

Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente

Rocío Anguita Martínez
Universidad de Valladolid

Correspondencia
Rocío Anguita Martínez
E. U. de Educación
Ronda Eloy Sanz Villa, 5
Soria
Tel. +34 975 240 905. Ext. 23
Fax +34 975 220 667
Rocioan@wamba.cpd.uva.es

RESUMEN

En el artículo se realiza un repaso a las principales características que históricamente ha tenido la formación del profesorado y las distintas tradiciones educativas a que ha ido respondiendo que nos llevan hacia algunos de los problemas que tiene planteados la misma en la actualidad.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial del profesorado, historia de la educación.

Some keys of the history of the teacher training in Spain to understand the present

ABSTRACT

In this paper we show the main historical characteristics of spanish initial teacher education and its educational tradition to analyze some actual troubles in it.

KEYWORDS: Teacher education, education history.

1. Introducción

Este artículo no trata de explicar y/o revisar con toda su exhaustividad la historia de las instituciones de formación del profesorado de nuestro país (Normales o Escuelas de Magisterio) a lo largo de su ya siglo y medio de existencia, tópico que han desarrollado ampliamente otros autores y autoras a través de una amplia investigación historiográfica (algunos ejemplos son los trabajos de Escolano, 1982; Gabriel, 1994; Melcón, 1992; Molero, 1978; Ortega, 1987). El propósito es más bien indicar y analizar algunos de los rasgos que históricamente han ido configurando estos centros de formación del profesorado y cómo se establece una línea de continuidad con la situación actual de los mismos, ayudándonos a comprender algunos de los dilemas planteados en estos momentos.

2. Algunas claves históricas de la formación del profesorado

Tal y como expresa Escolano (1982, 56),

"la creación y difusión de las Escuelas Normales contemporáneas [...] se asocia a la génesis y desarrollo de la segunda revolución escolar, que ha conducido [...] al establecimiento de los sistemas escolares nacionales a lo largo de los siglos XIX y XX".

Por tanto, la aparición de instituciones públicas para la formación del profesorado en nuestro país se une al movimiento de creación de los sistemas nacionales de educación, que en España se produce con algo de retraso con respecto a los países europeos del entorno y siempre a la zaga de los movimientos pedagógicos desarrollados en estos países. Es a lo largo de finales del siglo XVIII y primer cuarto del XIX cuando se fueron creando diversas instituciones constituyéndose en las precursoras de las Escuelas Normales, tales como la Cátedra de Educación (1797), la Junta de Exámenes (1804), el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806) y la Escuela Mutua de Madrid (1818). Pero no sería hasta 1839 cuando se creará la Escuela Central de Maestros, con una doble finalidad: por un lado, la de iniciar la formación del profesorado en nuestro país de forma reglada y, por otro, la de formar a las personas encargadas de extender las Normales a todas las capitales de provincia del país (Ballarín, 1987, 37-39). A pesar de ello, la expansión de las Normales masculinas fue rápida (en apenas diez años) pero irregular y llena de incidentes por el alto interés puesto desde el gobierno central, pero la escasa dotación de fondos para ello, debido a la asignación a las Diputaciones Provinciales, lo cual las dejó al arbitrio de cada una de ellas hasta la publicación del Reglamento de 1843 en donde se unificaban las Normales. Esta situación se haría extensiva, igualmente, a la Escuela Normal Central, cayendo en un periodo de decadencia a los cinco años de su creación y viendo reducido el número de sus alumnos a doce en tan sólo diez años (Ballarín, 1987, 40). El caso de la Escuela Central de Maestras es aún más preocupante, ya que tardaría 20 años más en aparecer, aunque ya existían iniciativas en algunas provincias de creación de normales femeninas a partir de 1847.

Durante el siglo y medio de la existencia de estos establecimientos, se ha ido produciendo una abundante legislación en materia de Escuelas de Magisterio y formación del profesorado que, no obstante, solían seguir una misma línea de actuación. Como se indicaba más arriba, interesa aquí resaltar cuáles han sido los principales debates, deficiencias y virtudes de la formación del profesorado a lo largo de este tiempo más que describir los diferentes planes de reforma de la formación inicial en España. No obstante, en los Cuadros 1 y 2 quedan reflejados cada uno de ellos (diferenciados por sexo, para maestros y maestras hasta 1914 en que se unificó en un solo plan de estudios la formación para ambos) con sus principales características: tipo y condiciones de acceso a los estudios, titulaciones a obtener y duración de los estudios, tipo de formación ofertada y algunos de sus elementos característicos y diferenciales. (Ver **Cuadro 1** -FUENTE: Elaboración propia a partir de los trabajos de Albuerne et al., 1986, Ballarín, 1987; Carbonell, 1987; Domínguez, 1991; Escolano, 1982; Melcón, 1992; Ortega, 1987 y Varela y Ortega, 1984- y **Cuadro 2** -FUENTE: Elaboración propia a partir del trabajo de Melcón (1992, cap. 6). *Se recogen los planes de estudios diferenciados para maestras hasta 1914 en que se unifican definitivamente los planes de estudio de las Escuelas de Magisterio de maestros y maestras.- en **Anexo**).

La primera nota característica de la formación del profesorado en todo este periodo y causa de la abundante legislación antes comentada es la gran preocupación e intervención por parte de los poderes públicos en la misma. A lo largo de todo el S. XIX y primer tercio del XX cada vez que cambiaba el partido en el gobierno se emprendía una reforma de las Escuelas de Magisterio en algún aspecto¹. Ello muestra la creciente preocupación por la educación de las clases bajas así como la voluntad de controlar la cultura general a transmitir. Los maestros y maestras se convirtieron en el eje clave del sistema y, por ello, se hizo necesario un control cada vez más directo sobre su formación. Pero no todas las reformas se realizaban con la misma orientación. Tal y como expresa Melcón (1992, 84), los liberales siempre tuvieron una inclinación a dar un sentido más profesional y práctico a los estudios de maestro/a, mientras que los conservadores acentuaron su carácter técnico y académico. A ello también hay que añadir el hecho de la fuerte influencia ejercida por la Institución Libre de Enseñanza en el último tercio del XIX y primero del XX sobre el pensamiento educativo liberal. Esta situación se hizo más patente a lo largo del comienzos del siglo XX con la implantación del Plan Profesional de 1931 y su fuerte componente profesionalizador y práctico en contraste con las siguientes regulaciones hechas a lo largo de la dictadura (Ordenes de 1940 y de 1945) con un carácter más culturalista y moralizante.

A pesar de esta creciente atención, la situación de las Escuelas Normales fue calamitosa a lo largo de todo el siglo XIX y parte del XX. He aquí un retrato de finales de siglo sobre la situación de estos centros:

«Las Escuelas Normales aparecieron en la escena con escasos medios de vida y prosperidad. Empezaron a funcionar con personal muy reducido, que hasta hace poco estuvo malísimamente remunerado: se instalaron en locales inadecuados, donde continuaban todavía;

carecieron siempre del indispensable material de enseñanza; en sus estudios no se ha introducido durante cincuenta años ni una sola de las innovaciones demandadas por las exigencias del tiempo y, por último, los numerosos claros ocurridos en el profesorado se han llenado sin sujeción a la ley, ni más regla que el capricho» (Solís, 1894, 113-114).

Sólo el Plan Profesional de la República logró sacar, en cierta medida, de esta situación a las Normales, pero, dada su excasa duración y la gran represión posterior entre el profesorado y alumnado de estos centros, volvieron a caer no sólo en la desidia material, sino también intelectual.

Un tercer factor a tener en cuenta para completar este cuadro es la gran influencia ejercida por la Iglesia en el sistema educativo de nuestro país en general y en la formación del profesorado en particular. No sólo han regentado numerosísimas escuelas de niños sino que, además, a partir de 1898 con el Plan de Gamazo, se instaura la libertad de enseñanza en la formación del profesorado, empezando a proliferar por todo el país las Escuelas de Magisterio regentadas por la Iglesia. Además, estas Escuelas se constituyeron en un enorme grupo de presión sobre la política educativa en todo el primer tercio del siglo XX y, ni que decir tiene, tomaron un papel preponderante a lo largo de la dictadura franquista. En la formación del profesorado de este país, la religión y moral cristianas han sido asignaturas obligatorias en casi toda su historia exceptuando breves periodos de tiempo².

Si la influencia de la Iglesia sobre la formación de los maestros fue grande, sobre la formación de las maestras fue aún mayor. La doctrina cristiana y la Historia Sagrada fueron uno de los pilares de su formación profesional (junto con leer, escribir, aritmética básica y labores) hasta la unificación de programas de estudio comunes para maestros y maestras en 1898. A ello hemos de añadir el agravante de que las Normales de Maestras constituyeron a lo largo de todo el siglo XIX casi los únicos centros de enseñanza en los que podían educarse las mujeres españolas (Melcón, 1992, 116). Además, las órdenes religiosas acapararon los colegios de niñas a partir del Concordato de 1851 sin tener que estar en posesión de ningún título de maestra, con lo cual constituían una competencia desleal con las maestras tituladas.

Un cuarto rasgo característico de la formación del profesorado en este siglo y medio ha sido la de ofrecer una baja y devaluada formación respecto a otras profesiones. El currículum de las Escuelas de Magisterio a lo largo de todo el siglo XIX consistió en poco menos que aprender las destrezas básicas. Se cree que los maestros han de aprender exclusivamente aquellos conocimientos estrictamente necesarios para el pueblo: sólidos, prácticos y capaces de transmitirse fácilmente a los hijos de la gente sencilla (Varela y Ortega, 1984, 20) y que contribuyen a la creación y consolidación de un estado moderno: aprender una lengua única, escribir, cálculo con un sistema estandarizado (el sistema métrico decimal), Geografía, Gramática e Historia, siendo lo más importante la generación de hábitos de mora-

lidad en el alumnado y establecer el conocimiento verdadero y único frente a otras formas de educación existentes en esos momentos.

A pesar de todas las reformas y planes de estudio que intentaron remediar esta pobreza formativa, lo cierto es que, con diversas variantes según los tiempos que corrieran, se siguió manteniendo un currículum devaluado, caracterizado por una formación teórica sesgada por la moralidad y la visión del alumnado de las escuelas públicas como de baja consideración y escasas capacidades intelectuales. En diferentes épocas se llega a promover la infantilización del conocimiento de los maestros como la mejor formación: hay que ponerse a la altura del niño, no saber más que él. Dentro de esta lógica se encuentra el hecho del progresivo predominio de las asignaturas de Letras sobre las de Ciencias en la formación de los maestros.

El caso de las maestras sigue la misma tónica, pero con peor situación. No sólo se trataba de una educación más moralizante y religiosa, sino que, además, nunca tuvieron un claro acceso a los conocimientos de Ciencias³ ni a los conocimientos pedagógico-profesionales y sí hubo un marcado predominio de las Labores con un 30% del tiempo de formación hasta llegar al siglo XX donde empieza a reducirse. La formación de las maestras, en general, siempre fue considerada como subsidiaria y de segundo orden con respecto a la de los maestros.

Una quinta característica en los planes de formación del profesorado ha sido la vacilación entre la formación cultural y la formación profesional. Esta situación ha estado provocada por un doble hecho: por un lado, por la baja formación exigida para acceder a los estudios de Magisterio: en la mayoría de los casos sólo saber leer y escribir o el Bachiller Elemental. Hasta 1967 no se empieza a exigir el Bachiller Superior, con lo cual hay que cubrir las lagunas en la formación cultural del alumnado, de forma que, excepto periodos de tiempo concretos (como el Plan Profesional de la II República), la formación de los maestros y maestras en nuestro país ha estado centrada en los contenidos culturales en una especie de bachillerato reducido. Por otro lado, esta situación ha llevado a que los contenidos de carácter profesional hayan sido casi anecdóticos en la formación, no llegando nunca a superar el 20% del total del tiempo de clase (en el título de maestro superior, no en el de elemental ni para las maestras) a lo largo de todo el siglo XIX y primer tercio del XX, y ello sin tener en cuenta los sesgos moralistas o religiosos incluidos en los mismos en la mayoría de ocasiones.

Otro tema polémico planteado en la formación del profesorado a lo largo de este tiempo ha sido la integración en la Universidad de estos estudios. Al considerarse una profesión poco prestigiosa y no necesitada de una gran especialización, siempre supuso una educación con características propias no equiparable a otras enseñanzas de carácter profesional. A ello también contribuía el fácil acceso a las Escuelas de Magisterio y la subcultura propia que fueron generando estos centros, lo cual les hacía alejarse cada vez más de algún tipo de criterios científicos y de la vida universitaria. No será hasta la Ley de Educación de 1970 cuando se integren las Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias y, aún esta integración se ha realizado a tropezones por la historia y tradición de estos centros y su difícil acoplamiento a una vida y dinámicas no consideradas como propias (Minis-

terio de Educación y Ciencia, 1982). Siempre se ha reclamado la integración en la Universidad como una oportunidad de dignificar los estudios de Magisterio, pero nunca se han puesto todos los medios necesarios para que este proceso diera sus frutos.

Un último rasgo característico de las Escuelas de Magisterio a lo largo de su extensa historia ha sido el tipo de alumnado que ha acudido a estos centros. Como consecuencia tanto de la baja consideración de los estudios en el ámbito universitario y la baja consideración social de la profesión, como de su gran extensión por la geografía nacional (recuérdese que desde 1857 era obligatoria una en cada capital de provincia), a estos centros han acudido personas procedentes de las clases medias agrarias y bajas urbanas que han contribuido a dotar de un perfil muy definido a la figura del maestro y la maestra, así como a la profesión en general.

3. Tradiciones educativas en la formación del profesorado en España

Creo necesario e interesante no dejar pasar por alto en cualquier revisión de un sistema de formación del profesorado el analizar las bases ideológicas sobre las que éste se asienta, cuáles son sus finalidades y propósitos y qué modelos de investigación y de práctica fomentan, para entender por qué se hacen unas propuestas u otras y por qué se organizan de una determinada manera.

Si, como vimos anteriormente, la situación material de las Escuelas Normales a lo largo de todo el siglo XIX y primer tercio del XX era algo más que lamentable, no podemos decir que las clases fuesen mejor. El panorama era desolador:

«... la explicación sobre el texto, el repaso, la repetición, las fórmulas interrogativas, el elogio-ánimo, la condena y reprobación, la calificación dictaminadora, los exámenes por sorteo de temas, son fórmulas al uso en la época que concuerdan y responden a la situación del profesorado y del resto de las condiciones del centro» (Ballarín, 1987, 281).

Las Escuelas de Magisterio y la formación del profesorado en nuestro país en este periodo adolece de innovación en los conocimientos, siendo sus características relevantes la densidad en las asignaturas, el teoricismo y el nominalismo, la metodología de la repetición y clases magistrales, materiales didácticos insuficientes y teniendo la disciplina en el centro de la formación y el establecimiento de relaciones jerárquicas con el profesorado del centro (Ballarín, 1987).

Por tanto, durante este periodo se va a entender que la misión de la formación del profesorado y la enseñanza es la transmisión de conocimientos adquiridos por la Humanidad y la herencia científica, en la cual el profesorado es transmisor oral de la misma y el alumnado un mero receptor de conocimientos. A ello hemos de añadir el hecho de que la formación de los maestros y maestras está cargada de un discurso moralizante y religioso muy poderoso, con el cual se apoya tanto el esta-

blecimiento de relaciones jerárquicas en las Escuelas de Magisterio como el control sobre la vida cotidiana y costumbres del futuro profesorado, al entender su misión social casi al mismo nivel del sacerdocio, encargándose de las almas infantiles del pueblo ignorante (Ortega, 1987, 36).

Durante la II República se abre un paréntesis en esta situación en la cual se intenta dignificar la profesión de maestro/a con mayores sueldos y una formación de carácter más profesionalizador. Es en este momento cuando se recogen las aportaciones y reivindicaciones de los sectores más progresistas vinculados, fundamentalmente, a la Institución Libre de Enseñanza y su entorno. Se intenta que las prácticas constituyan el centro de la formación junto con el programa de formación pedagógica más completo que se ha tenido hasta el momento. Se abre el campo a las innovaciones educativas bajo la ilusión de redimir al pueblo por la cultura. Este periodo fue el de mayor efervescencia en proyectos educativos y pedagógicos en nuestro país, con el intento de consolidar las teorías y alternativas pedagógicas procedentes de otros países y el firme convencimiento de ser la labor más importante que un país puede emprender en medio de analfabetismo dominante.

La caída de la II República y el comienzo de la dictadura conllevó el desmantelamiento de todo el aparato escolar creado durante la misma y, por supuesto, también de la formación del profesorado. Se comenzó por todo aquel profesor o profesora sospechoso de no ser afecto al régimen y se siguió con el establecimiento de temarios y libros nuevos en las Escuelas de Magisterio, en las cuales se suprimió la coeducación, volviéndose a los temarios más elementales y consolidando unos conocimientos pedagógicos peculiares. Tal y como expresa Sopena (1992, 226-227):

«... el conjunto del sistema educativo republicano desmantelado; una trayectoria pedagógica avanzada y plural, devastada hasta la última molécula.... [...] Por lo demás, no se trataba sólo de una consecuencia lógica, sino de un efecto metódicamente perseguido: la desinformación como uno de los objetivos de la política educativa [...]. No es posible rastrear en esos años el más mínimo atisbo de preocupación por el rendimiento escolar o por los métodos educativos, sí, en cambio, un surtido variado de lindezas hacia los progresos foráneos en ciencias de la educación, pedagogía educativa o psicología del aprendizaje».

Creo con Gimeno Sacristán (1981) que el paradigma de formación del profesorado dominante en las Escuelas de Magisterio en nuestro país a lo largo de todos estos años consistió en una serie de materias diversas junto con unas prácticas yuxtapuestas, basado en el racionalismo y fomentando primordialmente una función de los y las profesoras de tipo culturalista, transmisor e intuitivo. Esta situación se ha prolongado a lo largo del tiempo hasta nuestros días por el efecto inmovilizador que supuso esta situación en el pensamiento y práctica pedagógicas dentro de tan gran empobrecimiento (Pérez Gómez, 1992, 309), surgiendo algunos

astibos de cambio desde sectores muy concretos en los últimos años con el advenimiento de la democracia en la década de los 70, y el nacimiento de movimientos pedagógicos en el profesorado en activo, fundamentalmente. Estos movimientos estaban encuadrados en el paradigma de indagación-orientada o crítico y funcionaban independientemente de las instituciones como colectivos de maestros y maestras con total autonomía, logrando algunos mantenerse hasta hoy, como por ejemplo, los MRP's.

Pero el eco de estos movimientos apenas ha alcanzado a las instituciones de formación del profesorado, las cuales se han mantenido inamovibles en el paradigma tradicional de transmisión de conocimiento con algunas excepciones. Dentro de estas excepciones cabe considerar los intentos a partir de finales de los años 60 y a lo largo de los 70 y principios de los 80 de introducir el paradigma tecnológico a través de los sistemas de trabajo por fichas en las escuelas y los trabajos de experimentación en introducción de técnicas como la microenseñanza y el entrenamiento de profesorado en competencias por objetivos. A pesar de suponer un avance sobre una situación anterior de mera acumulación de conocimientos, estas innovaciones no han tenido un impacto real y en profundidad sobre el conjunto del sistema de formación del profesorado en nuestro país.

4. Líneas de continuidad: Algunas características de la formación del profesorado en la actualidad

Pero, ¿qué ha pervivido de todo lo descrito hasta aquí en la formación del profesorado de nuestro país?. Algunas de las conexiones más claras las encontramos en los siguientes aspectos.

Hasta el momento y aún con las actuales reformas que se están acometiendo en la formación del profesorado, seguimos teniendo un periodo de formación de tres años, integrada formalmente en las estructuras universitarias, pero sin que se hayan producido cambios reales en los centros de formación, sin regulación del acceso a los estudios (sólo se necesita aprobar COU) ni selección al final de los mismos, aunque estas condiciones varían de una Universidad a otra, naturalmente. El alumnado es muy característico y delimitado (de clase media baja y altamente feminizado, con el agravante de la progresiva masificación que han sufrido estos centros) y un profesorado procedente tanto de la formación universitaria como del ascenso desde la docencia en el bachillerato, sin la existencia de ningún tipo de controles pedagógicos en su selección. Una última característica ha sido la penuria de medios económicos y materiales sufrida por estos centros para desarrollar su labor, incluso en la actualidad.

Para Bernat (1982), si hay un rasgo característico de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado ese es la ambigüedad. Ambigüedad respecto a la Universidad (como apuntábamos anteriormente) y ambigüedad respecto a la formación impartida, que todos los implicados consideran como deficiente y poco educadora. Esta misma ambigüedad se da también en la relación que logran man-

tener con los colegios de primaria y, por último, con respecto a la sociedad, al permanecer al margen de los problemas sociales y políticos surgidos en ésta.

El currículum de las Escuelas Universitarias de Educación ha estado configurado tradicionalmente en tres grandes bloques (Benejam, 1986, 111-126): por un lado se encuentran los conocimientos de corte académico y de ampliación de la cultura general, profundizando en los conocimientos a transmitir posteriormente en las escuelas. Por otro están los conocimientos profesionales, ofreciendo una amplia gama de asignaturas de Didácticas Especiales, al mismo tiempo que las materias fundamentales de corte pedagógico (Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica General, Organización Escolar,), con un claro aumento de las Didácticas Especiales y, por último, el bloque de las prácticas de enseñanza. Guerrero (1993) añade a esta clasificación dos grupos más de materias en los currículum de formación del profesorado en nuestro país: las asignaturas instrumentales, entre las cuales se incluyen el dibujo, la música, las manualidades, etc. y que han estado orientadas a la inculcación y mantenimiento del control del aula en vez de a la creación de capital cultural en las capas sociales y culturales más desfavorecidas y las asignaturas claramente ideológicas, reflejando el peso de la Iglesia en nuestro sistema educativo y de las instancias partidarias de los gobiernos. Hasta el establecimiento del nuevo plan de estudios en 1977, la religión e Historia Sagrada han constituido asignaturas obligatorias para todos los maestros y maestras españoles.

En la actualidad el currículum de la formación inicial continua fragmentado, configurándose en cursos y asignaturas de forma independientes entre ellas y dentro de sus respectivas áreas de conocimiento, sin la existencia de un principio integrador que dé un sentido global a la formación recibida. A ello debemos unir una característica más: la ausencia de fines explicitados tanto a nivel de currículum formal como a nivel de las Escuelas de Magisterio en su papel de centro de formación global de los y las maestras. Esta peculiaridad va a fomentar la no existencia de un debate público ni sobre estas finalidades, ni sobre cuáles son los contenidos y metodologías adecuadas para conseguirlos, con lo cual se promueve la reificación de una serie de mitos acerca de la formación del profesorado de primaria, tal y como los recoge Bernat (1982, 20-32) y que tienen su reflejo en el debate sobre la clarificación de los contenidos de la formación de maestros y maestras:

Por un lado, la creencia en el carácter natural de la estructura jerárquica de los profesores y profesoras. El trasfondo de este problema reside en la división social del trabajo y de la educación en un doble eje: la dicotomía entre la creación y la transmisión de conocimientos y la estratificación en función de la cantidad de conocimientos a transmitir.

Un segundo mito se centra en la justificación de la oposición entre lo «cultural» y lo «pedagógico», como si ambas cosas se pudiesen separar y fuesen radicalmente diferentes, cuando, ciertamente, lo cultural necesita ser transmitido y lo pedagógico es cultura.

La tercera creencia bien asumida fomenta una marcada disociación entre la teoría y la práctica, apareciendo la formación práctica como un apéndice en el currículum y considerándose minusvalorada. En esta situación, el alumnado apren-

de a observar la existencia de dos mundos separados sin ninguna conexión entre ellos y que corren en líneas paralelas.

Un cuarto mito consiste en querer darle validez al enfoque profesional del currículum de las Escuelas de Formación del Profesorado a través de una formación o bien marcadamente verbalista o bien con énfasis en lo técnico. Este enfoque profesionalista lleva también a desgajar a la formación de los docentes de los problemas políticos y del planteamiento de que toda formación es política.

Seguimos, por tanto, dentro de una visión tecnológica de la enseñanza en la formación de los y las docentes con una serie de derivaciones que, según Beyer y Zeichner (1990), las podemos resumir en la consideración de la enseñanza como una empresa técnica, con un énfasis sobre técnicas y métodos y cuyo éxito se mide en términos cuantificables; la socialización profesional se convierte en una preocupación técnica por descubrir la mejor forma o los métodos más efectivos a partir de los cuales los estudiantes adopten las normas sociales correctas o adecuadas, entendiendo las prácticas como una oportunidad para desarrollar perspectivas docentes utilitaristas. El significado de ser profesor desde esta perspectiva significa identificar el conocimiento correcto, descomponerlo en unidades manejables y transmitirlo a los estudiantes de forma eficaz.

Por tanto, vemos que los problemas fundamentales que se han ido planteando históricamente en la formación del profesorado siguen dándonos las claves de lo que nos preocupa y nos problematiza en la actualidad, aunque hayan evolucionado en sus planteamientos y peculiaridades según el contexto del momento. La situación material de la formación del profesorado ha mejorado cualitativamente en los últimos años, pero con más carencias y a un ritmo menor que el resto de enseñanzas universitarias sin lograr su total inmersión en la Universidad. En la reforma de los planes de estudio se ha intentado dar un giro más profesionalizador a los estudios sacando del currículum parte de las materias culturales e introduciendo las Didácticas Especiales pero se siguen manteniendo las distancias abismales entre la teoría y la práctica, con apelaciones constantes a argumentos vocacionales como fuente de la profesionalidad. En definitiva, antiguos problemas con nuevas caras cuya historia es necesario conocer si queremos empezar a ponerles solución.

Notas

1 Buen ejemplo de esta situación es la cantidad de propuestas de ley e incluso de leyes y Decretos aprobados que no se pusieron en marcha debido al cambio de la orientación del gobierno, sobre todo en los periodos de la Revolución de 1868 y de la Restauración entre siglos (Ley de 2/6/1868 de Severo Catalina, Proyecto de Ley de 1869 de Ruiz Zorrilla, Proyecto de Ley de 1871 de Becerra, Proyecto de Programa de 1874, Reales Decretos de 1898, 1899, 1901, 1903 y 1905,...).

2 Entre 1931 y 1939 y a partir de 1977.

3 El mayor peso de las Ciencias en el currículum de las maestras elementales se dio en el Plan de 1898 con un 20% del total del tiempo de formación (Melcón, 1992).

Referencias bibliográficas

- Albuérne, R. et al. (1986). *Las Escuelas Universitarias de Magisterio*. Oviedo: Aula Abierta.
- Beyer, Landon & Zeichner, Kenneth (1990). «La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción» En Popkewitz, Thomas (ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*, pp. 272-303. Valencia: Universitat de Valencia.
- Ballarin, Pilar (1987). *La Escuela Normal de Maestros de Almería (siglo XIX)*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Benejam, Pilar (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- Bernat, Antonio (1982). «Bases para un currículum de formación de profesores de EGB» *Revista de Educación*, 269, 17-41.
- Carbonell, Jaume (1987). «La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa». *Revista de Educación*, 284, 39-52
- Domínguez, M. Rosa (1991). «Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 17-32.
- Escolano, Agustín (1982). «Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica». *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- Gabriel, Narciso de (1994). «La formación del Magisterio» En Guereña, Jean Louis; Ruiz Berrio, Julio y Tiana, Alejandro (eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, pp. 215-265. Madrid: CIDE.
- Gimeno Sacristán, José (1981). «Bases para la reforma del currículo de la formación de profesores en las Escuelas Normales» En *Primer Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB*, pp. 40-68. Málaga: ICE de la Universidad de Málaga.
- Guerrero Serón, Antonio (1993). «Currículum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro». *Educación y Sociedad*, 11, 45-65.
- Guzmán, M. de (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona: P.P.U.
- Melcón, Julia (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1982). *La reforma de la formación de profesores de EGB*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Molero Pintado, Antonio (1978). *Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: las Escuelas Normales de Magisterio*. Valladolid: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB.
- Ortega, Félix (1987). «Análisis histórico de la E.U.F.P. bajo un punto de vista sociológico». *Revista de Educación*, 284, 19-38
- Ortega, Félix & Varela, Julia (1984). *El aprendizaje de maestro*. Madrid: MEC.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1992). «La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas» En Gimeno, José y Pérez, Ángel I., *Comprender y transformar la enseñanza*, pp. 308-429. Madrid: Morata.

- Solís, P. (1894). «Estado actual y reforma de la enseñanza primaria». *La Escuela Moderna*, 85, 113-114. (Citado por Escolano, 1982).
- Sopeña, Andrés (1994). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona: Crítica.

Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el...

PLAN/ORDEN /REAL DECRETO	ACCESO	TITULACIÓN Y DURACIÓN	TIPO DE FORMACIÓN	PRINCIPALES APORTACIONES Y CARACTERÍSTICAS
Plan de Instrucción Pública 1837	-Examen de ingreso -Certificado de buena conducta -Mayores de 16 años		-Cultural: Importancia de la enseñanza moral y religiosa	-Establece criterios homogeneizadores a todo el Estado. -Elevada valoración de la teoría, pero escaso periodo de formación -Carácter pragmático: sólo lo que se fuese a enseñar.
Real Decreto de 1849		-Elemental -Superior: 3 años (2+1)	-Indefinición de la formación, pero más cultural que profesional	-Mayor control sobre las escuelas normales y reducción de su número. -Se establecen dos clases de títulos de maestros y dos tipos de Normales: -Elementales y Superiores.
Ley Moyano de 1857	-Desde primaria	-Elemental: 2 años -Superior: 3 años (2+1) -Normal: 4 años (2+1+1)	-Equiparada a las escuelas profesionales -Fuerte componente culturalista	-Preescribe como obligatoria una Normal en cada capital de provincias. -Regula las enseñanzas y estudios de Magisterio para maestros. -Regula la organización y profesorado de las Escuelas Normales.
Real Decreto de 9/10/1886			-Control de aspirantes en el ámbito moral y religioso	-Posibilita la supresión de las normales en las provincias donde no puedan sostenerla. -Da un papel primordial al componente religioso de las enseñanzas. -Restringe la libertad de cátedra de los maestros.
Real Decreto de 23/10/1898		-Elemental: 4 meses y medio -Superior: 2 años	-Cultural y técnica	-Se introduce la libertad de enseñanza, permitiendo la creación de Normales privadas. -Se limita el número de alumnos y se establece la enseñanza cíclica. -Se actualiza el currículum incluyendo Geología, Biología, Antropología, Psicología, Derecho, Legislación educativa...
Real Decreto de 1899		-Elemental: 1 año -Superior: 2 años (1+1)		-Nuevo plan de estudios de las Normales Superiores con reducción del temario. -Se establece la igualdad de horarios entre maestros y maestras.
Real Decreto de 17/8/1901	-Educación primaria con 16 años	-Elemental: 3 años -Superior: 3+2 años	-Cultural y profesional	-Se añaden asignaturas al plan anterior: trabajos manuales. -Las Normales quedan adscritas a los Institutos de segunda enseñanza.
Real Decreto de 24/9/1903	-Examen de ingreso con 14 años mínimo	-Elemental: 2 años -Superior: 2+2 años	-Cultural y profesional	-Se refuerzan las prácticas y se implantan en todos los cursos. -Los programas de estudio tienen una línea más tradicional.
Real Decreto de 30/4/1905		-Única: 4 años	-Cultural	-Se suprime la adscripción a los Institutos de segunda enseñanza. -Se implanta el sistema cíclico en el desarrollo de los programas. -Se implanta la práctica de los paseos y excursiones al campo.

CUADRO 1. Los principales planes de estudio para la formación inicial de maestros en España

Rocío Anguita Martínez

Real Decreto de 30/8/1914	-Edad mínima: 15 años -Educación Primaria	-Única: 4 años	-Cultural y profesional, con acento en lo cultural	-Sin asignaturas de metodología o didáctica en el currículum Obligatoriedad de la Memoria de Prácticas. -Limitación del número de alumnado por clase a 50. -Mayor desarrollo de medios: excursiones, bolsas de viaje, dotación de becas. -Acceso a la docencia en la enseñanza pública por oposición.
Plan Profesional de 1931	-Examen-oposición con bachiller universitario -16 años	-Única: 3 años	-Profesional	-Se hace cargo de la formación permanente del profesorado. -La formación cultural
Orden de 26/10/1945	-Bachiller Elemental de 4 años -14 años	-Única: 3 años	-Cultural y profesional: muy empobrecida -Político-doctrinal	-Incluye materias pedagógicas en todos los cursos, pero son sólo de 6 a 39. -Saturación de asignaturas: 11, 12 ó 13 por curso. -Aprendizaje doctrinal y memorístico. -Se quiere convertir a los docentes en propagadores del ideario del Movimiento Nacional.
Decreto de 7/7/1950	-Bachiller Elemental de 4 años -14 años	-Única: 3 años	-Cultural y profesional: mejora Decreto de 1945 -Político-doctrinal y religiosa	-Se incluyen materias "tradicionales" tales como Lengua, Literatura, Geografía e Historia... -Materias pedagógicas: Se hace especial hincapié en la Filosofía y la Pedagogía de corte católico, dejando la Psicología con un estatuto ambiguo.

CUADRO 1. (Continuación) *Los principales planes de estudio para la formación inicial de maestros en España*

Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el...

PLAN/ORDEN /REAL DECRETO	ACCESO	TITULACIÓN Y DURACIÓN	TIPO DE FORMACIÓN	PRINCIPALES APORTACIONES Y CARACTERÍSTICAS
Real Orden de 17/10/1839	-Sin condiciones	-Elemental -Superior	-No reglada oficialmente	-Primer Reglamento de exámenes para maestras elementales de primaria. -Las materias de examen exigidas para maestra elemental son religión y moral, lectura y escritura, cuentas por números enteros y labores.
Real Orden de 18/6/1850	-Sin condiciones	-Elemental -Superior	-No reglada oficialmente	-Regulación de acceso al título de maestra superior: demostrar iguales conocimientos que los maestros de su misma clase excepto en métodos de enseñanza.
Ley Moyano de 1857		-Elemental -Superior	- Culturalista	-Creación de la Escuela Central de Maestras en Madrid. -Posibilidad de crear Normales de Maestras en provincias pero no obligatorio. -Se podía acceder al título con estudios privados y acreditación de 2 años de práctica en una escuela.
Real Orden de 24/9/1872		-Elemental -Superior	- Culturalista	-Se confirma el carácter oficial de las Normales de Maestras. -Los títulos expedidos en las Normales de Maestras habilitan para la enseñanza pública.
Real Orden de 14/4/1887		-Elemental: 1 año -Superior: 2 años (1+1)	-Cultural y limitado	-Primer intento de unificar el currículum de las Normales de Maestras. -Reducción del currículum de los maestros, sobre para las maestras elementales: menos materias y menos horas en las comunes.
Real Orden de 8/6/1881		-Elemental: 2 años -Superior: 3 años (2+1)	- Cultural y profesional	-Para ser maestra superior había que realizar un año de estudios en la central. -Se le dio una mayor homogeneidad y extensión a los estudios de maestra. -Se van acortando distancias con el currículum de los maestros, pero aún sigue siendo muy diferenciado, con un tercio del tiempo dedicado a las labores.
Real Decreto de 23/10/1898		-Elemental: 2 años -Superior: 4 años (2+2)	- Cultural y profesional	-Se decreta, por primera vez, un mismo programa para las Escuelas Normales de ambos sexos, aunque no existe igualdad en dedicación de horas. -Se le dio un mayor peso a los estudios de Ciencias en la preparación de las maestras elementales (20% del tiempo), así como su formación pedagógica.
Real Decreto de 17/8/1901		-Elemental: 3 años -Superior: 5 años (3+2)	- Más cultural que profesional	-Se reduce el currículum. De las maestras elementales a las materias básicas -Igualdad en las horas lectivas asignadas a las distintas materias en los estudios de maestra y maestro. Se reduce el tiempo dedicado a las labores. -Se incrementó el peso de las Ciencias hasta llegar a un 25% del tiempo total del currículum.

CUADRO 2. Los principales planes de estudio para la formación inicial de maestras en España*