

6



*Máster para la formación de profesores
en Ciencias Sociales en Brasil y España:
algunos elementos comparativos*

*Master for teacher training in Social Sciences in
Brazil and Spain: some comparative elements*

Amurabi Oliveira*

DOI: 10.5944/reec.39.2021.27739

Recibido: **18 de junio de 2020**
Aceptado: **19 de agosto de 2020**

*AMURABI OLIVEIRA: Universidad Federal de Santa Catarina, Doctor en Sociología por la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil. Profesor del Departamento de Sociología y Ciencia Política. Investigador del CNPq. Líneas de investigación: Sociología y Antropología de la Educación, Enseñanza de Ciencias Sociales, Historia de las Ciencias Sociales. **Datos de contacto:** E-mail: amurabi1986@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

Resumen

La presencia de las Ciencias Sociales en la educación secundaria ocurre de diferentes maneras en los sistemas educativos, representando distintas asignaturas escolares en cada tradición nacional. Del mismo modo, la formación del profesorado se produce a partir de diferentes modelos de formación, tanto a nivel de pregrado como de posgrado. En este artículo analizamos los másteres en enseñanza de Ciencias Sociales en Brasil (máster profesional en enseñanza) y España (máster en formación de profesores), buscando resaltar las singularidades de los dos modelos. Metodológicamente, se parte de una revisión documental para hacer el análisis, articulándola con la Literatura específica en el campo de formación de profesores. Como resultados enfatizamos tanto los diferentes propósitos del máster en enseñanza en ambos países, como el mayor énfasis en la teoría, en el caso brasileño, y en la práctica, en el caso español.

Palabras clave: enseñanza de las Ciencias Sociales; formación de profesores; máster; educación secundaria.

Abstract

The presence of social sciences in secondary education occurs in different ways in education systems, representing different school subjects in each national tradition. In the same way, teacher training occurs from different training models, both at the undergraduate and graduate levels. In this article we analyze the masters in teaching social science in Brazil (professional master's in teaching) and Spain (master's in teacher training), seeking to highlight the singularities of the two models. We use a documentary review to make the analysis, articulating with the literature in the field. As results we emphasize both the different purposes of the master's degree in teaching in both countries, as well as the greater emphasis on theory, in the Brazilian case, and in practice, in the Spanish case.

Keywords: teaching of social sciences; teacher training; master's; secondary education.

1. Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria adopta diferentes configuraciones en cada país y región, abarcando distintas asignaturas escolares. Aunque la enseñanza de la Geografía y la Historia es más recurrente (Evans y Saxe, 2007), hay países en los que también se incluyen en este conjunto la Sociología, la Psicología, la Economía, etc., o asignaturas escolares que combinan dos o más campos académicos como las Ciencias Socioeconómicas en Francia (Chantal y Grosse, 2002).

Además de la definición de qué asignaturas componen las Ciencias Sociales en la educación secundaria, todavía hay una gran variación de lugar y *status* de estas ciencias en el currículo escolar. Obviamente, esta ubicación también está relacionada con la organización del sistema escolar en cada país, con la estructuración de la educación secundaria obligatoria y postobligatoria. El lugar de las Ciencias Sociales en estas dos etapas de la educación secundaria, así como la definición de qué asignaturas son obligatorias u opcionales, también es algo que encuentra una variedad sustancial en cada país.

En consecuencia, no es sorprendente que los cursos de formación de profesores de Ciencias Sociales también tengan una variación significativa de país a país, de región a región, con distintas configuraciones y formatos. Centrándonos en la realidad de los países iberoamericanos, podemos observar una gran variedad de modelos, que van desde la formación en una carrera de pregrado totalmente autónoma, como en el caso de Uruguay y algunas universidades de Brasil¹, hasta la formación secuencial a nivel de pregrado, como en el caso de Argentina, o un máster, como en Portugal y España.

En cualquier caso, los másteres de enseñanza de Ciencias Sociales han ganado mayor centralidad y visibilidad en diferentes países, reconociendo la importancia que tienen en la formación de profesores en esta área, preservando las diferencias en cada país.

En este artículo tratamos de traer algunos elementos comparativos para pensar acerca de estos másteres en enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil y España, destacando las singularidades existentes en cada país y en cada sistema educativo. Nuestro objetivo es analizar cómo el máster de formación de profesores de Ciencias Sociales puede tener diferentes significados en cada país, dependiendo de la estructura del sistema educativo y la configuración de las Ciencias Sociales en la educación secundaria en cada país. Nuestro objetivo es contribuir al análisis comparativo en educación, algo que ha ganado cada vez más relevancia (Aullón de Haro, 2019).

Para una mejor comprensión del lector, se llevará a cabo una breve contextualización sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria en Brasil y España, y, después, un análisis de los másteres en la enseñanza de las Ciencias Sociales en ambos países. El objetivo es comprender las particularidades de cada modelo, indicando sus puntos comunes y divergentes. A nivel empírico, se analizarán aquí los másteres de la Fundación Joaquim Nabuco (FUNDAJ) en Brasil y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en España.

¹ En Brasil la formación de profesores ocurre en la carrera de pregrado que se denomina *licenciatura* (profesorado). Actualmente, según la Resolución CNE/CP n°2, de 20 de diciembre de 2019, las carreras deben presentar al menos 800 horas de conocimientos científicos, educacionales y pedagógicos; 1600 horas para contenidos en la área del conocimiento específica de la carrera; y, 800 horas de práctica pedagógica. Esa carrera debe presentar una estructura curricular propia, distinta del *bacharelado* (licenciatura) de la misma área. Es importante decir aún que el profesorado de Ciencias Sociales en Brasil estaba habilitado hasta 1998 a enseñar Historia y Geografía en la educación primaria; Organización Social y Política de Brasil (OSPB), Geografía humana, elementos de Economía, Sociología en la educación secundaria.

Para la realización de ese examen comparativo utilizamos en términos teóricos de las discusiones acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil (Oliveira, 2015, 2020; Zarias, Monteiro, Barreto, 2014; Raizer, Caregnato, Mocelin y Pereira; 2017, Bodart y Cigales, 2017), y de la didáctica de las Ciencias Sociales en España (Benejam, 2002; Pagès y Santisteban, 2006; 2011; Díaz-Serrano y Vásquez Leyton, 2017, Escudero Muñoz, Campillo Díaz y Sáez Carreras, 2019)². En términos metodológicos partimos de los principios más generales de la investigación comparativa en educación (Caballero *et al.*, 2016), que utiliza principalmente de las fuentes documentales y de la legislación para hacer una investigación exploratoria, una vez que no hay trabajos precedentes con objetivos semejantes.

2. Las Ciencias Sociales en la educación secundaria brasileña

La educación secundaria brasileña se organiza en tres años, y se llama *Ensino Médio*³, que junto con el *Ensino Fundamental* (educación primaria) y la *Educação Infantil* (educación de la primera infancia) constituyen la *Educação Básica* (educación básica). De acuerdo con la Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional (ley nº 9.394 / 96), la educación secundaria en Brasil debe profundizar el conocimiento recibido en la educación primaria, así como preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo y la capacitación para la ciudadanía.

A pesar de ser algo señalado en la constitución de 1988, no hay en Brasil un plan de estudios nacional que determine qué asignaturas y qué contenido deberían enseñarse en la educación básica, a pesar de la publicación de la Base Nacional Curricular Común (BNCC) en 2018, pero ese documento no tiene un *status* de un currículo en sentido estricto. Con la *Reforma do Ensino Médio* (reforma de la educación secundaria) en 2017, se indica que la educación secundaria brasileña debe organizarse mediante «itinerarios de formación», que pueden ser los siguientes: idiomas y sus tecnologías; Matemáticas y sus tecnologías; Ciencias Naturales y sus tecnologías; Ciencias Humanas y Sociales aplicadas; formación técnica y profesional.

Por lo tanto, en gran medida, lo que se llama Ciencias Sociales en el currículo escolar en algunos países, asume la nomenclatura de Ciencias Humanas en Brasil. Esto puede explicarse en parte por la necesidad de diferenciar del significado atribuido al término Ciencias Sociales en el campo académico brasileño, entendido como un área formada por la Antropología, la Ciencia Política y la Sociología, que corresponde a la carrera de pregrado en Ciencias Sociales, creada en los años de 1930. En Brasil, los profesores graduados en Ciencias Sociales pueden enseñar Sociología en la educación secundaria, aunque los egresados de esa carrera podrían enseñar otras materias como Geografía y Historia hasta 1998.

Por lo tanto, se entiende de manera recurrente que las Ciencias Humanas que conforman el currículo escolar de educación secundaria en Brasil son las siguientes asignaturas: Filosofía, Geografía, Historia y Sociología. Sin embargo, cada estado tiene autonomía

2 Como este es un trabajo exploratorio no será realizada una larga revisión teórica de la discusión más general acerca de la formación de profesores, nuestro enfoque teórico será desde la enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil y la didáctica de las Ciencias Sociales en España.

3 La educación secundaria en Brasil solo tiene el ciclo obligatorio (*Ensino Médio*). No hay en Brasil una educación secundaria post-obligatoria, como el bachillerato en España.

para determinar la cantidad de horas y contenidos, o incluso la exclusión de cualquiera de ellos, ya que las únicas materias escolares obligatorias actualmente en el currículo escolar de Brasil son Matemáticas, Inglés y Portugués.

La mayoría de las escuelas no ofrecen materias opcionales en Brasil, pero no hay impedimento legal para esto. Es importante mencionar que en los documentos legales las Ciencias Humanas están fuertemente vinculadas a la Formación de Ciudadanía, lo que también se refuerza en la BNCC, que, a pesar de no indicar las materias o contenidos que deben enseñarse obligatoriamente, apunta a referencias generales para la educación en Brasil.

Estas asignaturas deben ser impartidas por profesores con formación en áreas específicas, es decir, por aquellos con la titulación de profesorado en determinada área del conocimiento. Se entiende que los cursos de formación de profesores deben ser autónomos y a nivel de pregrado, con 400 horas de práctica docente, además de otras 400 horas de contenido didáctico-práctico.

3. Las Ciencias Sociales en la educación secundaria española

En España, la educación secundaria se organiza en dos niveles, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la educación postobligatoria, que constituye el Bachillerato. De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación de 2006, la ESO tiene cuatro años y tiene como objetivo incorporar elementos básicos de cultura, preparación para el trabajo y los derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos.

Hay una indicación de qué materias deben estar presentes en el plan de estudios de la escuela, indicando la obligatoriedad de la asignatura «Ciencias sociales, Geografía e Historia», además de la asignatura «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos». Existe la posibilidad de que los estudiantes tomen materias opcionales, que dependen de la oferta hecha por la administración de la escuela.

Como señala Merino (2006), el modelo educativo español sería del tipo *Linked system*, no totalmente unificado, ni completamente estratificado, con «(...) educación secundaria con caminos separados pero con los puntos de contacto entre diferentes formas» (Merino, 2006: 58).

El Bachillerato está integrado con la educación secundaria postobligatoria y tiene una duración de dos años, organizados en tres áreas: a) Artes; b) Ciencias y Tecnologías; c) Humanidades y Ciencias Sociales. El bachillerato tiene asignaturas comunes, por modalidad y asignaturas optativas. Las materias comunes son las siguientes: a) Ciencias para el Mundo Contemporáneo; b) Filosofía y Ciudadanía; c) Historia de la Filosofía; d) Historia de España; e) Lengua y Literatura Castellanas, si las hay, Lengua y Literatura cooficial; f) Lengua extranjera. No hay indicaciones en la ley orgánica sobre las asignaturas específicas de cada modalidad, ni sobre las asignaturas optativas, las administraciones educativas que hacen esa indicación.

Como podemos ver, la enseñanza de las Ciencias Sociales se centra principalmente en la Geografía y la Historia, además de las asignaturas vinculadas a la formación ciudadana. Es importante darse cuenta de que también en las materias de Geografía e Historia hay un claro enfoque en el tema de la Ciudadanía (Pagès y Santisteban, 2006.), entendido como el objetivo principal de las Ciencias Sociales en la educación secundaria. Díaz-Serrano y Vásquez Leyton (2017, p. 130-131) al comparar la enseñanza de las Ciencias Sociales en Chile y España señalan lo siguiente:

«Las administraciones educativas de muchos países insistieron (e insistieron) en la formación de la ciudad como el propósito básico de la educación en Ciencias Sociales; con matices según el caso, este propósito se concreta en una formación alrededor de la nación, el país, su organización política, su pasado, sus leyes, sus mitos, sus historias y las características más relevantes del pasado y el presente; en resumen, los propósitos de establecer a los estudiantes en su sociedad, a través de un camino que deberán aceptar con su pertenencia a una identidad única y positiva (Pagès, 1996). Esta interpretación del contenido curricular y sus finanzas, se destila en este trabajo veinte años después en los países analizados. Si bien, la instrumentalización política de las Ciencias Sociales tiene matices diferenciados; mi currículum chileno parece ser más incisivo en la exaltación patriótica y la búsqueda de objetos históricos, geográficos y sociales que permitan la generación de una identidad compartida por todos los chilenos, el currículum español se vuelve muy preparatorio para la aceptación de una voraz sociedad neoliberal que aspira a consolidarse en los próximos años como un mecanismo único y legítimo para sobrevivir a los ciclos económicos y la crisis que impulsa la globalización».

Por lo tanto, sería posible afirmar que el proceso de apropiación de las Ciencias Sociales en la educación secundaria no ocurre sin críticas o rupturas, lo que también se evidencia en las reformas educativas y en los diferentes significados que asumen estas ciencias.

Es importante enfatizar que las comunidades autónomas tienen un rol central en la delimitación de la carga de trabajo de las asignaturas escolares, en la elección de la oferta de materias opcionales, así como en el establecimiento del contenido que se enseñará.

La formación de profesores para estas diferentes disciplinas se lleva a cabo en dos niveles, en el primero es necesario que el profesor tenga un título de pregrado en determinada área del conocimiento, y en un segundo, debe llevar a cabo una formación didáctica y pedagógica en el nivel de posgrado. Por lo general, esta post-graduación se lleva a cabo a través de un máster de formación de profesores para ESO y bachillerato.

El máster de formación de profesores es distinto del máster de investigación, aunque puede haber másteres de investigación centrados en la enseñanza y la didáctica de algunas áreas del conocimiento. Esta división es cercana a la existente entre el *mestrado profissional* (máster profesional) y el *mestrado acadêmico* (máster académico) en Brasil, aunque los másteres profesionales en enseñanza no habilitan a los profesores para enseñar en la escuela brasileña.

4. El máster en enseñanza de Ciencias Sociales en Brasil

Como se indicó anteriormente, la formación de profesores en Brasil se realiza a través de una carrera de pregrado, no en cursos de posgrado. Sin embargo, desde la década de 1990 en adelante, los másteres profesionales comenzaron a aparecer en Brasil⁴, y tenían un propósito diferente al de los másteres académicos (Fischer, 2010). Aunque los títulos de máster profesional han encontrado un mayor apoyo inicialmente en ingeniería, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales aplicadas, también se han sido incorporados gradualmente en el área de educación y enseñanza de ciencias.

4 Actualmente los másteres profesionales en Brasil son reglamentados por la Portaria CAPES nº60, de 20 de marzo de 2019. En esa portaría es indicado que uno de los objetivos de los másteres profesionales en Brasil es la capacitación de profesionales calificados para prácticas avanzadas, innovadoras y transformadoras de los procesos de trabajo.

Los másteres en enseñanza en Brasil comenzaron sus actividades en la década de 1970, inicialmente solo en el área de enseñanza de ciencias, sin embargo, solo como másteres de investigación. Esta área se consolidó fuertemente en Brasil, mientras que los másteres en enseñanza de Humanidades y Ciencias Sociales solo aparecieron algunas décadas más tarde.

Los primeros títulos de máster profesional en enseñanza surgieron en Brasil en las áreas de física y Matemáticas a principios de la década de 2000, y desde los años 2010 en adelante, surgieron las primeras experiencias de máster profesional en red, siendo el primero en Matemáticas (Rezende y Ostermann, 2015). Como ya se indicó, la formación de profesores en Brasil se lleva a cabo a nivel de pregrado, por lo que los másteres profesionales en enseñanza son cursos de educación continua para profesores, dirigidos a su mejora pedagógica en sus áreas de conocimiento.

A partir de los años 2010, también aparecieron másteres profesionales en enseñanza en el área de Ciencias Humanas en Brasil, en sus diversas especialidades, Historia, Geografía, Filosofía y Sociología. También hay una oferta de másteres profesionales en educación, o interdisciplinarios, que combinan diferentes áreas de enseñanza.

En 2012, la FUNDAJ creó el máster profesional en *Ciencias Sociais para o Ensino Médio* (Ciencias Sociales para la Educación Secundaria), dirigido específicamente a la calificación profesional de los profesores que trabajan en educación secundaria en la enseñanza de la Sociología, sean graduados en Ciencias Sociales o en áreas relacionadas, como Geografía y Historia. Como indican Bodart y Cigales (2017), el máster de la FUNDAJ es actualmente un de los principales espacios de investigación acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria en Brasil, con más producción que los másteres de investigación que hay en la misma área. Los datos analizados en este artículo son referentes exclusivamente a ese máster profesional.

Para obtener el máster en Ciencias Sociales para la Educación Secundaria de FUNDAJ, el estudiante debe tomar las siguientes materias obligatorias: Institucionalización de Ciencias Sociales en Brasil; Metodología de investigación; Metodología de la Enseñanza de Sociología; Perspectivas de la educación en Brasil; Teoría sociológica; Seminarios de investigación I: Panorama de la investigación social en el noreste; Seminarios de investigación II: Panorama de la investigación social en el noreste. El estudiante también debe tomar cursos opcionales, además de completar un trabajo final.

Podemos ver en el plan de estudios del curso que hay un énfasis significativo en la formación teórica y metodológica del profesor, lo que refleja el hecho de que el máster profesional en enseñanza en Brasil es un curso de educación continua y que tiene como objetivo contribuir a la calificación profesional de los profesores, quienes ya trabajan en escuelas y que regularmente tienen formación en otros campos disciplinarios. También es importante indicar que el máster profesional en enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil está centrado en la formación disciplinaria, o sea, para la calificación de un profesor que enseña una asignatura específica en la educación secundaria, la Sociología. Todavía, considerando la tradición de formación del profesorado en Ciencias Sociales en Brasil, cuya comprensión de Ciencias Sociales incorpora también la Antropología y la Ciencia Política, es importante decir que hay alguno diálogo con esas otras ciencias.

Según Zarias *et al.*, (2014), el primer grupo de estudiantes de este máster estuvo formado por: 52 % de los estudiantes con formación en Ciencias Sociales, 28 % en Historia, 14 % en Geografía y 6 % en Filosofía. En este escenario, se indica que para muchos estudiantes el máster en enseñanza sería una oportunidad para profundizar el conocimiento

teórico para la enseñanza de las asignaturas que imparten en sus escuelas, muchas de ellas impartiendo más de una asignatura simultáneamente (como Historia y Sociología, por ejemplo).

Existe una sola materia de metodología de enseñanza, que aparentemente se articula con un debate más amplio sobre la educación en Brasil, pero ocupa un espacio pequeño en esa formación. Este fenómeno puede reflejar el perfil de los estudiantes en este máster, formado principalmente por profesores que ya tienen experiencia docente. Sin embargo, la crítica de que la práctica docente también debe repensarse continuamente a la luz de los nuevos debates desarrollados en el campo de la didáctica (Benejam, 2002), especialmente desde la didáctica de las Ciencias Sociales. El estudiante también debe producir un trabajo final resultante de la investigación, sin embargo con un carácter más práctico, pudiendo tener un formato distinto del trabajo final presentado en un máster de investigación (trabajo monográfico de investigación), como material didáctico, propuesta de intervención pedagógica etc.

5. El máster en enseñanza de las Ciencias Sociales en España

El máster en formación de profesores en España es un curso de formación inicial de profesores, aunque el estudiante debe haber completado anteriormente una carrera de grado específica en su campo de conocimiento. Para la enseñanza en educación secundaria, es necesario realizar un máster oficial en formación de profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idioma. La estructura de estos cursos oficiales está regulada por la Orden Ministerial ECI / 3858/2007 del 27 de diciembre, BOE 29 de diciembre, (O.M.) que determina los tres módulos que conforman 52 de los 60 créditos maestros.

Esta regulación también indica los módulos que deben componer el máster, con un módulo genérico, un módulo específico y un módulo prácticum en la especialización, incluyendo el trabajo de fin de máster. Es interesante notar el énfasis en la dimensión práctica, de modo que el trabajo final debe reflejar esta articulación entre la teoría y la práctica. Con respecto a esta estructuración, Escudero Muñoz *et al* (2019, p. 179) hacen algunas críticas:

«Brevemente resumido, el orden de la capacitación en los tres bloques que compone, la participación en ella de múltiples agentes con diferentes intereses, perfiles y culturas de capacitación, así como la negligencia para construir una visión compartida sobre una buena educación secundaria, Los maestros que son necesarios, los procesos que facilitan su aprendizaje y la creación de habilidades y compromisos para promoverlos, han creado un caldo de cultivo desfavorable para una formación inicial de calidad. Dada esta estructura establecida y una gestión básicamente burocrática en lugar de un gobierno con un liderazgo formativo y compartido, si se ha distorsionado, simplemente se ha distorsionado por los criterios y criterios expuestos anteriormente, insoluble en cualquier forma de calidad mínima. Por supuesto, uno de los agentes más influyentes ha sido ANECA. El modelo plantado por la agencia de calidad para titulaciones (maestros incluidos), la premisa del tiempo y una filosofía implícita gobernada por el principio de «esto es lo que nos hace tictac, lo que nos hace tictac, en nuestro sentido», Se ha llevado consigo efectos indeseables. En resumen, una asunción acrítica de formalidades

a pesar de ser valorada por mucho, pública o tácitamente, como estéril (algo sin precedentes en la universidad tanto que supongo un bastión de espíritu crítico). Si las cárceles y las precipitaciones han surgido de donde deberían haber vivido, la reflexión, la deliberación, la concertación y la base requerida y la garantía del apoyo y los procesos requeridos por cualquier proyecto inicial de capacitación docente. Para decidir, tuvimos una nueva oportunidad, pero no fue posible aprobarla». (Escudero Muñoz *et al*, 2019, p. 179)

Teniendo en cuenta que las universidades tienen la autonomía para organizar estos módulos, los autores también señalan que existe poca investigación empírica que investigue cómo estos módulos fueron estructurados por las universidades españolas. En la UAB, el máster de formación de profesores para la educación secundaria cuenta con 16 especialidades, una de las cuales es en Ciencias Sociales (Geografía e Historia). Esta especialidad cuenta con el apoyo del departamento de didáctica del Lenguaje y la Literatura, y de las Ciencias Sociales.

Para realizar el máster en formación de profesores en la especialización en Geografía e Historia, el alumno debe cursar las siguientes asignaturas obligatorias: Formación Psicopedagógica y Social, prácticum, trabajo de fin de máster, Didáctica de la Geografía y la Historia, Geografía e Historia. La UAB ofrece un máster y un doctorado en investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, que tiene otra estructura organizativa.

Es importante darse cuenta de que, además de dialogar más directamente con la Geografía y la Historia, este máster también incorpora debates sobre la formación ciudadana, entendida como un contenido interdisciplinario, pero que está fundamentalmente vinculado al campo de la didáctica de las Ciencias Sociales (Pagès y Santisteban, 2011). Por lo tanto, este máster articula tanto el debate disciplinario como el debate interdisciplinario, principalmente a través de la clave de la Educación para la Ciudadanía.

Distintamente del máster profesional en enseñanza de Ciencias Sociales en Brasil, ese máster en España – específicamente el máster aquí analizado de la UAB – parte de una concepción más amplia de Ciencias Sociales, ofreciendo a sus estudiantes una formación más interdisciplinaria que habilita a los egresados enseñar distintas asignaturas en el campo de las Ciencias Sociales en la educación secundaria, con énfasis en la Historia, Geografía y Formación para la Ciudadanía.

Es posible observar que en este máster hay un énfasis en la discusión didáctica y pedagógica, principalmente con la didáctica de la especialidad del profesor. Sin embargo, el módulo general, ofrecido para las 16 especialidades, no parece tener una discusión directa con el área de actividad del futuro profesor, y lleva a cabo una discusión más amplia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la realidad escolar.

La organización curricular de este máster refleja el perfil de sus estudiantes, que son egresados de carreras de pregrado en una determinada área de conocimiento (como Geografía e Historia sobretodo), y no han tenido contacto previo con la didáctica y el debate sobre la realidad escolar. Por lo tanto, el máster representa una primera oportunidad para discutir estos temas y también para tener los primeros contactos con la realidad escolar en su práctica.

6. Reflexiones acerca de los dos modelos

Existen diferencias sustanciales entre los casos español y brasileño, ya que son sistemas educativos organizados de diferentes maneras, con diferentes tradiciones de Ciencias

Sociales en educación secundaria y diferentes modelos de formación de profesores. Tales elementos combinados resignifican los másteres en enseñanza de Ciencias Sociales en ambos países.

Los másteres profesionales en enseñanza en Brasil son principalmente disciplinarios, dirigidos a capacitar profesores en una especialidad particular, mientras que en España, los másteres en formación de profesores tienen un módulo común, compartido por diferentes especialidades, y en el caso de las Ciencias Sociales hay un enfoque interdisciplinario que incorpora la didáctica de la Geografía y la Historia, además del debate sobre la Educación para la Ciudadanía.

En Brasil, el máster profesional en enseñanza tiene un carácter de formación continuada, que difiere del máster en investigación debido a su énfasis en la calificación profesional de los profesores que están trabajando en la educación secundaria. El trabajo final de este curso se origina en la investigación desarrollada por el estudiante, y como lo demuestra la investigación de André (2017), en el área de la educación, es recurrente que la investigación surja de su propia práctica profesional. En este sentido, podemos ver una aproximación entre los másteres español y brasileño, ya que en España el trabajo final debe reflejar la práctica docente experimentada en el máster. En cualquier caso, es importante tener en cuenta que esta es una tendencia observada (desarrollar una investigación desde su propia práctica), pero que no es obligatoria en el caso brasileño, ya que el trabajo final puede originarse en otras reflexiones de los estudiantes.

El máster de FUNDAJ, a pesar de tener una materia obligatoria en la metodología de enseñanza, no enfatiza el tema de la práctica en su formación, ya que sus estudiantes son profesores que ya están en contacto con la práctica, y todos ya tienen el título de profesorado. En el máster de la UAB, la práctica es un componente central de esta formación, ya que los estudiantes se están acercando a la práctica docente por primera vez. En ambos casos, a pesar de utilizar diferentes recursos, hay una reflexión sobre la práctica basada en metodologías de enseñanza (Brasil) y en didáctica (España), pero en el caso español parece ocupar un mayor espacio en la formación de posgrado.

La formación teórica en el campo específico del conocimiento está más presente en el caso brasileño, ya que se entiende que los profesores buscan una formación de posgrado también para calificar sus diferentes saberes docentes (Tardif, 2002). Además, teniendo en cuenta que una parte importante de los profesores de Sociología en Brasil no tienen un título profesorado en Ciencias Sociales (Raizer *et al*, 2017), el máster profesional en enseñanza es un espacio importante para la incorporación de nuevos conocimientos teóricos que son relevantes para su desempeño en el aula. Cabe señalar que el máster de la UAB se centra en la didáctica de la Geografía y la Historia, sin embargo, el bachillerato en Ciencias Sociales también incorpora otras materias opcionales en este campo, como la Economía, la Psicología y la Sociología, cuya didáctica no es discutida de modo específico.

De modo a aclarar para los lectores los elementos comparativos, elaboramos esa tabla sintética:

Tabla 1.
Comparación entre el Máster para la formación de profesores en Brasil y España.

	Máster profesional en Ciencias Sociales para la Educación Secundaria - FUNDAJ/Brasil	Máster oficial en Formación de profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idioma (especialidad Ciencias Sociales) – UAB/España
Objetivo	Cualificar profesores que ya enseñan en la educación secundaria	Formación inicial de profesores para la educación secundaria
Asignatura en la educación secundario	Sociología	Ciencias Sociales (Geografía y Historia) y Formación para la Ciudadanía
Concepción de Ciencias Sociales	Antropología, Ciencia Política y Sociología	Geografía, Historia y Formación para la Ciudadanía
Trabajo final	Investigación desarrollada por el estudiante de libre elección	Trabajo desarrollado a partir de la práctica en el máster
Formación teórica	Énfasis en la formación teórica en Sociología	Énfasis en la formación teórica en las ciencias de la educación
Práctica	Materia de «Metodología de la Enseñanza de Sociología»	Materias de «prácticum» y «Didáctica de la Geografía y la Historia»
Relación teoría/práctica	Mayor énfasis en la formación teórica centrada en la calificación profesional de los profesores	Mayor énfasis en la didáctica y en la práctica para la formación inicial de los profesores
Relación disciplinaridad/interdisciplinaridad	Máster disciplinar, con énfasis en la calificación de profesores para una única asignatura en la educación secundaria	Máster interdisciplinar con un módulos en común con otras especializaciones. Énfasis en la formación inicial de profesores en distintas asignaturas en el campo de las Ciencias Sociales.

Fuente: Elaboración propia

7. Consideraciones finales

A pesar de ser modelos formativos con diferentes propósitos, se puede decir que existe una posibilidad real de intercambios y aprendizajes múltiples entre la experiencia brasileña y la experiencia española en este campo, considerando principalmente que el objetivo principal de la investigación en educación comparada es la mejora de los sistemas educativos (Caballero *et al*, 2016). El punto principal en la perspectiva utilizada es la relación entre la teoría y la práctica en ambos modelos, considerando la centralidad que esta relación tiene en la formación de los profesores de Ciencias Sociales (Oliveira, 2020).

Aunque que el modelo formativo de profesores brasileño, en principio, articula la teoría y la práctica, es importante reconocer que este modelo tiene límites, que se expresan principalmente a través de las jerarquías existentes entre la formación del investigador y la formación de profesores, que disputan espacio en el campo formativo-institucional. En este sentido, el máster de formación de profesores español avanza al incorporar la práctica

como un elemento central de la formación de posgrado, que todavía no tiene el mismo rol que los másteres profesionales en la enseñanza en Brasil. Los másteres profesionales siguen siendo una experiencia muy reciente en Brasil, y siguen siendo una minoría en relación con los másteres de investigación en Ciencias Sociales, lo que implica una mayor dificultad para romper con los modelos tradicionales de formación académica.

Por otro lado, parece relevante tener un espacio privilegiado para la reflexión sobre el conocimiento teórico específico de cada área, ya que esta teoría debe reflejarse desde la práctica, arrojando nuevos ojos sobre el conocimiento que los estudiantes ya tienen de su formación inicial. Con respecto a este punto, el modelo brasileño parece avanzar aún más, lo que se ve facilitado por el hecho de que los títulos de máster profesional en la enseñanza son en su mayoría disciplinarios, ya que todos los módulos están dirigidos a la discusión específica de un área determinada de conocimiento.

Finalmente, en los dos países existen distintos modos de concebir la disciplina y la interdisciplinariedad, con un predominio en Brasil de másteres profesionales en enseñanza con formación disciplinaria y en España másteres de formación de profesores interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Ambas experiencias son válidas y se relacionan con la organización del plan de estudios de educación secundaria en los diferentes países.

Las transformaciones recientes que ocurrieron en la educación secundaria brasileña con la *Reforma do Ensino Médio*, que tiene como objetivo organizar la educación secundaria por áreas de conocimiento - que se inspiró en sistemas educativos europeos, como el español - apuntan a la necesidad de conocer las diferentes experiencias de formación de profesores, comprendiendo sus singularidades e incorporando elementos que se relacionan con la nueva realidad escolar que aparece en el contexto de las reformas educativas actuales.

8. References

- André, M. (2017). Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), pp. 823-841.
- Aullón de Haro, Pedro. (2019). Comparatística y Metodología. *Revista Española de Educación Comparada*. (34), pp. 10-18.
- Benejam, Pilar. (2002). La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado». *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 1, pp. 91-95
- Bodart, C. y Cigales, M. P. (2017). Ensino de sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais*, 48(2), 256-281.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), pp. 39-56.
- Chatel, E. y Grosse, G. (2002). L'enseignement de la sociologie au lycée. *Education et sociétés*, (9), pp. 127-139.
- Díaz-Serrano, J. y Vásquez Leyton, G. Análisis comparativo del currículo de Ciencias Sociales en la educación obligatoria chilena y española. *Revista de Pedagogía*, 38 (103), pp. 107-134.

- Escudero Muñoz J. M., Campillo Díaz, M. y Sáez Carreras, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), pp.165-188.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. Eds. (2007). *Handbook on teaching social issues*. Charlotte, NC: Information Age Publishing..
- Fischer, T. (2010). Documento - Sobre Maestria, Profissionalização e Artesanato Intelectual. *Revista de administração contemporânea*, 14(2), pp. 353-359.
- Ley n.º 9.396, de 20 de diciembre de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, *Diário Oficial da União*, Brasília, Brasil, 23 de diciembre de 1996. Disponible: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Merino, R. (2006). Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España. *Revista Europea de Formación Profesional*. 1(37), pp. 55-69.
- Oliveira, A. (2020). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil hoy, *REIDICS – Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 207-222. doi:10.17398/2531-0968.0
- Oliveira, A. (2015). Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. *Em Tese*, 12(2), 6-16
- Orden Ministerial ECI / 3858, del 27 de diciembre de 2007, Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp.s 53751 a 53753. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3858/dof/spa/pdf>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2006). *La Educación para la Ciudadanía hoy*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.
- Portaria CAPES n.º 60, de 20 de marzo de 2019, Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, *Diário Oficial da União*, Brasília, Brasil, de 22 de marzo de 2019. http://capes.gov.br/images/novo_portal/portarias/22032019_Portarias_59e60.pdf
- Raizer, L., Caregnato, C. E., Mocelin, D. G., & Pereira, T. I. (2017). O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. *Revista Espaço Acadêmico*, 16(190), 15-26.
- Resolução n.º 4, de 20 de diciembre de 2018, Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa Ensino Médio, *Diário Oficial da União*, Brasília, Brasil, de 18 de diciembre de 2018. Disponible en: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/55640296

Resolução CNE/CP n.º, de 20 de diciembre de 2019, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, *Diário Oficial da União*, Brasília, Brasil, de 10 de febrero de 2020. Disponible en: http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819

Rezende, F. y Ostermann, F.(2015). O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. *Ciência & Educação*, 21(3), pp 543-558.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

Zarias, A., Monteiro, A. y Barreto, T. V. (2014). Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio: a experiência nos horizontes da formação continuada para professores. *Revista Brasileira de Sociologia*, 2(3), pp.129-152.