

CAMBIOS Y DILEMAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO (1961-2011). CINCUENTA AÑOS DE HISTORIA DE ESPAÑA EN PERSPECTIVA EUROPEA

Inmaculada Egido Gálvez
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El objetivo de este artículo es realizar una revisión de las reformas que han tenido lugar en la formación del profesorado en España a lo largo del periodo 1961-2011, enmarcándolas en el contexto general de las realizadas en los países europeos. Para ello, se analizan los principales cambios en el sistema de formación docente a lo largo de tres grandes etapas: la de los años 60, 70 y 80, que coincide con la ruptura del modelo dual en la formación del profesorado y con la incorporación de los estudios de Magisterio a la Universidad; la de los años 90, con las reformas impulsadas bajo el lema de la mejora de la calidad educativa; y, por último, los cambios de la década actual. A partir de este análisis se intentará poner de manifiesto cuáles han sido –y hasta qué punto siguen siendo hoy- los dilemas recurrentes en la formación del profesorado en nuestro país en el pasado más reciente.

Palabras clave

Formación del profesorado. España. Europa. Reformas educativas. Educación Comparada.

Abstract

The objective of this article is to carry out a review of the reforms that have taken place in teacher education in Spain from 1961 to 2011, in line with those of other European countries. With this aim, the main changes of teacher education are analysed in three periods: the first one takes into consideration 60's, 70's and 80's, when the break of dual model in teacher education and the incorporation of teacher training to the University took place; the second one 90's, with the reforms aimed to improve education quality; and the third one the changes of present decade. From this analyse we will try to describe the recurrent dilemmas in teacher training in Spain in the last decades.

Key words

Teacher training. Spain. Europe. Educational Reforms. Comparative Education.

1. INTRODUCCIÓN

Nadie duda de que el sistema educativo de cualquier país es, en gran medida, fruto de su propia evolución histórica y se encuentra condicionado por el contexto político, social y económico en el que se inserta. Por esta razón, la formación del profesorado, al igual que cualquier otro aspecto de la realidad educativa, varía en diferentes lugares, existiendo una diversidad de modelos que responden a las necesidades específicas de cada caso. Sin embargo, también es cierto que ningún país se encuentra completamente aislado de las influencias internacionales, por lo que las reformas que se llevan a cabo en la formación docente no se deciden en el vacío sino que, por el contrario, reciben en mayor o menor medida el influjo de otras experiencias. En este sentido, puede considerarse que las peculiaridades propias del sistema se entremezclan con las experiencias que tienen lugar en otros lugares y con las ideas que proceden de fuera, dando lugar a un resultado que es en cierta medida una mezcla de factores propios y foráneos. El influjo de estas corrientes de alcance internacional ha sido especialmente rápido y notorio en los últimos años, pero en realidad ha existido a lo largo de toda la evolución histórica de los sistemas escolares y ha tenido repercusión tanto en las políticas como en las prácticas de formación del profesorado.

Partiendo de esta idea, es posible preguntarse si los cambios en el sistema español de formación de profesorado que han tenido lugar en los 50 años que transcurren entre 1961, fecha de creación de la Escuela Santa María, y el actual año 2011 han sido un fenómeno exclusivo de España o, por el contrario, se trata de reformas comunes a las realizadas en otros países de nuestro entorno, respondiendo a tendencias internacionales.

El objetivo de este artículo es precisamente considerar las reformas llevadas a cabo en la formación del profesorado en España en las últimas décadas desde una perspectiva comparada, con el fin de analizar si dichos cambios pueden juzgarse como algo propio o peculiar de nuestro sistema o, por el contrario, pueden considerarse compartidos con otros países. Para ello se tratará de situar la evolución del sistema español de formación docente en el marco internacional, centrado este último de manera concreta en los países europeos. Además de lo anterior, el repaso a los cambios acaecidos durante medio siglo de reformas nos permitirá también aproximarnos a aquellos aspectos que han suscitado a lo largo del tiempo mayor controversia en relación con la formación del profesorado y que pueden considerarse como los dilemas o disyuntivas recurrentes en el terreno de la preparación docente en nuestro país.

2. CAMBIOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DURANTE EL PERIODO 1961-2011

2.1. Los primeros cambios: la “ruptura” del modelo dual y la incorporación de los estudios de Magisterio a la Universidad

En los inicios de los años 60, cuando se creó la Escuela Santa María, la formación del profesorado en nuestro país se organizaba de acuerdo con un sistema dual, que diferenciaba claramente el tipo de preparación de los docentes en función de la etapa educativa en la que iban a trabajar: primaria o secundaria. Esta diferenciación, que había sido la norma durante años, no era ni mucho menos un rasgo exclusivo de España, sino una práctica común a los países europeos, ya que en la mayoría de ellos existían en ese momento dos vías de formación docente que pueden considerarse como los dos modelos tradicionales de formación del profesorado: el modelo “normalista”, para los profesores de primaria, y el modelo “académico”, para los docentes de secundaria (Buchberger, Campos, Kallos y Stephenson, 2000).

En el modelo “normalista”, propio de los profesores de preescolar y primaria, el peso fundamental de la formación recaía en la práctica docente y en la metodología de enseñanza, por lo que a lo largo del tiempo lo habitual en la preparación de los maestros fue que no se prestara gran atención a la teoría educativa, a la investigación pedagógica o al conocimiento científico en profundidad de las disciplinas académicas. Por el contrario, en esta tradición formativa tenían un importante peso los componentes ideológicos y morales, así como la atención a la “personalidad del profesor”, puesto que la tarea del maestro se concebía en términos de socialización de las clases populares, más que de transmisión de cultura (Buchberger, 1994; Dávila, 1994). En el plano institucional, este modelo solía adscribirse al nivel de educación postsecundaria, impartándose en instituciones como las Escuelas Normales, las Academias Pedagógicas o los *Colléges* de Educación, según la denominación propia de cada país. En el plano organizativo y curricular el modelo normalista se caracterizó por un desarrollo paralelo de las materias pedagógicas (como Didáctica y Psicología escolar), las disciplinas académicas y las prácticas de enseñanza, de acuerdo con un sistema *simultáneo* o *concurrente* en la formación del profesorado (Eurydice, 2002).

En contraste con ese modelo se encontraba la tradición “académica”, propia de la formación de los docentes de enseñanza secundaria, en la que todo el énfasis recaía en el conocimiento científico de las materias de estudio. El planteamiento de partida de este sistema era que la preparación en las disciplinas de enseñanza era suficiente en sí misma para que el profesor pudiera desempeñar su tarea competentemente, por lo que en su formación se subestimaba o se negaba la importancia de la teoría de la educación, la

metodología didáctica y la práctica docente. Desde el punto de vista institucional, la formación se impartía en las universidades, mientras desde la perspectiva organizativa el sistema utilizado fue el *consecutivo*, de manera que cuando existía algún tipo de preparación pedagógica ésta se situaba después de haber cursado los estudios académicos (Eurydice, 2002).

Esta doble tradición se correspondía, por tanto, con la estructura de la escolaridad y guardaba más relación con los procesos de desarrollo histórico de los sistemas escolares que con criterios de carácter lógico (Buchberger, 1994). En el caso de España, al igual que en otros países, tuvo su reflejo en la existencia de unas instituciones dedicadas específicamente a la formación del profesorado, las Escuelas Normales, separadas de la Universidad y consideradas como escuelas profesionales¹.

La división entre ambos modelos, que está en la base de lo que algunos autores han denominado el “cisma” histórico entre las escuelas primarias y secundarias y los profesores que trabajan en ellas (Judge, 1990) pervivió durante mucho tiempo. No obstante, al llegar la década de 1960 los dos modelos formativos tradicionales empezaron a cuestionarse en buena parte del mundo occidental. Tanto el modelo normalista como el académico empezaron a ser considerados insuficientes para lograr un profesorado eficaz, capaz de afrontar los retos que iban surgiendo en los sistemas educativos. Por esa razón, en torno a esa fecha muchos países plantearon la necesidad de incrementar los niveles de exigencia académica para los maestros de primaria y de ampliar el rango de conocimientos pedagógicos para los docentes de secundaria (Eurydice, 2004). Se inicia así un relativo acercamiento entre ambos modelos y comienza la incorporación de las instituciones dedicadas a la formación de profesores al nivel de la enseñanza superior. Paralelamente, algunos países empezaron a modificar también la formación de los docentes de secundaria, especialmente tras la implantación de la enseñanza secundaria comprensiva como parte del periodo de obligatoriedad escolar. En algunos casos, se unificó la formación de todos los docentes de la enseñanza básica u obligatoria e incluso en la enseñanza secundaria de nivel superior se iniciaron o ampliaron los programas de formación pedagógica para el profesorado, abandonando el modelo exclusivamente culturalista que había sido la tónica hasta ese momento.

En España, las reformas en la formación del profesorado aprobadas en el año 1967² dieron un primer paso en la dirección de incrementar las exigencias formativas para los maestros. El Plan de Estudios aprobado en ese

¹ La primera Escuela Normal se inauguró en Madrid en 1839. La Ley Moyano de 1857 consideró las Escuelas Normales como escuelas de carácter profesional, diferenciadas de los Institutos de Bachillerato y de las Facultades Universitarias.

² Decreto 195/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria (BOE de 13 de febrero de 1967) y Orden de 1 de junio de 1967 que modifica el Plan de Estudios de las Escuelas Normales (BOE de 8 de junio de 1967).

momento introdujo la exigencia del bachillerato superior para ingresar en las Escuelas Normales y reguló unos estudios generalistas de dos cursos de duración, al término de los cuales era necesario superar una prueba de madurez. Los alumnos que superaran dicha prueba debían realizar un año más de prácticas docentes supervisadas por la Inspección y la Escuela Normal. Se reguló también la existencia de materias profesionales en la formación: Pedagogía, Psicología, Filosofía o Didáctica General y se intentó, sin demasiado éxito, enfocar el estudio de las materias referidas a las áreas del currículo desde un planteamiento didáctico (González Astudillo, 2008).

No obstante, el cambio fundamental se derivó de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Con ella España fue, de hecho, uno de los primeros países en incorporar la formación del profesorado a la Universidad, a la par que sistemas como el de Finlandia y antes que la mayoría de nuestros vecinos europeos. La reforma proyectada por la ley se hizo realidad dos años más tarde, con el Decreto 1381/1972 de incorporación de las Escuelas Normales a la Universidad, que creó las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB). Por otra parte, la LGE planteó también un cambio importante en la formación del profesorado de secundaria, al establecer la obligatoriedad del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) que los profesores tenían que realizar al término de sus estudios de licenciatura en la Universidad. Este curso de formación se asignó a los Institutos Universitarios de Ciencias de la Educación (ICEs), que habían sido creados un año antes para impulsar la investigación educativa y vincularla a la formación docente, en línea con las iniciativas adoptadas en otros países europeos (Carmena, Ariza y Bujanda, 2000).

La ruptura del modelo dual, no fue, sin embargo, un proceso sencillo ni en España ni en otros países (Egido, 2009b). En muchos casos, las antiguas Escuelas Normales encontraron importantes resistencias en las universidades, que consideraron que se trataba de estudios de menor rango y exigencia intelectual que las carreras universitarias tradicionales. A pesar de lo anterior, este cambio en la organización de la formación docente tuvo con el tiempo una importante repercusión, ya que no sólo afectó al estatus de los estudios de Magisterio, sino que hizo posible que en las universidades se produjera un incremento de la investigación sobre la enseñanza en general y sobre la propia formación del profesorado en particular (Buchberger, 1994).

En el caso de España, y de forma similar a lo que sucedió en otros países de nuestro entorno, la incorporación de las Escuelas Normales a la Universidad supuso un avance importante en la preparación del profesorado, pero no logró una equiparación real de la formación de los docentes con el resto de los universitarios. Puesto que los cambios legales no modifican por sí mismos la cultura y las tradiciones, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB en las que se transformaron las Escuelas Normales

siguieron funcionando en muchos casos como instituciones separadas del resto de la Universidad. Hicieron falta más de veinte años y una nueva reforma global del sistema escolar para que dichas Escuelas se fueran integrando o transformando, con ritmo diferente, en Facultades de Educación (Egido, 2010).

Las diversas reformas emprendidas en los años 70 en la formación de los maestros tras la aprobación de la LGE se dirigieron, sobre todo, a reforzar los contenidos científicos y pedagógicos de los planes de estudio y a adaptarlos a los cambios que iba experimentando el sistema escolar, incorporando nuevas materias de enseñanza y especializaciones. Así, tras el Plan Experimental de 1971, las Órdenes Ministeriales de 13 de junio de 1977 y de 26 de enero de 1978, sobre Directrices para la elaboración de los planes de estudios de las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, modificaron ligeramente algunos aspectos del Plan Experimental, cuya diferente interpretación había dado lugar a diversidad de estudios en distintas Escuelas. Se estableció entonces la duración de la carrera en tres cursos y un total de cinco especialidades en las que podían llevarse a cabo los estudios: Filología, Ciencias Humanas, Ciencias, Educación Especial y Educación Preescolar. La organización de la formación, sin embargo, se mantuvo prácticamente inalterada y siguió respondiendo al modelo heredado de la tradición normalista. Las materias profesionales seguían siendo insuficientes y las denominadas “Didácticas Especiales” continuaron teniendo un escaso valor didáctico, al ser impartidas en la mayoría de los casos por profesores sin preparación pedagógica (Gutiérrez Zuloaga, 1991; Guzmán, 1986).

En los años 80 el cambio más significativo en la formación del profesorado de primaria en nuestro país se derivó de la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 (Molero, 2000). Aunque esta ley no modificó la estructura de las enseñanzas ni los programas de estudio para los docentes de primaria, tuvo como consecuencia la reorganización del profesorado de las Escuelas Universitarias, que pasó a formar parte, al menos nominalmente, de los Departamentos universitarios encargados de sus correspondientes áreas de conocimiento.

Por lo que se refiere a la preparación del profesorado de secundaria, lo cierto es que en esta etapa apenas hubo cambios importantes en el sistema español. La formación pedagógica prevista en la ley del 70 no se llegó a implantar de forma generalizada ni sistemática. En algunas universidades el CAP se desarrolló con un cierto nivel en cuanto a duración y contenidos, pero en otras era habitual que los profesores consiguieran el título por medio de estudios a distancia, de duración breve y sin alta exigencia de conocimientos, por lo que el sistema de formación siguió basándose en la obtención de una titulación universitaria y, en el mejor de los casos, en una preparación docente posterior de carácter muy elemental (Esteve, 2006).

2.2. Los cambios de los años 90 y el imperativo de la “calidad”

La reforma establecida por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 marcó el inicio de la siguiente ola de cambios en la formación del profesorado en España. Entre los diferentes objetivos que se planteó esta ley, probablemente el más ambicioso fue el de mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto. Para alcanzar este objetivo una de las medidas que se consideró necesaria fue la cualificación y especialización en la formación del profesorado, recogida en el Título IV de la ley precisamente como el primero de los “factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza” (LOGSE, art. 55).

La preocupación por la influencia que la formación docente podía tener en la calidad de la educación no fue, de nuevo, un fenómeno exclusivo de nuestro país en ese momento, sino una cuestión compartida por todos los sistemas occidentales (Eurydice, 2002), que sigue vigente en la actualidad. La mejora de los factores cualitativos de la enseñanza ha sido un reto común a todos los países en los años pasados, una vez que en la etapa anterior –y en diferentes momentos, según el caso- se logró el acceso a la educación de la totalidad de la población y la oferta del número suficiente de puestos escolares en los distintos niveles del sistema educativo. Por esta razón, a partir de los años 90 un buen número de países comenzó a introducir cambios en la formación del profesorado, con el fin de lograr una preparación que hiciera a los docentes capaces de responder a las demandas de una población escolar cada vez más diversa. Empezó entonces a tomar fuerza la idea de “profesionalizar” al profesorado, que había surgido algunas décadas atrás. Las reformas realizadas afectaron sobre todo a la formación del profesorado de secundaria, que en muchos países experimentó cambios tanto en los contenidos de aprendizaje como en su estructura, duración y requisitos de admisión (Eurydice, 2005a). En lo que se refiere a la formación de los docentes de primaria las reformas no fueron tan profundas en la mayoría de los países, si se exceptúan casos como los de Francia o Inglaterra, si bien en muchos sistemas se reforzaron los contenidos de formación (Buchberger, Campos, Kallos y Stephenson, 2000) y la duración de los programas se prolongó, situándose en cuatro años de estudios (OCDE 2006; Pedró, 2006).

En España, ya en los años previos a la aprobación de la LOGSE distintos colectivos, expertos e investigadores habían puesto de manifiesto la necesidad de emprender una renovación profunda de la formación docente, que debía abordar de forma global los distintos factores implicados en la misma. Se consideraba preciso un cambio en los contenidos de los programas de formación, en la duración de los estudios, la equiparación de los niveles de formación del profesorado de primaria y de secundaria y el establecimiento de ciertos criterios

de selección para quienes quisieran acceder a los estudios de profesorado³. Sin embargo, esta reforma en profundidad no llegó a producirse al ser aprobado el texto de la ley, ya que aunque se modificó el sistema de formación de los profesores de infantil, primaria y secundaria, en lo esencial se mantuvo el modelo previo (Barquín, 1995).

Así, los contenidos y especialidades de los planes de estudio para los profesores de infantil y primaria fueron reformulados, pero no se alteró la estructura y nivel de la carrera, que se mantuvo en el primer ciclo de la enseñanza universitaria, con una duración de tres años y titulación de Diplomado. Las directrices para la elaboración de los planes de estudio que se publicaron en 1991⁴ especificaron las materias troncales, comunes a todas las universidades del Estado, y dejaron cierta flexibilidad a las universidades para definir otras materias obligatorias para los estudiantes, así como asignaturas optativas y de libre configuración. Las especialidades de la carrera de Magisterio fueron ampliadas a siete: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

No obstante lo anterior, probablemente el cambio más sustancial en lo que se refiere a la formación del profesorado de infantil y primaria en esta etapa fue el que se derivó de una Disposición Adicional de la LOGSE⁵, en la que se establecía el impulso de las administraciones educativas a la creación de Centros Superiores de Formación del Profesorado. Dichos centros tenían como finalidad, según la ley, impartir los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos para la enseñanza, así como llevar a cabo actuaciones de formación permanente. En la práctica, la disposición fue determinante para la integración definitiva de las Escuelas Normales en las universidades. Así, tras la primera experiencia desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid en 1991⁶, con la creación de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, otras universidades fueron integrando la

³ Lo más sustancial del debate suscitado a este respecto puede consultarse en Consejo de Universidades (1990): *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Vol. II: Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el periodo de información y debate público*. Madrid: Consejo de Universidades.

⁴ Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE de 11 de octubre de 1991).

⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Disposición Adicional duodécima, apartado 3 (BOE de 4 de octubre de 1990).

⁶ El Real Decreto 1457/1991, de 27 de septiembre (BOE de 12 de octubre de 1991), autorizó la creación de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, a la que se incorporaron la anterior Sección de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y las Escuelas de Magisterio de esta Universidad.

formación del profesorado de educación infantil y primaria en las Facultades de Educación.

Por lo que se refiere a la formación de los docentes de secundaria, la LOGSE volvió a establecer, como ya hizo la LGE, la obligación de realizar un curso de especialización didáctica de un año de duración para todos los Licenciados universitarios, con excepción de los Licenciados en Pedagogía y de quienes hubieran cursado estudios de Magisterio. Sin embargo, la regulación del ese nuevo curso de especialización, denominado CCP (Curso de Cualificación Pedagógica), no se llevó a cabo hasta 1995 y la exigencia del mismo para ejercer como profesor fue objeto de varios aplazamientos legales, sin llegar a concretarse en los años posteriores. Mientras algunas universidades introdujeron el CCP en el curso 1999-2000, en otras la reforma no se aplicó y siguió impartándose el antiguo CAP.

2.3. Los cambios en el momento actual: convergencia europea y competencias docentes

La necesidad de adaptar el conjunto de las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la aprobación de una nueva ley de reforma del sistema educativo en 2006 (Ley Orgánica de Educación, LOE) han conducido a que España se encuentre en estos momentos en el proceso de implantación de un nuevo cambio en la formación del profesorado, que afecta a todos los docentes de los niveles previos a la Universidad. Dicho cambio se sustenta en dos ejes fundamentales: la reforma de la estructura y duración de los estudios de acuerdo a la nueva regulación de los títulos universitarios derivada del proceso de Bolonia y la reforma del modelo de formación, que se articula en torno a las competencias profesionales que los futuros profesores deben adquirir.

Desde el punto de vista estructural, la reforma emprendida viene a dar respuesta a la antigua aspiración de elevar el nivel de estudios de los maestros de infantil y primaria (Molero, 2000), que pasa a organizarse en un título de Grado de cuatro años de duración. Además, las especialidades de Magisterio se reducen a dos: Educación Infantil y Educación Primaria, aunque la ley contempla que pueden existir menciones cualificadoras dentro de cada titulación. Para los profesores de secundaria el nuevo modelo exige primero la obtención de un título de Grado y, posteriormente, la superación de un Máster Universitario de Formación de Profesorado destinado a la preparación docente de 60 créditos ECTS de duración.

Además de los cambios de carácter estructural, la reforma pretende también modificar sustancialmente el sistema de formación del profesorado, que debe organizarse a partir de ahora en torno a las competencias profesionales que los profesores deben adquirir. Estas competencias

constituyen el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que los profesores han de tener para afrontar su tarea y han sido definidas desde el Ministerio de Educación según el nivel educativo en el que los docentes vayan a ejercer. Así, la formación de los profesores de infantil y primaria debe conducir al logro de doce competencias de carácter genérico, que según la normativa se concretan en competencias más específicas relacionadas con los tres módulos de contenido que deben cubrir los estudios de profesorado: la formación básica; la formación en las disciplinas académicas y su didáctica; y las prácticas en centros escolares⁷. En el caso de los docentes de secundaria las competencias definidas son once, que se concretan también en competencias específicas distribuidas en tres bloques de contenido similares a los de los maestros de primaria, si bien las disciplinas académicas en las que se prepara a los docentes se refieren sólo a su especialidad⁸.

Estas orientaciones generales definidas por el Ministerio de Educación para el conjunto del país pueden concretarse después en las universidades, que formulan en cada caso los perfiles de egreso de sus titulados. A nivel estatal, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) se encarga de verificar que los programas de estudio diseñados por las universidades se ajustan a las normas establecidas desde el Ministerio de Educación.

Si se considera la actual reforma de la formación del profesorado en nuestro país desde una perspectiva comparada, resulta evidente la influencia que sobre ella han ejercido tanto las experiencias desarrolladas en el ámbito internacional como las recomendaciones de la Unión Europea. Desde el punto de vista del nivel y duración de los estudios, como ya se ha mencionado, la integración de España en el proceso de convergencia universitaria que persigue el EEES ha marcado la necesidad de adaptar el conjunto de las titulaciones universitarias, incluidas las relacionadas con la formación docente, a la nueva estructura de Grados y Postgrados. Si bien es cierto que la duración de los Grados y los Másteres por la que ha optado nuestro país no es la más habitual en Europa, que se decanta mayoritariamente por el modelo de Grado de tres años y Máster de dos, está fuera de duda que la reforma estructural en la formación del profesorado responde a la exigencia de incorporar nuestro sistema universitario al del resto de nuestros socios europeos.

⁷ ORDEN ECI/3854/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Infantil y ORDEN ECI/3857/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE 29 de diciembre de 2007).

⁸ 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 de 27 de diciembre de 2007).

Pero más allá del cambio estructural, el influjo de las tendencias internacionales y, especialmente, de las recomendaciones de la Unión Europea en la actual reforma española es explícito. De hecho, la propia LOE justifica la conveniencia de llevar a cabo una reforma global de nuestro sistema educativo y, por tanto, de nuestro sistema de formación docente, en la necesidad de alcanzar los objetivos definidos por la Unión Europea para los sistemas de educación y formación de sus países miembros. Así, la ley dice textualmente que uno de los principios básicos que inspiran la reforma es “el compromiso decidido con los objetivos educativos de la Unión Europea establecidos para los próximos años [...], lo que implica mejorar la capacitación de los docentes” (LOE, 2006).

Los primeros documentos de la Unión Europea sobre profesorado se remontan a 1987 (Valle, 2006) y en 1995 ya se creó bajo el auspicio del programa Sócrates-Erasmus una red temática dedicada específicamente a la formación del profesorado (*TNTEE: Thematic Network on Teacher Education*). Sin embargo, ha sido en el pasado más reciente cuando la Unión ha prestado una atención especial a este tema. De hecho, dentro de la estrategia de Lisboa aprobada en el año 2000 se señaló como el primero de los trece objetivos específicos que los sistemas educativos europeos debían alcanzar para el año 2010 el de “mejorar la educación y la formación de profesores y formadores en Europa” (Consejo de la Unión Europea, 2001). En este marco estratégico, la Comisión Europea aprobó en 2004 los *Principios Europeos Comunes para las Competencias y Cualificaciones del profesorado*, cuya finalidad es apoyar a las autoridades nacionales o locales en el diseño de las políticas relativas al profesorado (European Commission, 2004). Partiendo de estos principios comunes, se definen las competencias clave que los profesores deben adquirir, agrupadas en tres ámbitos: trabajar con el conocimiento y la información; trabajar con otros; y trabajar con y en la sociedad.

El diseño de la formación del profesorado orientado al logro de competencias profesionales es, por tanto, el “paradigma” que la Unión Europea considera adecuado en estos momentos. Este modelo formativo, que se aleja de los enfoques tradicionales (Musset, 2010) constituye en cierto modo la versión actualizada del enfoque de profesionalización propio de décadas anteriores y ha sustituido en muchos países al sistema previo. En el caso de España, la reforma actual se suma abiertamente a esta tendencia internacional, partiendo de que las competencias que un profesor necesita para desarrollar su actividad no sólo pueden ser definidas, sino también adquiridas mediante la formación (Escudero, 2006). En concreto, la mayoría de las competencias señaladas desde el Ministerio de Educación se inscriben dentro del primer ámbito definido por la Unión Europea, ligado al conocimiento y la información, aunque también se contemplan algunas orientadas a los otros dos ámbitos: trabajar con otros y trabajar con y para la sociedad.

3. Dilemas pendientes en la formación del profesorado

El anterior repaso a los cambios en la formación del profesorado que han tenido lugar en España en los últimos cincuenta años permite identificar algunas cuestiones que se han ido planteando en las sucesivas reformas de forma más o menos reiterada y más o menos explícita, y sobre las que pueden encontrarse avances y retrocesos a lo largo del tiempo. Esas cuestiones, que en cada momento despertaron controversias y suscitaron discusiones, pueden considerarse como algunos de los dilemas recurrentes en torno a la formación del profesorado en nuestro país (Molero, 2000). De hecho, muchos de esos dilemas siguen siendo objeto de debate en estos momentos, por lo que se trata de temas que aún no pueden considerarse cerrados (Egido, 2009a).

En relación con el profesorado de primaria uno de los dilemas que las reformas han planteado con cierta frecuencia es la pugna entre la **formación generalista** y la **formación especializada**. Quienes se inclinan por los modelos especializados para los docentes de este nivel argumentan la necesidad de garantizar la competencia profesional de los profesores en ciertas áreas curriculares (como el idioma extranjero, la música u otras), mientras quienes defienden un modelo generalista alertan de los riesgos que puede plantear la segmentación del conocimiento para los niños pequeños, la dificultad de alcanzar la coordinación entre todos los docentes que enseñan a un mismo grupo o la necesidad de reforzar la preparación de todo el profesorado para la enseñanza de las materias básicas. A lo largo de los cincuenta años que abarca el periodo considerado en este artículo puede constatarse cómo la legislación ha oscilado entre uno y otro modelo, cambiando el enfoque de maestros generalistas a especialistas y a la inversa (Rodríguez, Díaz e Inclán, 2001). En la última reforma de los estudios de Magisterio, que vuelve al modelo generalista, terminando con el amplio número de especializaciones instauradas por la LOGSE, éste fue probablemente el tema que suscitó mayor discusión en las universidades, por lo que puede considerarse como una cuestión en la que sigue existiendo desacuerdo a la hora de definir el sistema de formación del profesorado para este nivel.

Relacionado con el anterior, aunque en este caso afecta tanto a la preparación de los docentes de primaria como de secundaria, se encuentra el dilema entre la **formación académica** y la **formación pedagógica** en la preparación del profesorado. La contraposición entre quienes consideran que debe primarse el conocimiento de las disciplinas académicas y quienes ponen el énfasis en las materias pedagógicas ha sido una constante en las reformas de la formación docente en nuestro país y ha conducido a lo largo del tiempo a un debate estéril, que ignora la necesidad de ambos tipos de componentes en la formación de los docentes. Resulta una obviedad que no es posible enseñar una materia que no se conoce, pero también es cierto que el conocimiento de

una disciplina no garantiza por sí mismo el dominio de las estrategias didácticas para enseñarla. En el ámbito europeo el enfrentamiento entre ambas posturas parece haberse superado ya y en estos momentos los esfuerzos se dirigen a encontrar el mayor equilibrio posible entre ambos componentes de la formación (Eurydice, 2002a).

Sin embargo, probablemente el dilema más importante al que se enfrenta la formación del profesorado en nuestro país es el que se refiere al **modelo de formación del profesorado de secundaria**. El repaso histórico realizado en el punto anterior muestra cómo la formación docente para los profesores de este nivel prevista por la LGE en 1970 no llegó a aplicarse sino de forma muy restringida a lo largo de casi 40 años y cómo los cambios proyectados sobre este tema se fueron posponiendo reiteradamente hasta llegar a la reforma actual, con la creación del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. De hecho, la reciente implantación de este Máster suscitó una fuerte polémica en España, tanto entre los propios profesores de secundaria como entre los alumnos y profesores de algunas universidades, con argumentos que han ido desde la oposición al proceso de Bolonia en su conjunto hasta el cuestionamiento de la necesidad de que los docentes de secundaria deban recibir una preparación específica para ser profesores (Egido, 2009a).

En relación con este dilema, es preciso ser conscientes del peso que la tradición dual, antes comentada, tiene todavía en nuestro país. A pesar del cambio experimentado por el sistema educativo en otros muchos aspectos, en España ha perdurado a lo largo del tiempo un sistema de formación claramente distinto para el profesorado de infantil y primaria, por un lado, y para el de secundaria, por otro. En contraste con otros países, que en los años pasados introdujeron reformas en la formación del profesorado de secundaria, al menos en lo que se refiere a quienes trabajan en la secundaria obligatoria, en España el modelo vigente se ha mantenido sustancialmente igual durante las últimas décadas (Eurydice, 2002; Pedró, 2006). La reforma actual, con la exigencia del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria ha iniciado de nuevo el camino hacia una preparación didáctica para el profesorado de secundaria, impartida de acuerdo con el modelo consecutivo tradicional. No obstante, las resistencias a la implantación de este Máster ponen de manifiesto que plantear en este momento la aplicación de un modelo concurrente para la formación del profesorado de esta etapa en nuestro país sería seguramente una utopía, a pesar de las ventajas que dicho modelo ha mostrado en el logro de una formación realmente profesionalizadora para la actividad docente (Esteve, 2006; Pedró, 2006).

Además de los dilemas anteriores, ligados a la organización y estructura de los programas de formación del profesorado, existen otras cuestiones que también han suscitado debates en las sucesivas reformas emprendidas a lo

largo de los últimos cincuenta años. Entre ellas pueden mencionarse la conveniencia o no de llevar a cabo procesos de selección específicos para quienes vayan a ingresar en los estudios de profesorado, la preparación de los formadores de profesores o el papel de las prácticas a lo largo del proceso formativo. Aunque el análisis de todas estas cuestiones supera las posibilidades de este texto, lo cierto es que todas ellas forman parte de los dilemas que, con mayor o menor peso en cada momento, aún persisten en el ámbito de la formación del profesorado en nuestro país.

4. Conclusión

Como cabía esperar, la evolución de la formación del profesorado en España a lo largo de los últimos 50 años ha seguido en muchos aspectos una línea similar a la de la mayoría de los países europeos. No obstante, es posible encontrar también algunas peculiaridades propias de nuestro país, que marcan un cierto distanciamiento de los planteamientos vigentes en otros sistemas. A la luz de la revisión realizada, puede considerarse que los rasgos comunes, compartidos con los países de nuestro entorno, se encuentran mayoritariamente en las reformas emprendidas en la preparación de los maestros de infantil y primaria, mientras las peculiaridades o diferencias se constatan sobre todo en la formación de los profesores de secundaria, especialmente si atendemos a la etapa de enseñanza secundaria obligatoria.

Así, en el caso de los docentes de primaria, las reformas del modelo de formación han seguido una evolución paralela a la de otros sistemas europeos, adelantándose incluso a los cambios que tuvieron lugar en ellos en los años 70 y 80, con la incorporación de la formación de los maestros a la enseñanza universitaria. En las décadas siguientes, aunque con ciertas oscilaciones, el modelo de formación para estos docentes siguió respondiendo a las tendencias comunes a buena parte de nuestros países vecinos, con una preocupación centrada sobre todo en el incremento de la calidad. Este paralelismo se constata también en la reforma iniciada en la actualidad, que nos sitúa en la posición mayoritaria dentro de los países europeos tanto en la duración de los estudios como en la organización del sistema de formación en base a las competencias profesionales de la docencia.

No ha sucedido lo mismo, sin embargo, con la formación del profesorado de secundaria, ya que, a pesar de lo previsto por la legislación, ésta ha permanecido prácticamente inalterada durante casi cuarenta años, alejando la situación de nuestro país de la corriente mayoritaria en Europa. Hasta la aprobación de la reforma actual, los profesores de secundaria en España han recibido, en la mayoría de los casos, una preparación docente muy escasa, lo que ha contribuido a mantener la tradicional segmentación entre los modelos formativos de infantil y primaria, por una parte y de secundaria, por otra. El

Máster de Formación del Profesorado de Secundaria iniciado recientemente nos aproxima en cierta medida a los modelos de formación existentes en otros países, pero lo cierto es que en nuestro sistema todavía sigue vigente el modelo formativo de carácter dual heredado del pasado, que diferencia la estructura de la formación en función de la etapa en la que los profesores van a ejercer. Este modelo de formación, concurrente para los docentes de primaria y consecutivo para los de secundaria, no es ya el más habitual en los países europeos, al menos como única vía de formación posible para los profesores de secundaria obligatoria (Eurydice, 2005b). Por el contrario, en lo que se refiere a las competencias como eje organizador de la formación docente, la reforma actual sigue las pautas comunes a la mayoría de los países de Europa también en esta etapa.

Por otra parte, el análisis de la evolución de la formación de los profesores en España, así como en nuestros países vecinos, pone de manifiesto la existencia de algunas cuestiones problemáticas en la preparación de los profesores, que aún constituyen disyuntivas a la hora de diseñar los modelos de formación. Resulta evidente que todavía hoy necesitamos incrementar nuestro conocimiento sobre las cuestiones que suscitan controversia, como la formación generalista o especializada o los componentes pedagógicos y académicos en los programas de formación. Estas cuestiones deberían ser objeto de estudios rigurosos, con el fin de que las decisiones que se adopten sobre ellas se basen en la medida de lo posible en las evidencias derivadas de la investigación y no en las opiniones o intereses de sectores particulares, como ha sucedido en ocasiones.

Referencias bibliográficas

- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306, 7-65.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 123-154.
- Buchberger, F. (1994). Teacher education in Europe: diversity versus uniformity. En M. Galton y B. Moon (Eds.). *Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends*. London: Council of Europe-David Fulton, 14-50.

- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. y Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: Fakultetsnamnden for Lararubidning.
- Carmena, G., Ariza, A. y Bujanda, E. (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid: CIDE.
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo: "Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación"*. Bruselas, 5680/01 EDUC 18.
- http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_es.pdf
- Consejo de Universidades (1990). *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Vol. II: Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el periodo de información y debate público*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Dávila, P. (1994). *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*. Barcelona: PPU.
- Decreto 195/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria (BOE de 13 de febrero de 1967).
- Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica (BOE de 7 de junio de 1972).
- Egido, I. (2009a). La formación inicial del profesorado: evolución histórica, prospectiva y controversias. En J. M. Valle y L. Toribio (drs.). *El Pacto Escolar: la necesidad de un consenso nacional en materia de educación. Actas del II Seminario de Educación de la Fundación para la Libertad*. Bilbao: Fundación para la Libertad, 165-180.
- Egido, I. (2009b). La profesión docente en la Unión Europea: tipologías, modelos, políticas. En M. de Puelles (coord.). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva-Escuela Julián Besteiro, 201-227.
- Egido, I. (2010). Teacher Training in Spain. In K.G. Karras y C.C. Wolhuter (eds.): *International Handbook on Teacher Education Worldwide*. Athens: Atrapos, vol. 1, 525-542.
- Escudero J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho de una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 21-51.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.

- European Commission (2004). *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Brussels: European Commission.
- http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. COM (2011) 18.
- Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe IV: el atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2005). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe Anexo: reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2005b). *Key Data on Education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- González Astudillo, M. T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo*, 8 (23), 39-54.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1991). *Instituciones para la formación del profesorado en la España contemporánea*. Madrid: CIDE (Documento Policopiado).
- Guzmán, M. De (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del magisterio básico*. Barcelona: PPU.
- Judge, H. (1990). Teacher Education in England and Wales. En E. Gumbert (ed.). *Fit to Teach: Teacher Education in International Perspective*. Atlanta: Center for Cross Cultural Education, Georgia State University, 7-30.
- Ley Orgánica 1/1990, de 1 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Molero, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación*, nº extraordinario 2000, 59-82.
- Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD

- Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers*, 48.
- OECD (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD.
 - Orden de 1 de junio de 1967, que modifica el Plan de Estudios de las Escuelas Normales (BOE de 8 de junio de 1967).
 - 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 de 27 de diciembre de 2007).
 - ORDEN ECI/3854/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE de 29 de diciembre de 2007).
 - ORDEN ECI/3857/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE de 29 de diciembre de 2007).
 - Pedró, F. (2006). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa. *Revista de Educación*, 340, 243-264.
 - Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE de 11 de octubre de 1991).
 - Real Decreto 1457/1991, de 27 de septiembre, por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares, Islas Baleares, Autónoma y Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid, Zaragoza y UNED (BOE de 12 de octubre de 1991).
 - Rodríguez, E., Díaz, A. e Inclán, C. (2001). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Cuadernos de la OEI. Educación Comparada. Madrid: OEI.
 - Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, vol. 2.
