanía está pasando a convertirse en un elemento más del mercado desregulado, desgobernado e impredecible. Un sector (el de la educación pública) que, por cierto, mueve en todo el mundo más del doble de dinero que el mercado automovilístico<sup>11</sup> (un pastel que se empezó a repartir a través del célebre Acuerdo General del Comercio de Servicios), algo que el sector privado no podía dejar escapar.

Se están utilizando las demandas de mejora en la docencia como se emplean los envoltorios de colores en los malos productos: para dar una apariencia deslumbrante a una baratija. En lugar de asumir los problemas de infrafinanciación de la enseñanza, se la pone patas arriba y se le piden cosas imposibles, como motivar para el estudio a un alumnado que se hacina, de hecho, en clases de más de 40 estudiantes.

Por otra parte, cuando lo que necesita el mercado laboral es mano de obra precaria, la institución de la escuela está obligada a transformarse (rozar políticamente el mercado laboral, en vez de destruir la educación, sería hoy en día prácticamente peligroso comunismo). Con la aprobación del nuevo máster en formación del profesorado se da un importante paso a la hora de convertir la educación primaria y secundaria, literalmente, en una guardería de futura mano de obra descualificada. Todo ha de resolverse en dominar los elementos psicológicos suficientes como para lidiar con los conflictos sociales, emocionales y éticos de los alumnos (para tenerlos tranquilos y quietos en el corral mientras sus padres trabajan). Así, estos pueden pasar sin conflictos el tramo vacío de su pseudo-formación académica; una formación académica

---

<sup>11</sup> Urbán, Carreras, Sevilla (2006). €uro-Universidad, Icaria, p. 27

imprescindible para poder acceder a un contrato laboral inaccesible de otro modo, y para conquistar un estado adecuado de “mayoría de edad” política<sup>12</sup>.

Y es que, en definitiva, la formación “dura”, la que valga para algo, seguirá allí: para quien pueda pagársela. Es digno de mención el pacto implícito entre los dos partidos mayoritarios de España, a través del cual complementan sus respectivas medidas en una potente estrategia común, una “pinza”: mientras que el PP ataca a la infraestructura de la educación pública, promoviendo la educación concertada y privada, el PSOE vacía de contenidos a la educación pública, transformándola en una guardería a la que cada vez menos gente (un dato gravísimo) está dispuesta a mandar a sus hijos. Siempre y cuando puedan pagar algo mejor.

Mientras que el PP se llena la boca con un discurso educativo de esfuerzo, superación y contenidos, al mismo tiempo destruye la infraestructura educativa, retira gasto público (o, lo que es infinitamente peor, lo destina a colegios concertados) y ni siquiera propone un modelo educativo acorde con su retórica y distinto del PSOE. El PSOE, por su parte, se llena la boca con un discurso de calidad educativa, para vender la “calidad” al mejor postor y transformar la educación en una guardería de mano de obra precaria y eternamente adolescente.

#### **4.- Conclusiones**

En resumen, creemos que la oposición a este nuevo título está más que justificada desde todos los sectores que intervienen en la educación.

Desde la óptica estudiantil, porque nos condena a la escisión de la carrera docente e investigadora, al mismo tiempo que impone un filtro económico que encarece el nuevo título en torno a un mil por ciento (1.000%) respecto del anterior.

Desde la perspectiva académica, porque se pierde contenido teórico y se permite la entrada del alumnado a los programas de tercer ciclo con un nivel incomparablemente más bajo; un alumnado que frente a los anteriores cinco años de formación específica previa, contará con los cuatro años de ridícula formación del grado, a los que habríamos de descontar el primero de “tercero de bachillerato” y el cuarto de prácticas. Por otro

---

<sup>12</sup> En este sentido es absolutamente increíble el descaro con el que precisamente quienes guillotinan las condiciones de posibilidad de toda ciudadanía crítica sean los que se llenan la boca con dicho discurso. Nadie puede “pensar críticamente” si no tiene *nada que pensar*; o mejor dicho, *estudiar mucho* es la única manera de poder empezar a tener una mínima capacidad crítica. La capacidad crítica no es una cuestión de “actitud” psicológica, sino que sólo puede aparecer en quien puede recorrer con soltura suficientes argumentos y suficientes tradiciones distintas como para poder contrastar, clasificar y refutar. El resto es palabrería y vano griterío.

lado, también hace peligrar la permanencia de los programas de posgrado encaminados a la investigación en titulaciones con perfiles profesionales próximos a la enseñanza (como historia o matemáticas), al ser los recursos económicos y temporales del estudiantado limitados. Es difícil que se simultanee el estudio de los dos másteres (el que habilite para opositar y el que provea de los conocimientos imprescindibles para la investigación). En el marco de una educación mercantilizada y profesionalizante, es el máster pedagógico el que tiene las de ganar. No olvidemos que la pertinencia de los programas se mide en función de la demanda cuantitativa (consumidores del servicio educativo) y no en función de la “demanda cualitativa” (importancia objetiva o cultural de los estudios). En cuanto a la distribución de la carga docente del máster, se engañan a sí mismos quienes piensen que al final será cada facultad, y su cuerpo de profesores específico, la que se encargue de una gran parte de los contenidos finales, puesto que el “bloque específico” del currículo del máster no es otra cosa que psicopedagogía aplicada. Como mucho se logrará que unos pocos créditos sean impartidos por docentes que, independientemente de su formación, tendrán que explicar pedagogía.

Desde el punto de vista del estudiantado de los institutos y sus familias, no es un buen augurio saber que van a tener un profesorado menos cualificado, al que se le ha seleccionado por la “vocación” habida en su cuenta corriente y al que se le ha formado como cuidador de guardería.

Caben pues dos opciones: podemos asumir una educación secundaria que consista en un mero “ritual de paso” a la vida del mercado laboral precario para trabajadores descualificados, y que sea el eterno chivo expiatorio de los pecados de nuestra desquiciada sociedad de mercado; y una enseñanza superior completamente entregada a criterios extraños a ella misma, criterios que sencillamente la convierten en algo radicalmente opuesto a la fantástica conquista de la razón que debería ser, como ha sido, la universidad<sup>13</sup>.

O podemos defender, en cambio, una educación secundaria sólida que efectivamente otorgue, en estricta igualdad de derechos (con financiación pública, por tanto) la posibilidad de promocionar socialmente a toda la ciudadanía por igual, además de las condiciones de posibilidad imprescindibles para promover una ciudadanía

---

<sup>13</sup> Una conquista, por cierto, que también debe considerarse históricamente como una conquista de la clase obrera. Algo que demuestra firmemente el extraordinario libro de Michel Éliard El fin de la escuela; Grupo Unisón, Madrid, 2002

con verdadera mayoría de edad política y cultural; y una educación superior que consiga, de hecho, ser lo que una Universidad debe ser.

La del nuevo Máster es una batalla más de esta larga lucha en la que todos los interesados en la ciudadanía, los derechos y el conocimiento (esas peculiares conquistas de las que siempre ha podido presumir nuestra vieja tradición occidental) deberían estar implicados. Una lucha que, sin duda, tarde o temprano venceremos.