

LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ESPAÑA

M^a Dolores Olaya Villar

M^a Dolores Olaya Villar es Maestra, Doctora en Pedagogía, Catedrática de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha.

INTRODUCCIÓN

Es frecuente que, cuando se trata el tema de la formación del profesorado, inmediatamente pensemos en cuestiones relativas a la formación y desarrollo profesional de los maestros. Ello se debe a una larga tradición educativa, según la cual los maestros han recibido desde los orígenes de su formación una preparación específica para el desempeño de su función docente mientras que, por esa misma tradición, el profesorado de educación secundaria ha carecido de ella o se le ha dado una mínima preparación, quizá entendiéndose que para enseñar en dichos niveles educativos es suficiente conocer profundamente la materia que se va a impartir, para ser capaz de transmitirla adecuadamente.

Esta situación trae como consecuencia la existencia de la formación del profesorado de educación primaria en instituciones específicas, las antiguas Escuelas Normales, hoy Escuelas Universitarias de Magisterio, mientras que el profesorado de secundaria apenas ha recibido una preparación para la docencia desde épocas bastante recientes.

Sin embargo, la experiencia y la investigación educativa ponen de manifiesto que el profesor de los niveles secundario y superior también necesita de una preparación pedagógica que facilite su tarea docente, pues está demostrado que no basta con el dominio de unos conocimientos para ser capaz de transmitirlos a unos alumnos de forma adecuada.

1.- LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA.

La institucionalización de la formación de los maestros es un proceso que corre paralelo al desarrollo de los sistemas educativos

nacionales durante el siglo XIX, haciéndose cada vez más creciente, durante el siglo XX, la demanda de un profesorado debidamente cualificado para la educación primaria.

Las instituciones encargadas de la formación de los maestros recibieron en toda Europa el nombre de Escuelas Normales, siguiendo el ejemplo del ministro revolucionario francés Lakanal, quien llamó Escuela Normal a un centro creado para que sirviera de norma o regla a los demás que en lo sucesivo se crearan, y que daría a conocer el modelo al que deberían ajustarse los nuevos maestros.

En España, puede tomarse como precedente en cuanto a la formación de los maestros a la Hermandad de San Casiano, surgida en tiempos de Felipe IV al agremiarse los maestros de Madrid para la defensa de sus intereses. La Hermandad fue suprimida por Carlos III en 1787, pretendiendo reemplazarla por un “Colegio Académico del noble Arte de las Primeras Letras”, que no tuvo el éxito esperado y fue suprimido diez años más tarde. En su lugar fue creada una “Academia de Primera Educación” que compartía con la llamada “Junta General de Caridad” la tarea de formar, examinar y colocar maestros y leccionistas.

La primera vez que se habla oficialmente en España de Escuelas Normales es en una “Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas públicas del Reino” de fecha 21 de octubre de 1834, dictada por el Ministro Moscoso de Altamira, en la que se recomienda su creación. Pero de aquí a la creación e inauguración en Madrid de la primera Escuela Normal, hubieron de pasar curiosas vicisitudes, como la de que no habiendo maestros para dirigirla, se enviaron dos jóvenes a Londres pensionados por el gobierno, para estudiar allí los nuevos métodos, pero a su vuelta no pudo hacerse nada por causa de la guerra civil y la falta de recursos.

Finalmente, por Ley de 21 de julio de 1838, se dispuso la creación de las Escuelas Normales en provincias, cargando la provisión de éstas a las Diputaciones Provinciales. La primera Escuela Normal de España se inauguró el 8 de marzo de 1839, dirigida por Pablo Montesino, siendo Ministro D. Antonio Hompanera de Cos. A pesar de estos avatares, las Escuelas Normales se propagaron con rapidez, funcionando en 1845 cuarenta y dos Escuelas Normales en provincias.

El siguiente gran hito en la historia de las Escuelas Normales y en la formación de los maestros, así como para toda la enseñanza en España, está representado por la Ley de Instrucción Pública de 1857, dictada por el Ministro de Fomento D. Claudio Moyano Samaniego, conocida en nuestra legislación como “Ley Moyano”. En ella se estructura por fin el sistema educativo español, y se reglamenta la primera enseñanza, la segunda enseñanza, las facultades, las enseñanzas superiores y las enseñanzas profesionales. La formación de los maestros queda incluida precisamente en éstas últimas, y el currículum necesario para obtener el título de maestro de primera enseñanza ele-

mental, maestro de primera enseñanza superior, para ser profesor de Escuela Normal y para ser maestra de primera enseñanza, queda establecido en el articulado de dicha ley. Pero lo más importante de la Ley Moyano, en el ámbito que estamos comentando es, además de la profesionalización de los maestros, el mandato de la existencia de una Escuela Normal en cada provincia para su formación, con una escuela aneja como escuela práctica.

En los años siguientes del siglo XIX las Escuelas Normales sufren una serie de avatares que no han impedido su supervivencia, ello a pesar de que en 1868 son suprimidas por Severo Catalina y restauradas el mismo año por Ruiz Zorrilla. Al año siguiente son transferidas al Estado por Montero Ríos y reorganizadas en 1898 por Gamazo.

Comienza el siglo XX y el mismo año 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Su segundo Ministro D. Alvaro Figueroa, Conde de Romanones, integra las Escuelas Normales en los Institutos de Enseñanza Secundaria, al mismo tiempo que funcionariza a los maestros.

A lo largo del presente siglo, distintos planes de estudio se han sucedido para la formación de los maestros. Unos han elevado su categoría y preparación, como los de 1914, 1931 y 1967. Otros han tratado de dar solución a situaciones críticas en el magisterio español, como los de 1940, 1942, 1945 y 1950.

Con la Ley General de Educación de 1970, "Ley de Villar Palasí", las Escuelas Normales desaparecen integrándose en las correspondientes Universidades como Escuelas Universitarias. Surge un nuevo modelo de maestro y de formación para el mismo, convirtiéndose en Diplomados Universitarios, lo que si por un lado ha supuesto una elevación en su categoría social, por otro ha representado en muchos aspectos una pérdida de identidad profesional.

En 1982 el partido socialista accede al gobierno de la nación, e inmediatamente acomete una intensa labor de reforma del sistema educativo y de la formación del profesorado, fundamentalmente del profesorado de educación primaria. Aparecen sucesivamente diversos documentos, unos legislativos como la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), otros de consulta e información a la sociedad española como el *Proyecto para la reforma de la Enseñanza* (1987), o el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989). En ellos se diseña un nuevo perfil de maestro siendo conscientes de que cualquier reforma educativa para alcanzar éxitos depende en gran medida de la preparación y actuación del profesorado.

Se perfila un maestro profesional, debidamente cualificado y dotado de recursos profesionales, capaz de organizar la interacción de cada alumno con los objetos de conocimiento. Un maestro reflexivo y crítico, que disponga de habilidades para comprender y diseñar su acción educativa en función de los contextos donde debe desempeñar su labor

docente. Un maestro dotado de un rico bagaje cultural y de una adecuada especialización según las áreas curriculares y las materias específicas del nuevo sistema educativo.

Recién iniciada la década de los años noventa, se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y al año siguiente, en 1991, aparece el Real Decreto que regula los nuevos planes de estudios para la formación de los maestros, estructurando su preparación en torno a siete especialidades que poseen una formación troncal común a todas ellas en materias de pedagogía, psicología y sociología; una troncalidad específica de cada especialidad; y una formación que permite el diseño personal del curriculum por parte de cada alumno a través de las materias optativas y de libre configuración.

2.- LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA.

Así como el profesorado de educación primaria ha recibido una formación específica para el desempeño de su labor docente desde muy antiguo, tal como hemos visto anteriormente, el profesorado de educación secundaria ha carecido de ella, y cuando por fin se ha reglamentado y se ha exigido de forma inexcusable para el acceso a los cuerpos docentes del estado, su puesta en práctica ha sido, de forma generalizada, deficitaria.

Fue la Ley General de Educación de 1970 la que estableció la necesidad de una preparación específica para el desempeño de la función docente a los licenciados universitarios que desearan dedicarse a la enseñanza en los niveles de bachillerato, C.O.U. y formación profesional. Al año siguiente se estableció el modelo del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.), estructurado en dos ciclos, uno de formación teórica y otro de formación práctica, con una carga lectiva distinta según se tratase de profesores de bachillerato o de formación profesional.

Los centros encargados de impartir esta formación son, según dispone la mencionada Ley, los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.s), creados en el seno de las Universidades, lo que trae como consecuencia que la formación del profesorado dependa, según los niveles, de instituciones distintas del sistema educativo, que operan aisladamente, sin vinculaciones ni coordinación.

La formación pedagógica del profesorado de secundaria se concibe totalmente desvinculada de la formación universitaria en este modelo. Es algo añadido al curriculum universitario, que como hemos dicho se estructura en dos ciclos: uno de carácter teórico de 150 horas de duración, 100 para los profesores de formación profesional, y que comprende las temáticas:

- 1.- "Principios, objetivos y problemática de la educación en sus

aspectos psicológicos, sociológicos e históricos”.

2.- “Terminología y sistemas de innovación educativa”.

3.- “Didácticas especiales”.

Un segundo ciclo de carácter práctico, también de 150 horas de duración –80 para los profesores de formación profesional–. Esta diferenciación cuantitativa entre ambos tipos de profesores resulta, cuando menos, curiosa.

Este planteamiento del C.A.P. como una exigencia –trámite para el acceso a los cuerpos docentes del estado y sólo como mérito para la enseñanza privada desde el inicio, hizo que los distintos I.C.E.s lo programaran bajo múltiples modalidades: intensivo, en fines de semana, en periodo de vacaciones, etc., convirtiéndose lamentablemente en un “requisito” que hay que cumplir para poder opositar, y perdiendo todo su valor formativo– profesional. Además, los cursos de formación para la obtención del C.A.P. que han realizado los I.C.E.s. nunca han recibido ningún tipo de financiación oficial, lo que ha generado que hayan tenido que financiarse con las tasas de los aspirantes, produciéndose diferencias significativas entre unas Universidades y otras según la evaluación de costos de cada I.C.E.

Desde hace ya bastantes años, y debido especialmente a la alarmante situación de paro inicial universitario, se acude a la actividad docente como un recurso inmediato. Esta situación ha hecho aumentar la población que se inscribe en los cursos para la obtención del C.A.P. con el consiguiente problema de masificación, impidiendo una realización mínimamente aceptable, tanto en el ciclo teórico como en el práctico, apareciendo en consecuencia descontrol, fórmulas de actuación inadecuadas, etc.

A todo ello hay que añadir, desde la propia creación del los I.C.E.s., la total desconexión de estas instituciones de las Facultades más próximas a su cometido, concretamente las de Pedagogía o Ciencias de la Educación.

Este modelo de formación inicial del profesorado de secundaria es criticado prácticamente desde su origen: el sentimiento de frustración es generalizado, pues para las instituciones que la imparten se trata solamente de facilitar a los universitarios la posesión de un requisito. A ello se une la masificación, la escasez de recursos, la habilitación de locales, la “captura” de profesores y tutores, la disponibilidad de servicios administrativos que atiendan las funciones de inscripción, preparación de documentación, etc., la confección del presupuesto, los horarios, el interés exclusivo de los cursillistas por el certificado, etc.

Está claro que el modelo no es útil, necesita un cambio radical, pero por el momento en la mayoría de las Universidades españolas es el que se sigue utilizando pues, si bien la L.O.G.S.E. define un nuevo mode-

lo de formación inicial para el profesorado de secundaria, hasta la fecha no se ha desarrollado la normativa necesaria para llevarlo a la práctica.

3.- LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ESPAÑA.

La formación permanente del profesorado, definida como la puesta al día en el oficio de enseñar, se orienta al conocimiento de las innovaciones que se producen en el ámbito de las Ciencias de la Educación o de cualquier otra rama del saber necesaria para el ejercicio de la práctica educativa, así como mantenerse informado de las nuevas aportaciones, objetivos y cambios sociales que tienen lugar en nuestro entorno.

La necesidad de la formación permanente del profesorado está justificada, en especial, por la rápida evolución y progreso de los conocimientos, por el continuo cuestionamiento y probable obsolescencia de los contenidos educativos que obligan a los docentes a reajustar constantemente el currículum, por la evolución de la sociedad que impulsa a renovar actitudes y modelos y, finalmente, por la movilidad profesional y cultural de los enseñantes.

Tampoco debe olvidarse que el actual estamento docente es mayoritariamente joven, ni que a causa del descenso gradual del índice de natalidad, y de la disminución del número de plazas escolares, la mayor parte del profesorado actual permanecerá en ejercicio de forma estable durante mucho tiempo. Por otra parte, esta necesidad se corresponde con las exigencias del sistema educativo actual, en pleno desarrollo de su reforma, lo que exige al profesorado una reconversión científica, técnica y pedagógica.

En la formación permanente del profesorado podemos trazar, de una manera flexible, una línea divisoria para separar dos épocas bien diferenciadas. La línea estaría en la década de los setenta, donde finalizaría una época y comenzaría otra. Esta última podríamos subdividirla a su vez en dos fases: la primera con una duración aproximada de unos diez años, hasta los ochenta, y la segunda en la que nos encontramos actualmente.

Con anterioridad a los años setenta se hacía más incidencia en la formación inicial del profesorado, ya que el sistema educativo necesitaba profesores que asumieran una creciente escolarización y las demandas del sistema productivo; en cambio, la formación permanente se realizaba tímidamente y normalmente a iniciativa de los propios profesores o de sus asociaciones. En la actualidad, cuando los objetivos de escolarización de la población infantil y juvenil están sufi-

cientemente conseguidos, cuando se están cumpliendo los objetivos en cuanto a construcciones, dotaciones, racionalización del territorio escolar, etc., el sistema educativo emanado de la L.O.G.S.E. quiere centrar sus esfuerzos en los aspectos cualitativos, que no se pueden alcanzar sin una adecuada formación de los profesores.

Antes de la década de los años setenta, los procedimientos utilizados de manera generalizada en la formación permanente, sobre todo a causa de la falta de formación de las personas responsables de la misma, fueron básicamente dos: la clase magistral y la elaboración de dossiers con material bibliográfico aparte. A partir de la Ley General de Educación de 1970, fueron los I.C.E.s la institución que representó una primera concreción de las actividades orientadas a la formación permanente del profesorado de E.G.B. y B.U.P.

Los I.C.E.s, unidos a la Universidad, representaron, en materia de formación, por un lado su desvinculación del aparato burocrático e ideológico de la dictadura franquista; por otro lado, la adopción de una perspectiva tecnocrática de formación. En esta época la formación permanente del profesorado asumió las líneas básicas del modelo de formación inicial: un experto, normalmente un profesor de Escuela de Magisterio o Facultad, o un experto extranjero, suministraba información a un profesorado que intentaba asimilarla. Fue una fase en la que predominó el cursillo de capacitación temática, junto a la utilización de algunas de las técnicas más avanzadas.

A comienzo de los años ochenta, se inició un cambio en los planteamientos de la formación permanente del profesorado, se tomó conciencia de que esta formación debe desarrollarse teniendo en cuenta su diversidad de intereses, así como las necesidades de los distintos colectivos que intervienen en cada zona concreta. Esta orientación representó el rechazo a una formación permanente individual y potenció una formación permanente en la que el profesor se inscribe en un grupo de pertenencia que actúa en una práctica determinada. Ello significa pasar de un modelo transmisivo a un modelo regulativo-reflexivo en el que, a partir de las necesidades de los docentes y de sus propios problemas profesionales, se realiza un proceso de recepción-experimentación-interiorización de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Institucionalmente, y nada más llegar los socialistas al poder, con el fin de poner en práctica el modelo descrito se crearon en 1983 los efímeros C.E.I.R.E. (Centros de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa), que fueron sustituidos por los C.E.P.s (Centros de Profesores) en noviembre de 1984, siguiendo vigentes en la actualidad, aunque con una nueva denominación: Centros de Profesores y Recursos (C.E.P.R.).

Los Centros de Profesores surgieron como una oferta de formación permanente del profesorado totalmente al margen de la Universidad.

Intentaron responder a los intereses y necesidades de formación del profesorado, servir de cauce de participación y ofertar actividades en los contextos más cercanos posibles a los lugares donde los profesores desarrollan su actividad; pero en los años inmediatamente previos a la aprobación de la L.O.G.S.E., y sobre todo durante el primer periodo de su puesta en práctica, se convirtieron en el vehículo de los planes de formación diseñados por el Ministerio. Además, la normativa sobre el reconocimiento de sexenios ha producido en muchas ocasiones la mercantilización de la formación del profesorado, olvidando el verdadero espíritu y los objetivos de la misma.

En 1989, en el conjunto de los Documentos elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia para la reforma del sistema educativo, se publica el *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. En él se establece el Plan Marco de formación permanente del profesorado, y se diseña un modelo de formación que busca adecuarse a las tendencias más novedosas, como son la ejecución de planes específicos de formación para zonas determinadas, la formación basada en la práctica profesional, la consideración del centro educativo como eje de la formación permanente, la utilización de estrategias formativas diversificadas y la implantación de un modelo formativo descentralizado.

Este es el modelo que en la actualidad se está llevando a la práctica, a través de diversas estructuras contempladas ya en el citado Plan Marco de formación permanente del profesorado, y que básicamente son: los Centros de Profesores, la Universidad y otras instituciones o colectivos, como podrían ser Ayuntamientos, Comunidades Autónomas, Empresas, Movimientos de Renovación Pedagógica o Colegios Profesionales.

En el Plan se establecen hasta veintinueve programas de actuación para la formación permanente del profesorado, agrupados en ocho bloques o líneas de actuación, que abarcan desde programas dirigidos a mejorar la práctica docente en los centros educativos, hasta el apoyo a distintas entidades interesadas en la formación del profesorado, pasando por la formación de los propios formadores o por el fomento de la orientación psicopedagógica.

CONCLUSIONES

Todo lo dicho nos lleva a considerar de forma muy diferente la formación inicial del profesorado según el nivel educativo donde haya de ejercer su docencia. El profesorado de educación primaria recibe una formación inicial que podemos considerar adecuada, aunque sería deseable que se equiparara con la que reciben los mismos profesionales en la mayoría de los países del entorno europeo, con una cualificación y reconocimiento social a nivel de licenciados universitarios.

En cuanto al profesorado de educación secundaria, ha quedado claro que el modelo actual es insuficiente y poco acorde con las necesidades que su tarea como docentes les impone, es urgente pues una reflexión que desemboque en propuestas para la mejor formación de dicho profesorado.

La formación permanente del profesorado de educación primaria y secundaria ha progresado mucho en los últimos años, no obstante conforme ha transcurrido el tiempo se ha desvirtuado el espíritu que la informó en un principio. Sería conveniente buscar soluciones válidas que relanzasen una verdadera formación permanente del profesorado en todos sus niveles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRIMADAS, I. y MARTÍN, A. I. (1998): "Instituciones y organismos de coordinación de la formación permanente del profesorado de enseñanza primaria en los países europeos", en *Tendencias Pedagógicas*, nº extraordinario, Volumen II.
- ESCOLANO, A. (1982): "Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica", en *Revista de Educación*, nº 269.
- ESCUADERO, J. M. (1998): "Formación permanente del profesorado: unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro", en *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea.
- GUZMÁN, M. de (1986): *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona. P.P.U.
- IMBERNÓN, F. (1987): "La formación permanente del profesorado", en *Temas actuales en educación*. Barcelona. P.P.U.
- IMBERNÓN, F. (1993): "Autonomía y dependencia en la formación permanente del profesorado. Reflexiones alrededor de unas jornadas", en *La formación permanente del profesorado en los países de la C.E.E*. Barcelona. Horsori.
- LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. P.P.U.
- MARÍN, R. (1982): "Tendencias actuales en la formación del profesorado", en *Revista de Educación*, nº 269.
- M.E.C. (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid. M.E.C.
- M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo*. Madrid. M.E.C.
- M.E.C. (1989): *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid. M.E.C.
- MORA, J. L. (1998): "Maestros y Universidad: veinticinco años de historia", en *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea.
- PERALTA, M^a. D. (1998): "Los antecedentes de los estudios universitarios de Magisterio. Influencia del Plan Profesional de 1931", en *Tendencias Pedagógicas*, nº extraordinario, Volumen I.
- PRIETO, R. (1998): "Liberalismo y Magisterio", en *Tendencias Pedagógicas*, nº extraordinario, Volumen I.