



ISSN 1988-7833
<https://doi.org/10.51896/ccs>

CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR Scopus

DERECHOS HUMANOS Y MÁSTER DE PROFESORADO, ¿PROBLEMA ESTRATÉGICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Antonio Nadal Masegosa

Universidad de Málaga. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

antonionm@uma.es <https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

RESUMEN

La presente investigación diagnostica el tránsito de las competencias didáctico-teóricas del Máster de Profesorado al plano real a través del análisis cualitativo de las Guías Docentes de todas las asignaturas de la especialidad en Procesos Sanitarios del Máster en una universidad española, con el objetivo de conocer si los derechos humanos son transmitidos a quienes serán responsables de la formación científico-técnica en enseñanza secundaria y formación profesional, hecho fundamental tanto para la comunidad académica local, nacional e internacional, como para el profesorado en formación y su futuro alumnado.

Palabras clave: Curso postuniversitario, derechos humanos, educación, enseñanza, profesor.

HUMAN RIGHTS AND MASTER'S DEGREE IN TEACHING, STRATEGIC PROBLEM IN HIGHER EDUCATION?

ABSTRACT

The current research diagnoses the transit of the didactic-theoretical competences of the Master's Degree in Teaching to the real level through the qualitative analysis of the Teaching Guides of all the subjects of the specialty in Health Processes of the Master's Degree in a Spanish university, with the objective of knowing if human rights are transmitted to those who will be responsible for scientific-technical training in secondary education and vocational training, a fundamental fact both for the local, national and international academic community, and for teachers in training and their future students.

Keywords: Postgraduate courses, education, human rights, teacher, teaching and training.

INTRODUCCIÓN

La formación universitaria en distintas especialidades carece de contenidos relacionados con los derechos humanos, y fuentes del más alto nivel consideraron, de hecho, que los enfoques basados en los derechos humanos no han pasado a ser un eje de acción primordial en el sector de la educación (Unicef/Unesco, 2008), lo cual implica una necesidad de análisis para la mejora, de carácter urgente, si deseamos optimizar la educación superior en los entornos nacional e internacional, específicamente,

en el caso que nos ocupa, aquella destinada a la instrucción del profesorado que se ocupara de la formación de la juventud, una parte de la cual precisamente accedería a las universidades posteriormente. En la universidad de la tecnociencia (Vélez y Ruiz, 2019), las tendencias en el campo de la educación superior parecen tener como fin el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, y las demandas del mercado (Soledad, 2020), no lográndose encontrar temáticas relacionadas con la globalización, la transnacionalidad y la desprotección de los derechos humanos (Jara, 2020).

La política educativa española con respecto al Máster en Profesorado se circunscribe a la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, y a la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. El Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas (MAES), en la Universidad de Málaga, se compone de 16 especialidades, y es el título que habilita para la profesión regulada que lleva por título.

Dadas las restricciones legales de derechos ocasionadas por las sucesivas declaraciones de estados de alarma, de emergencia y demás disposiciones legales a nivel mundial, y atendiendo al principal motivo de las mismas, es decir, una pandemia de Covid-19, resulta de enorme relevancia conocer la formación que tendrá el futuro profesorado de enseñanza secundaria en temas sanitarios sobre los derechos humanos puesto que, quizás, una sociedad con unos mayores conocimientos no estaría a merced, acriticamente, de lo que determinaran clase política, la Organización Mundial de la Salud, medios de comunicación de masas y/o redes de internet controladas por multinacionales cuyo fin último es el lucro económico.

Tras un pertinente marco teórico, con el objeto de conocer el estado de la cuestión, nos centraremos en diagnosticar el rol de los derechos humanos en la especialidad de Procesos Sanitarios del MAES de la Universidad de Málaga, atendiendo a los enfoques didácticos y teóricos, en su caso, que pudieran localizarse dentro de esta sección de la educación superior.

LA AUSENCIA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La citada Resolución de 17 de diciembre de 2007 considera que los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas garantizarán la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión de acuerdo con lo regulado en la normativa aplicable (p. 52852). A su vez, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en su artículo 10.1, estima que las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición

por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional; el artículo 15.2, por su parte, determina que los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Máster Universitario tendrán entre 60 y 120 créditos, incluyendo toda la formación teórica y práctica que se deba adquirir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Máster, actividades de evaluación, y otras que resulten necesarias según las características propias de cada título, concretando, el artículo 15.4, que cuando se trate de títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudios, que además deberán ajustarse, en su caso, a la normativa europea aplicable.

Define lo puntualizado en el artículo 15.4 la mencionada Orden ECI/3858/2007, concretando el anexo de esta, en su apartado 3, -titulado objetivos, competencias que los estudiantes deben adquirir-, número 5, que el alumnado debe diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible. Dentro de los tres módulos genéricos establecidos (Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y educación), que suman 12 créditos europeos en total en su conjunto, las competencias que deben adquirirse se concretan en un total de tres párrafos y 13 líneas, y los derechos humanos, su didáctica y conceptualización desaparecen como tales, pudiéndose leer solamente como competencia a adquirir en torno a ello:

Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad (p. 53753).

El Gobierno español, dentro de la Orden que ahora analizamos, no establece referencia alguna a normativa europea que determine que el MAES tendrá una duración de 60 créditos europeos en lugar de, por ejemplo, los 120 créditos a los cuales quizás le habilitaría el artículo 15.2 del también ya citado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Como fuente primaria fundamental, nos dirigimos a la página web oficial de la Unión Europea, donde encontramos:

60 créditos ECTS equivalen a un año completo de estudios o trabajo. En un curso académico tradicional, esos 60 créditos se dividen normalmente en varios módulos más pequeños. Generalmente, una «titulación de ciclo corto» típica tiene entre 90 y 120 créditos ECTS; mientras que una titulación de «primer ciclo» (grado) consiste en 180 o 240 créditos ECTS.

Por su parte, una titulación de «segundo ciclo» (máster) equivale a 90 o 120 créditos ECTS. En cambio, en el «tercer ciclo» (doctorado) el uso del sistema ECTS varía (Comisión Europea, 2020).

En base a la Unión Europea, como vemos, el MAES tendría una denominación inferior en número de créditos a una titulación de ciclo corto. En otros lugares, las circunstancias no son análogas; los profesores de secundaria, también llamados profesores especialistas, han completado precisamente una especialización en la didáctica de su disciplina y una segunda especialidad en Pedagogía:

La formación del profesorado en Finlandia cambió a un sistema de dos ciclos el 1 de agosto de 2005 acorde con la Declaración de Bolonia. La combinación de título de Grado de 3 años y un Máster en materias apropiadas con 2 años de duración serán los requisitos para poder impartir clases en colegios de educación primaria e institutos de Educación Secundaria. Debido a este cambio de Bolonia, todos los docentes deben alcanzar el título de Máster (180 Grado+120 Máster=300 créditos ECTS, 1 crédito ECTS son 27 horas de trabajo aproximadamente). Las universidades han tenido un alto grado de autonomía en el diseño de sus planes de estudio. Por lo tanto, no se puede presentar un «currículo de la formación de profesores de Educación Secundaria» que cubra todas las universidades en Finlandia. No obstante, si existen algunos principios generales que han sido seguidos por todas las instituciones encargadas de la formación del profesorado.

[...] El programa de formación del profesorado de Educación Secundaria (o profesores especialistas) incluye una primera especialización (con al menos 120 créditos ECTS) más una «tesina» sobre su propia disciplina académica. Además de esto, deben completar una o varias segundas especialidades con un total de 60 créditos cada una. Los profesores especialistas reciben clase sobre la investigación metodológica e investigación en sus áreas como parte de sus planes de estudios. Asimismo, también deben estar familiarizados con la investigación en pedagogía (60 créditos ECTS) (Niemi y Jukku-Sihvonen, 2009, pp. 180-182).

Establecer las causas por las cuales el Máster en Profesorado en el Estado español presentaría una duración un 50% inferior al que se desarrollaría en Finlandia implicaría una atención y un análisis a diversos factores, pero diferencias de tal calado estarían en la línea de, o podrían corroborar, que no existen contenidos de Derechos Humanos uniformes para todas las facultades en las universidades europeas, se limitan a algunas pocas disciplinas y no son interdisciplinarios (Mihir, 2004). Si la universidad, como Institución de Educación Superior que es, tiene el desafío y la responsabilidad de formar personas que tengan la capacidad de procurar el respeto y la promoción de los derechos humanos (Contreras, Alvarado y Vargas, 2020), pero ello no se refleja legislativamente, o a lo sumo

someramente, el balance que podríamos realizar no sería muy coherente si analizamos guías docentes y tampoco hallamos rastro de lo indagado.

El estado del arte que nos encontramos está documentado y no arroja resultados esperanzadores. Las universidades españolas están a la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos (Carneros, 2008). La juventud universitaria no conoce en líneas generales lo que son los derechos humanos y la formación en globalización, con presunta suerte, quizás no supera la memorización para algún examen, si es que constituía pregunta para el mismo (Nadal, 2020). En 40 planes existentes del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas no se encuentra asignatura específica alguna de derechos humanos o de educación en derechos humanos (López, 2011).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS

En el siglo XXI, las aportaciones y los beneficios que nos proporciona internet son considerables. Otra cuestión, que ahora no abordaremos, es si la herramienta es sostenible. El interrogante está en las posibilidades que nos ofrece el medio para conocer lo que otrora implicaría unos determinantes espacio-temporales probablemente tediosos. Poseyendo el privilegio de tener un ordenador a nuestra disposición, y conexión a la World Wide Web, a golpe de click disponemos de legislación, datos, artículos y documentación diversas que, en el pasado, hubieran implicado trámites de todo tipo, desembolso económico, burocracias diversas... La etnografía, es decir, el estudio descriptivo-cultural, hoy es posible, en algunos campos, efectuarlo de forma virtual.

La complejidad en la metodología que empleamos, especialmente para quienes no se iniciaron aún en la materia, existe la posibilidad de que sea enorme, dado que no siempre es sencillo focalizar, encontrar, leer, incluir y descartar, describir, analizar, contrastar, redactar, discutir, concluir y hasta citar. Sumemos a ello que, en ocasiones, en un relativamente corto espacio de tiempo, hemos acumulado un volumen de información que, en caso de que buscáramos su equivalente en papel físico, nos ocasionaría considerables problemas de espacio, tanto en el espacio laboral como en la residencia habitual.

Hemos de contemplar distintas cuestiones con respecto al método. En primer lugar, lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, quien investiga es el instrumento de la investigación; su rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 2002: 100).

En segundo lugar, la cristalización de una interpretación o significación de internet ciertamente pasa por ella misma, pero sus fuentes están en la producción de contenidos y en la gestión reflexiva de los resultados de esos contenidos (Hine, 2004: 188). Sin un análisis fundamentado y, a ser posible, crítico, la etnografía virtual no sería más que una mera recopilación de contenidos.

Por último, coincidimos en apostar, precisamente, por el empleo de las etnografías e incluso de las autoetnografías no solo en la investigación, el diagnóstico y la didáctica en sí, sino en la formación del futuro profesorado en enseñanza secundaria, y en la educación superior en sí; la investigación de corte cualitativo aplicada al campo de la educación viene determinada por la propia complejidad del modelo de enseñanza (Castillo, 2013), y la instrucción de la juventud, y la formación del profesorado

vía estudios de maestría, no son disciplinas que en modo alguno se resuelvan únicamente con análisis estadísticos y reduciendo a las personas a meros números. Quien investiga de forma cualitativa está muy de acuerdo con Protágoras: El hombre es la medida de todas las cosas; quienes investigamos, creamos, evaluamos y empleamos lo necesario, juzgamos nuestro funcionamiento y la credibilidad de los datos que obtenemos (Martínez, 2006). Y como coherencia y principio ético fundamental, recurrimos a las fuentes primarias siempre que es posible, y tanto atendiendo a ellas, como a las fuentes secundarias, será posible diferir, siempre, en análisis y discusiones, pero no en los resultados obtenidos, que podrán lograrse de forma análoga por quien desee emplear el tiempo necesario para ello.

RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN ESPAÑOLA

El número de asignaturas que encontramos en el MAES, especialidad Procesos Sanitarios, es de 12 en la Universidad de Málaga. Dado que la nomenclatura encontrada en dichas disciplinas no refleja relación alguna con los derechos humanos (Universidad de Málaga, 2019a), necesitaremos consultar doce guías docentes para conocer los contenidos correspondientes.

Aprendizaje y desarrollo de la personalidad es la primera materia que encontramos en la web de la Universidad de Málaga, y en ella, como competencia general y básica, número 1.13, encontramos el “fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y [sic] los valores democráticos y de la cultura de la paz” (Universidad de Málaga, 2019b). Sin embargo, en los cinco temas de la asignatura, en las únicamente 15 palabras que describían las actividades formativas, en las tres frases sobre resultados de aprendizaje y criterios de evaluación, en las 13 frases del procedimiento de evaluación, o en los seis libros que incluía el apartado bibliografía y otros recursos -cuya citación no cumplía con la normativa APA-, no había contenido alguno relacionado con los derechos humanos.

Solo cinco competencias se recogían, igualmente, en el curso 2019/2020, en la asignatura llamada Ciclo de conferencias: La profesión docente (Universidad de Málaga, 2019c), y en ella, pese a que sería una gran opción probablemente, nada hubo sobre la temática que investigamos, pese a ser de ocho créditos.

En Currículum de Procesos Sanitarios sí encontramos dos competencias generales y básicas de nuestro interés: la número 1.5, diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible, y la número 1.13, mencionada con anterioridad. Sin embargo, de nuevo, no existió contenido alguno sobre ello en los siete temas de la materia, ni en las actividades formativas, evaluación, o bibliografía (Universidad de Málaga, 2019d). En la asignatura de Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas, en la cual solo se mencionaba la competencia 1.5, no hay nada más sobre derechos humanos (Universidad de Málaga, 2019e). En Educación para la salud, las competencias 1.5 y 1.13 solo se mencionaron una vez más, sin ninguna atención posterior, y la bibliografía de la asignatura era el libro mal citado en la Guía Docente (Universidad de Málaga, 2019f) *Conceptos de salud pública y estrategias*

preventivas: Un manual para ciencias de la salud (Martínez, 2018), cuyo objetivo, según la página de internet de su editorial, es facilitar a los estudiantes de Medicina Preventiva y Salud Pública de todas las facultades de medicina en universidades de habla española un texto sintético, actualizado, científico y completo. También sirve como material de texto para otros grados que contengan la asignatura Salud Pública como Farmacia (Elsevier, 2019). A este libro, acompaña un enlace a una web de la Junta de Andalucía (2019) el cual, bajo mi punto de vista, no tiene que ver con la asignatura en sí, y a una web del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre hábitos saludables en la escuela (2019).

Iniciación a la investigación educativa (Universidad de Málaga, 2019g) no contuvo mención alguna a los derechos humanos, mientras que Innovación docente e iniciación a la investigación educativa (Universidad de Málaga, 2019h), como otras asignaturas, solo incluyó las competencias 1.5 y 1.13 sin conexión posterior alguna, al igual que Organización de las profesiones sanitarias (Universidad de Málaga, 2019i), asignatura con solo tres libros en su bibliografía en el anteriormente citado curso académico.

Es en el Prácticum donde existió una mínima correlación entre la competencia 1.5 y los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación, pues dentro de las competencias en planificación se copiaba la redacción de la citada competencia 1.5, ahora sin numeración alguna (Universidad de Málaga, 2019j). En Procesos y contextos educativos (Universidad de Málaga, 2019k) solo se transcribieron las competencias 1.5 y 1.13, como en Sociedad, familia y educación (Universidad de Málaga, 2019l), mientras que en la Guía Docente del Trabajo de Fin de Máster (Universidad de Málaga, 2019m) los derechos humanos no fueron nombrados, siendo esta la última materia del Máster que debíamos analizar.

Si no se da una enseñanza de o sobre los derechos humanos, no habrá un aprendizaje para el ejercicio de los derechos humanos (Hevia, 2010), y entraremos en un círculo vicioso, dado que no se puede transmitir lo que no se conoce, ni impartir aquello que no formaría parte del currículum. Los resultados de investigaciones en educación superior debieran contrastarse con otras, trascendiendo este conocimiento las fronteras, aproximándonos a la posibilidad de establecer análisis comparados para ser conscientes de si abordamos cuestiones a nivel micro, hablamos de problemas institucionales o endémicos, o de hechos circunstanciales y en qué grado. Sin investigación, sus correspondientes resultados, contrastaciones, transferencia... la educación superior corre el riesgo de entrar en un bucle, en el riesgo de perpetuación, y no precisamente de la excelencia, pues si se no ejerce la autocrítica o no se atiende a lo que se investiga, el camino nos lleva a una especie de ensayo sobre la ceguera, y no a una educación como práctica de la libertad, y con ello, de los derechos humanos.

CONCLUSIONES

La relación de titulaciones para el acceso al Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas, especialidad en Procesos Sanitarios incluía, con preferencia alta, los Grados en: Ciencia y Salud Animal, Enfermería, Farmacia, Fisioterapia, Logopedia, Medicina, Nutrición Humana y Dietética, Odontología, Podología, Psicología, Terapia Ocupacional y Veterinaria (Universidad de Málaga, 2019n). Existiría la posibilidad de investigar la formación en derechos humanos de los mencionados estudios, aunque un mero análisis superficial nos

hace contemplar como Ciencia y Salud Animal, y Veterinaria, no se ocuparían de humanos en sí, y Podología, Odontología, Fisioterapia o Logopedia, por ejemplo, no son disciplinas que, concretamente, se recojan en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aunque sí lo sea el derecho a un nivel de vida adecuado que nos asegure salud, bienestar, y asistencia médica. Considerando la especialidad objeto de estudio un cajón de sastre, o no haciéndolo, la carencia en la formación sobre derechos humanos es patente en esta rama tan importante de la educación superior.

Los contenidos del MAES, especialidad en Procesos Sanitarios, no incluyen los derechos humanos y no contienen temas transversales; que en la Memoria de Verificación del Título se encuentren las competencias equivalentes a las mencionadas 1.5 y 1.13, en dicho documento llamadas CG5 y CG13 (ibídem), no implica, como hemos podido comprobar con el presente diagnóstico, que haya didáctica o teoría alguna relacionada con los derechos humanos. En Guías Docentes cuyas bibliografías oscilan entre uno y tres libros, existió la posibilidad de considerar insuficiencias varias, no solo en derechos humanos.

Pese a que nos encontremos investigando sobre unos estudios pertenecientes, oficial y legalmente, a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, no hay correlación entre nuestro objeto de estudio -valorado y descrito en dos competencias generales de la especialidad- y los contenidos, los resultados de aprendizaje, las actividades formativas, las metodologías docentes, los sistemas de evaluación, o el despliegue temporal.

Bajo nuestro punto de vista, el estar en posesión de grandes conocimientos de una materia no implica la capacidad de transmitirlos de forma exitosa. Sin embargo, no es de esa opinión el MAES, que literalmente afirma que, por ejemplo, si un Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas tiene el título del Máster, y se cree capacitado para impartir Lengua Castellana y Literatura, puede presentarse a las oposiciones correspondientes del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (Universidad de Málaga, 2019ñ). En relación a ello, qué decir del futuro profesorado que no tiene formación sobre derechos humanos, o que solo supo puntualmente de su existencia en la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato, un alto número de años previos al ejercicio de la docencia.

Sin unas investigaciones con conclusiones vinculantes, si es que ello fuera una opción en algún momento o lugar, los resultados de nuestras investigaciones (Carneros, 2008; López, 2011; Nadal, 2020) no tienen efecto social inmediato ni repercuten en la mejora de los estudios al ser ello una cuestión de política educativa, y ello no beneficiaría la futura enseñanza que recibe el alumnado de secundaria, en base a la formación recibida por su profesorado.

Teorizar con que el bienestar y la economía de una sociedad dependen de los rendimientos en la enseñanza y estos están directamente conectados con las competencias del profesorado es una circunstancia cuya conclusión cualquier análisis de la materia puede establecer (Niemi y Jukku-Sihvonen, 2009). En el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas, especialidad en Procesos Sanitarios, si nos basamos en la fuente primaria, es decir, las Guías Docentes, los derechos humanos no van más allá de una o dos competencias transcritas en algunas asignaturas, sin continuidad en contenidos, metodologías, evaluaciones o bibliografías específicas. Sin embargo, el Vicerrectorado de Estudios de Grado de la Universidad de Málaga (2019), que citaba a su vez a la ANECA (2012), en lo concerniente a las Guías

Docentes -no lo olvidemos, documento público-, estimaba que los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación debían ser coherentes con las competencias atribuidas a las asignaturas, y con los contenidos, actividades formativas y procedimiento de evaluación establecidos.

Hay un factor añadido que no debiéramos ignorar: el profesorado asociado sería el 40,6% del profesorado del MAES -de ese porcentaje el 60% serían doctores/as-, e impartiría el mismo porcentaje de horas del total del curso (Universidad de Málaga, 2019n). El hasta, al menos, el pasado año 2020, Presidente de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas y Catedrático de Historia Moderna, Roberto Fernández, declaraba:

No es de recibo que la universidad española se sostenga hoy por la ingente cantidad de profesores no permanentes. Y no es de recibo que tengamos asociados falsos, que estamos creando un cuerpo de profesorado pobre económicamente. No se le puede pagar 500 euros a gente para que dé 13 o 14 créditos. No vamos a obviar el tema de los falsos asociados. La figura del asociado está muy bien, es muy correcta. Pero no los falsos asociados, que son los que están sosteniendo la docencia hoy. Hay que darle una solución. Quizá yo no la veré como presidente de la CRUE, pero no es moralmente sostenible. Está habiendo una inflación de asociados que no es de recibo, así no se cimenta una universidad (Sánchez, 2017).

Un alto número de hechos que viven quienes imparten docencia en el MAES no suelen reflejarse en los artículos académicos publicados en revistas de alto impacto, y los presuntos marcos y referencias de calidad ignoran en demasiadas ocasiones, bajo nuestro punto de vista, la realidad:

Hecha la ley, hecha la trampa: para ser asociado ya solo hace falta darse de alta en la Seguridad Social y pagar 275 euros al mes, lo que cuesta la cuota mínima.

Como se supone que los asociados ya tienen otro trabajo y que el interés de serlo no es económico (puede ser altruista, de prestigio...), los sueldos son bajos. Un asociado, más allá de pequeñas diferencias entre comunidades autónomas, básicamente gana 300 euros al mes con un contrato de 3+3 (tres horas de clase y tres de tutoría a la semana) o 600 con uno de 6+6.

Conocida la trampa de que con hacerse autónomo es suficiente para dar clase, las universidades vieron un hueco en el sistema. Mano de obra abundante y barata. Sin ataduras porque los contratos vencen (Sánchez, 2018).

Si la precariedad laboral, a nuestro juicio, nunca será sinónimo de mejora de la enseñanza en ningún modo, habría otro factor que no debiéramos ignorar. La publicación científica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla llamada Revista Fuentes, en un número coordinado por el Catedrático de Teoría e Historia de la Educación y actual secretario de Estado de Educación de España, Alejandro Tiana Ferrer, no dejaba lugar a dudas:

La queja del profesorado está muy extendida, identificando casi siempre a las familias, a los alumnos y a la sociedad con el origen de un mal que parece haber arraigado en el sistema. Los profesores rara vez se autoinculpan de un fracaso que tiene, sin embargo, su expresión más ostensible en su periódica emisión de calificaciones, supuestamente fruto de un juicio realista, experto, objetivo, ponderado. El docente, haciendo gala de un victimismo que lo libera de casi toda responsabilidad y que la sociología de la educación ha denunciado con frecuencia, se suele colocar a una prudente distancia de este problema, del que o no se siente agente, o en todo caso sólo subsidiariamente. Sálvense, desde luego, muchas excepciones, pero la regla es ésta. La cultura docente de la secundaria se sigue atrincherando tras su habitus, ajena a la evidencia de sus incapacidades y tercamente reacia a los cambios y, desde luego, a la autocrítica (González, Jiménez y Pérez, 2011:68).

Aunque el diagnóstico de las plantillas docentes del MAES no es el objeto de este trabajo, no hemos de ignorar que un porcentaje nada desdeñable de ellas no solo está constituido de profesorado asociado, sino que este en gran medida ejerce su didáctica en los institutos, con la carga de trabajo que ello implica, que es considerable. Cuestión aparte serían las renovaciones anuales de este profesorado en los departamentos, y los factores que se tienen en cuenta. En todo caso, la teoría de esta cuestión sería simple: pese a las restricciones en las Guías Docentes (en las cuales, por ejemplo, no se pueden añadir competencias no recogidas en la Memoria de Verificación del Título), el respeto, y el fomento del mismo, a los derechos humanos, se encuentran, ambos, como competencias generales, es más, el concepto derechos humanos se menciona hasta 87 veces en la mencionada Memoria. No existiría cortapisa alguna a la formación en derechos humanos y a su inclusión en las Guías Docentes como objetivos de aprendizaje, contenidos concretos, materia transversal, actividades formativas, y/o temática objeto de valoración y evaluación final.

Si la autocrítica docente, e institucional, debieran ser, a nuestro entender, procesos cotidianos básicos, la atención al alumnado, en la materia que nos ocupa y en general, debieran serlo igualmente. Sacamos a colación el factor estudiantil dado que poseemos un estudio publicado sobre la valoración atribuida a las competencias generales asociadas al MAES por parte del 46,38% del alumnado del mismo, es decir, 334 estudiantes, en un caso concreto de la Universidad de Granada. En esta investigación, una de las cuatro competencias mejor valoradas fue, precisamente, fomentar el respeto a los derechos humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz. Sin embargo, de forma análoga al resultado de la investigación ahora presentada, el estudio señalaba que las competencias generales habían sido las menos desarrolladas por el Máster; la mayoría del alumnado encuestado consideró que no había correspondencia entre la importancia de la competencia y la formación recibida para conseguirla (Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé, 2011).

Si no conocemos en profundidad los derechos humanos, difícilmente podremos exigirlos, y si no formamos en ellos al profesorado que se ocupará de la juventud, más aún en una cuestión cuya preeminencia en estos días se ha reconocido como absoluta, como los procesos sanitarios, no solo la pandemia que sufriremos será algún tipo de coronavirus, sino la ignorancia, la indiferencia... y las terribles consecuencias que ellas pueden acarrear para un futuro nada halagüeño.

La ausencia de educación en derechos humanos refleja la carencia de importancia decisiva otorgada para su desarrollo instructivo, con lo cual no cabe duda que no forman parte, de facto, de la formación universitaria de quienes se ilustrarían en una institución de educación superior para ejercer la docencia secundaria posterior, con lo que nos encontramos ante un claro problema estratégico, dentro de un marco en modo alguno aislado, dada la antesala proporcionada por investigaciones previas donde encontramos, por ejemplo, las insuficiencias en la enseñanza, evaluación y literatura académica del pensamiento crítico en sí (Vendrell y Rodríguez, 2020).

El currículum en la educación terciaria es fundamental, y para que este esté orientado hacia los derechos humanos, y hacia la pedagogía crítica en sí, tengamos en cuenta objetivos, recursos, proyectos, tiempos, evaluaciones, contenidos, procesos... desde planos micro hasta incluso, según algunos autores, que la educación para los derechos humanos se constituya en una política de Estado (Scarfó, 2015). En un mundo que presenta aún mayores desafíos tras el ansiado panorama post-Covid19, si no hay educación para los derechos humanos en las Instituciones de Educación Superior, y sin tantos pasos que debemos dar, la globalización seguirá un camino que ya sabemos y que no beneficia a la gran mayoría de la población (Chomsky, 2013).

REFERENCIAS

- ANECA. (2012). *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. Disponible en <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Documentacion-yherramientas> (última consulta: 1/7/2020).
- Buendía, Leonor, Berrocal, Emilio, Olmedo, Eva María, Pegalajar, Marciana, Ruiz, María Auxiliadora y Tomé, María. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74.
- Carneros, Rocío. (2008). *Las universidades españolas, a la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos*. Disponible en https://www.es.amnesty.org/fileadmin/noticias/Informe_universidades_01.pdf (última consulta: 1/7/2020).
- Castillo, Santiago. (coord.) (2013). *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Volumen II*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Chomsky, Noam (2013). *Power Systems: Conversations on Global Democratic Uprisings and the New Challenges to U.S. Empire. Interviews with David Barsamian*. Penguin Random House Company.
- Comisión Europea. (2020). *Educación y formación*. Disponible en https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_es (última consulta: 1/7/2020).

- Contreras, Helen, Alvarado, Alberto y Vargas, José (2020). Cultura de la legalidad y derechos humanos. El nuevo rumbo de la Educación Superior en México. En *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3, 1-22. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v3i1.2331>
- Elsevier. (2019). *Conceptos de salud pública y estrategias preventivas*. Disponible en <https://tienda.elsevier.es/conceptos-de-salud-publica-y-estrategias-preventivas-9788491131205.html#panel1> (última consulta: 1/7/2020).
- González, Juan Carlos, Jiménez, Juan Ramón y Pérez, Heliodo Manuel. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de Educación Secundaria y su proceso de implantación en las Universidades Andaluzas. *Revista Fuentes*, 11, 67-85.
- Hevia, Ricardo (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-39.
- Hine, Christine. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Jara, Ana María (2020). Globalización, transnacionalidad y desprotección de los derechos humanos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 19-47. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.65576>
- Junta de Andalucía. (2019). *Planes y programas*. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/planes-y-programas/habitos-de-vida-saludable> (última consulta: 1/7/2020).
- López, Pedro. (2011). La enseñanza de los Derechos Humanos en la Universidad. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 87- 94.
- Martínez, Miguel. (2006), La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. doi: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Martínez, Miguel Ángel. (2018). *Conceptos de salud pública y estrategias preventivas: Un manual para ciencias de la salud, 2 edición*. Editorial Elsevier.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Hábitos saludables en la escuela*. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/habitos-saludables-escuela/inicio.html> (última consulta: 1/7/2020).
- Mihr, Anja. (2004). Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 35, 29-42.
- Nadal, Antonio. (2020). Formación, derechos humanos, y globalización en el alumnado de ciencias de la educación. En Sánchez, David, Marín-Conejo, Sergio y Olvera, Jorge. (eds.). *Derechos Humanos desde la interdisciplinariedad en ciencias sociales y humanidades* (pp. 267-278). Editorial Dykinson.
- Niemi, Hannele y Jukku-Sihvonen, Ritva. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 173-202.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *BOE*, núm. 312. Disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, núm. 260. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,

- Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *BOE*, núm. 305. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-22017>
- Sánchez, D. (3 de noviembre de 2017). No es de recibo que la Universidad se sostenga por una ingente cantidad de profesores no permanentes. *eldiario.es*. Disponible en https://www.eldiario.es/sociedad/recibo-Universidad-profesores-permanentes-profesorado_0_704130043.html (última consulta: 1/7/2020).
- Sánchez, D. (6 de abril de 2018). Docentes a 5 euros la hora: los profesores asociados de la Universidad dicen "basta". *eldiario.es*. Disponible en https://www.eldiario.es/sociedad/mueve-Universidad-profesores-asociados-dicen_0_756624873.html (última consulta: 1/7/2020).
- Scarfó, F. (2015). Educación en Derechos Humanos y la educación terciaria: una necesidad mutua y multiplicadora. *Reencuentro*, 70, 25-46.
- Soledad, V. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 107-127. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1028>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- Unicef/Unesco. (2008). *Un Enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019a). *Lista de Asignaturas de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas especialidad procesos sanitarios*. Disponible en https://www.uma.es/centers/subjects_center/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/ (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019b). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101299/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019c). *Ciclo de conferencias: la profesión docente*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101357/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019d). *Currículum de Procesos Sanitarios*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101318/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga (2019e). *Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101332/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019f). *Educación para la salud*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101335/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019g). *Iniciación a la investigación educativa (área formación profesional)*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101358/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019h). *Innovación docente (área formación profesional)*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101359/> (última consulta: 1/7/2020).

- Universidad de Málaga. (2019i). *Organización de las profesiones sanitarias*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101349/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019j). *Prácticum*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101378/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019k). *Procesos y contextos educativos*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101352/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019l). *Sociedad, familia y educación*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101355/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019m). *Trabajo Fin de Máster*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/5153/101394/> (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019n). *Memoria de verificación del título*. Disponible en https://www.uma.es/media/files/09_ImpresionMAES_julio17_1.pdf (última consulta: 1/7/2020).
- Universidad de Málaga. (2019ñ). *Perfiles de salida – Profesorado ESO*. Disponible en <https://www.uma.es/master-en-profesorado/cms/menu/informacion-general/salidas/> (última consulta: 1/7/2020).
- Vélez, G. A. y Ruiz, G. A. (2019). “La universidad en crisis, ¿amenaza o reafirmación de su ontología?”. *Revista de la Educación Superior*, 48(190), 1-22.
- Vendrell, M. y Rodríguez, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>
- Vicerrectorado de Estudios de Grado. Universidad de Málaga. (2019). *La Guía Docente de Asignatura en la Universidad de Málaga*. Disponible en https://www.uma.es/media/tinyimages/file/MODELO_GUIA_DOCENTE.pdf (última consulta: 1/7/2020).