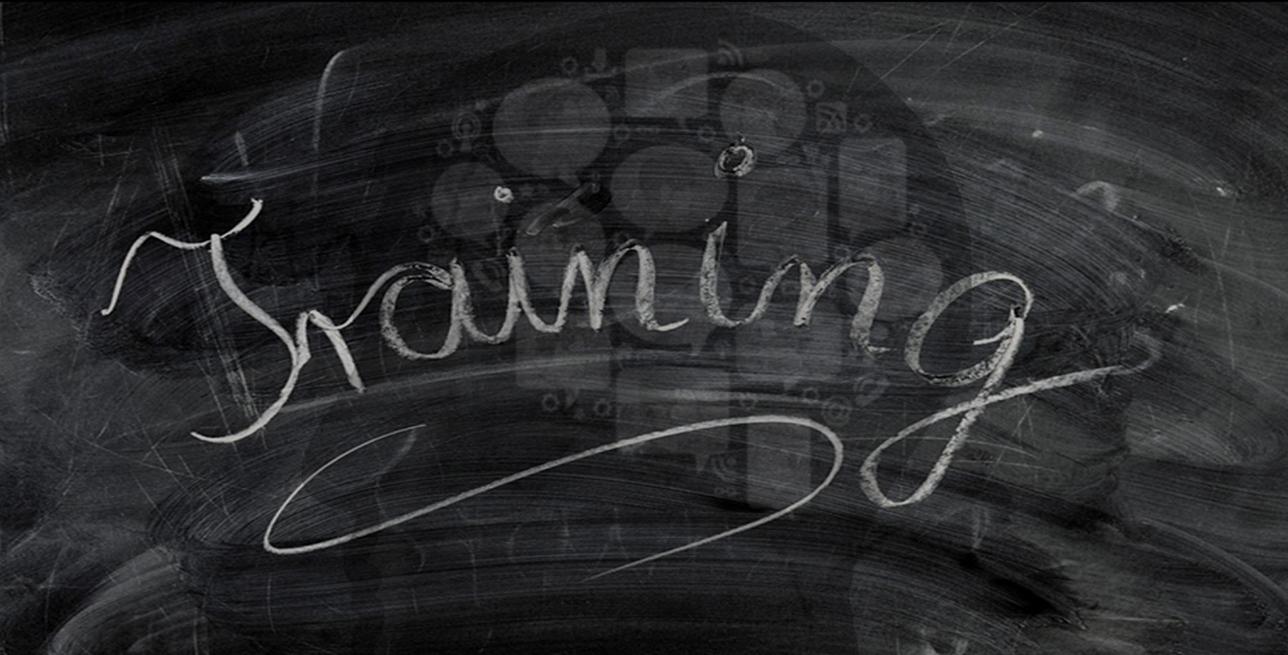


# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

NUEVOS ENFOQUES DESDE LA TEORÍA Y  
LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



Examining

Miguel Martín-Sánchez  
Tamar Groves  
(Eds.)

**Fahrenheit** Ediciones

Colección Ágora, n. 5. Serie Educación, n. 5

# **Colección Ágora, n. 5**

---

## **Serie Educación, n. 5**

### **Edita**

FahrenHouse  
c/ Valle Inclán, 31  
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)  
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:  
FahrenHouse  
y los autores

Reservados todos los derechos.  
Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de  
FahrenHouse, salvo para usos docentes

**I.S.B.N. (PDF):** 978-84-944804-2-3

### **Título de la obra**

La formación del profesorado.  
Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación

### **Coordinadores de la obra**

Miguel Martín-Sánchez y Tamar Groves

### **Edición al cuidado de**

Iván Pérez Miranda

### **Cómo referenciar esta obra**

Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (2015). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Salamanca: FahrenHouse.

### **Materia IBIC**

JN - Educación Pedagogía

Fecha de la presente edición: 11-10-2016

### **Comité Científico**

Adelina Arredondo (Autonomous University of the State of Morelos. Mexico) / Rosa Bruno-Jofré (Queen's University. Canada) / Antonella Cagnolati (University of Foggia. Italy) / Maria Helena Camara Bastos (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Brazil) / Tamar Groves (University of Extremadura. Spain) / José María Hernández Díaz (University of Salamanca. Spain) / Joaquim Pintassilgo (University of Lisbon. Portugal) / Simonetta Polenghi (Catholic University of Milan. Italy) / Guillermo Ruiz (University of Buenos Aires. Argentina) / Marta Ruiz Corbella (National Distance Education University. Spain) / Carmen Sanchidrián Blanco (University of Málaga. Spain) / Roberto Sani (University of Macerata. Italy) / Jesús Valero Matas (University of Valladolid. Spain).

*Este libro ha sido posible gracias a las ayudas para la realización de actividades de investigación y desarrollo tecnológico, de divulgación y de transferencia de conocimiento por el grupo de investigación de Extremadura GR 15185*

# **LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.**

## **NUEVOS ENFOQUES DESDE LA TEORÍA Y LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**

Miguel Martín-Sánchez y Tamar Groves  
(Eds.)



## Tabla de Contenidos

Presentación	
<i>Miguel Martín-Sánchez y Tamar Groves</i>	7
Modelos de formación de profesores en la España Contemporánea	
<i>José María Hernández Díaz</i>	11
La formación de maestros en España en la Segunda República	
<i>Francisco Javier Alejo Montes</i>	37
Influencias extranjeras en la formación del profesorado en el franquismo	
<i>Mariano González Delgado y Tamar Groves</i>	51
Renovación pedagógica y formación del profesorado	
<i>Francisco Javier Pericacho Gómez</i>	65
La Incorporación de la inteligencia emocional en la formación inicial del profesorado	
<i>Inmaculada Pedrera Rodríguez</i>	79
La formación permanente del profesorado y la cultura escolar	
<i>Jorge Cáceres Muñoz</i>	91
Líneas y avances del Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación	
<i>Miguel Martín-Sánchez</i>	105



## Presentación

La forma y la naturaleza de la formación del profesorado es un tema altamente discutido. Preguntas como ¿qué competencias son necesarias? o ¿qué tipo de conocimiento se precisa? ¿para qué enseñamos y cómo lo hacemos?, son necesarias para la construcción de un buen profesor; la reflexión sobre la práctica, la discusión sobre el concepto, las acciones teóricas, técnicas y prácticas, así como el desarrollo profesional del maestro, son cuestiones que siempre seguirán abiertas. Asimismo, reciben una variedad de respuestas en diferentes periodos y contextos. Actualmente, la recogida de datos a nivel global, que sirve para reconocer los buenos resultados de algunos sistemas educativos en comparación con otros, ha dado un nuevo impulso al debate de cómo hay que preparar un buen profesor. Este tipo de debate lleva a formular demandas cada vez más exigentes de los profesores. No solamente se pide establecer un ambiente sano de aprendizaje sino ser más eficientes en facilitar que grupos diversos de alumnos lleguen a dominar un material más complejo que nunca. Si en décadas anteriores los profesores tenían que preparar una minoría pequeña para el trabajo cualificado, hoy tienen que preparar prácticamente a todos los alumnos a un grado alto de pensamiento y habilidades reservados anteriormente a unos pocos (Darling-Hammond, 2006).

Los sistemas educativos en diferentes partes del mundo están ensayando en los últimos veinticinco años innovaciones en la formación del profesorado cuyo objetivo es reforzar la preparación de los futuros maestros. Se reconoce que enseñar bien es un reto complejo que exige una combinación de cualidades personales e intelectuales que hayan sido fomentadas durante años, incluyendo tanto conocimientos teóricos como experiencias prácticas (Darling-Hammond, 2006; Robinson, 2006; Tatto, 2015). La cuestión de cómo se mide la capacidad de un programa de formación del profesorado para conseguir este complejo objetivo ha

adquirido una gran importancia tanto en la investigación como en la política educativa. Como resultado, vemos el desarrollo de series de normas y estándares que permiten evaluar qué saben hacer los nuevos profesores al final de su preparación. Este tipo de evoluciones se hacen a nivel institucional, nacional e incluso internacional. Por lo tanto, vemos también intentos de importar políticas y prácticas, siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales (McMahon, Forde, & Dickson, 2015).

En el contexto europeo, la Comisión Europea declaró que profesores, directores y educadores de profesores son una de las cuatro áreas de prioridad relacionadas con las escuelas europeas. Como resultado se publican continuamente datos e informes destinados a mejorar su formación y carreras profesionales. Un informe publicado recientemente concluye que los estados miembros están tomando medidas para ampliar la formación inicial de los profesores para mejorar la calidad de la enseñanza. Actualmente se requieren títulos académicos de grado y postgrado y se aumenta la formación práctica pasada en periodos de preparación en colegios. Además, se destaca que los mismos profesores sienten una necesidad de formación continua. Sin embargo, se destaca que existe un desajuste entre los ámbitos en los que los profesores quieren una formación y en los ámbitos en los que se da. Las áreas de necesidad más destacadas por los profesores son por ejemplo habilidades de enseñanza transversal, enseñanza en contextos multi-lingüísticos y multiculturales y las nuevas tecnologías en el aula. Otro resultado destacado es que a pesar de que un alto grado de colaboración con los colegas aumenta la satisfacción en el trabajo, no es una práctica común y el aislamiento del profesor en su aula se concibe como una barrera que hay que superar (European Commission/EACEA/ Eurydice, 2015).

La situación en España es parecida. Al principio del siglo XXI se pasó del modelo de formación del profesorado establecido por la Ley General de Educación en 1970, a un modelo guiado por el Espacio Europeo de Educación Superior. Entre tanto hubo intentos de transformar la formación tanto inicial como continua de los profesores, que no llegaron a materializarse. Por lo tanto, el proceso de cambio del cual vemos ahora los resultados, se inició, oficialmente, en 2006 con la promulgación de la LOE. Como resultado se equiparon los títulos de maestro de primaria y de infantil con el primer grado universitario y la preparación pedagógica y didáctica del profesorado de educación secundaria, se articuló en el marco de un posgrado. Además, la formación práctica se convirtió en un elemento fundamental. Sin embargo, esta reforma se desarrolló y se implantó sin ser acompañada por otras reformas relacionadas con la profesión docente, un hecho que limita su impacto (Ferrer, 2013; Tiana, 2013).

Este libro es el resultado de la investigación sólida y bien desarrollada en el tiempo de varios investigadores, algunos miembros del grupo GEXTHE, y de otras universidades españolas que aceptaron la invitación para trabajar participar en este seminario y en su publicación.

En este sentido, el profesor José María Hernández Díaz, de la Universidad de Salamanca, nos ofrece un texto rico en información y lleno de matices sobre los modelos de formación de maestros y profesores en la España contemporánea, que se relaciona a su vez con lo que expone el profesor Javier Alejo Montes, de la Universidad de Extremadura, cuando trabaja lo propio en los años de la Segunda República en España.

También de carácter histórico, es el texto del profesor Mariano González Delgado, de la Universidad de La Laguna, y la profesora Tamar Groves, de la Universidad de Extremadura, en esta ocasión poniendo su atención en el periodo siguiente, la dictadura del general Franco y lo que significaron las influencias y transferencias educativas para la formación de maestros españoles de aquellos años. Por su parte, el profesor Francisco Javier Pericacho Gómez, de la Universidad Antonio de Nebrija, nos presenta, de manera sencilla pero cargada de información, los movimientos de renovación pedagógica, así como sus influencias y consecuencias para la formación del profesorado español.

De tintes más teóricos, entendiéndolo desde la Teoría de la Educación y sus disciplinas afines, nos encontramos con los trabajos de los profesores de la Universidad de Extremadura Jorge Cáceres Muñoz y M.<sup>ª</sup> Inmaculada Pedrera Rodríguez, quienes nos presentan sus investigaciones sobre formación permanente del profesorado y sobre la incorporación de la inteligencia emocional en la formación del profesorado, respectivamente, cuestiones de gran calado e indudable interés en los nuevos tiempos y planes de estudio. Por último, el profesor Miguel Martín-Sánchez, de la Universidad de Extremadura, como coordinador del seminario y del Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación, realiza un breve recorrido por los orígenes y desarrollo del grupo, así como por sus principales líneas de investigación y avances en los últimos años desde la perspectiva histórica.

La necesaria y continua reflexión teórica sobre la práctica educativa y sobre la formación de maestros, vistos desde la perspectiva histórica, es el sentido y justificación de este libro fruto de la organización y desarrollo del II Seminario de Teoría e Historia de la Educación organizado en Cáceres por el Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación.

A lo largo de los siete capítulos que constituyen este libro, pensamos que la pequeña aportación de los miembros del grupo, así como de los investigadores de otras universidades que en él participan, resulta

de interés para los futuros maestros en su formación y para todos los interesados en estos temas, tanto desde el punto de vista académico, como cultural.

Miguel Martín-Sánchez y Tamar Groves  
Cáceres, 2015

## 1. Referencias

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferrer, A. T. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista española de educación comparada*, 22, 39-58.
- McMahon, M., Forde, C., & Dickson, B. (2015). Reshaping teacher education through the professional continuum. *Educational Review*, 67(2), 158-178.
- Robinson, W., et al. (2006). Teacher training in England and Wales: Past, present and future perspectives. *Education Research and Perspectives*, 33(2), 19.
- Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: an international review. *Oxford Review of Education*, 41(2), 171-201.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(22), 39-58. <http://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>

# Modelos de formación de profesores en la España contemporánea

José María Hernández Díaz  
*Universidad de Salamanca. España*

## 1. Maestros y catedráticos

Francisco Giner de los Ríos publicó en 1884, en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE) (Giner de los Ríos, 1884, pp. 24-26), un sorprendente artículo relativo a la condición y a la formación de los maestros de las escuelas primarias de España, pero en el que también se refiere a la de los catedráticos de segunda enseñanza en los Institutos Provinciales y en especial a la necesidad de formar pedagógicamente a los catedráticos de universidad. En ese memorable artículo nos dice el padre de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) lo que sigue, de forma resumida: la clave del éxito de toda tarea educativa en la escuela, en el instituto de segunda enseñanza, o en la universidad, se encuentra en la calidad de sus profesores, y ella a su vez en la disposición de algunas condiciones naturales, pero especialmente en la formación que han recibido, la cultural, científica y la pedagógica.

En el caso de los maestros de enseñanza primaria, nos dice Giner, considerando la débil formación pedagógica recibida en aquellas limitadas Escuelas Normales del siglo XIX, los encargados de las escuelas primarias muestran un deseo más explícito que el resto de profesores de otros niveles por formarse para atender dignamente su escuela, pues se encuentran

inermes de suficientes instrumentos teóricos y pedagógicos de apoyo. Por eso buscan, a veces con ansiedad, conocer todo aquello que les pueda ayudar en el desempeño de sus tareas profesionales con los niños, tanto desde la perspectiva cultural (la formación científica básica de los maestros era entonces muy limitada) como desde la pedagógica, en una etapa en que el desarrollo de la pedagogía era todavía seminal en España, y muy dependiente de traducciones del exterior, de Europa y de Norteamérica (Hernández Díaz, 2010). De ahí que Giner aplauda el esfuerzo formativo de los maestros, que resultará clave para la mejora cultural de España. Su aspiración a que un maestro de primaria mereciera una formación universitaria plena, que por entonces ya es visible en su propuesta, va a tardar más de un siglo en hacerse realidad. Hay que esperar a la importante reforma educativa de 1970 para los maestros de primera enseñanza, y más expresamente aún a la LOE del año 2006 para su equiparación plena otros licenciados, o grados universitarios. Parecía estar decidido por el bloque dominante del sistema político social que ha dominado España durante décadas, que en un modelo dual de sociedad y de sistema educativo, la mayoría de los españoles solo tenía derecho (con la boca pequeña) a una escuela primaria, y esta de calidad limitada.

La formación de los nuevos maestros, acorde con los nuevos tiempos, ya está enunciada en muchos representantes de la pedagogía más innovadora de fines del XIX e inicios del XX. Tardará en concretarse y en mejorar, pero un siglo más tarde, en nuestros días, se encuentra aceptablemente encaminada, en su formación teórica y práctica.

Sin embargo, hay otro grupo numeroso de profesores, los de segunda enseñanza y los de universidad, que, según nos dice Giner en ese artículo, se autopostulan como catedráticos y no como maestros, como si quisieran deslindar en compartimentos estancos sus espacios profesionales y formativos, y sobre todo para distanciarse vital, social y corporativamente. En aquellas fechas los catedráticos de segunda enseñanza y los de universidad estaban bastante equiparados entre sí en términos de estatus social, ingresos salariales, reconocimiento científico. Eran los catedráticos, grupo profesional que formaba parte importante de la élite cultural y del proyecto intelectual de la burguesía (Villacorta Baños, 1980; Villacorta Baños, 1989). Bien, pues este sector de profesionales, apoyados en sus intereses corporativos, en un modelo de segunda enseñanza y universidad para minorías y claramente elitista, y en una didáctica anacrónica, disciplinaria, reglamentista, defendía sus posiciones de privilegio, inmovilistas en el plano social y en el pedagógico, y renunciaban a cualquier intento que pudiera producirse para modificar su *statu quo*, también en materia pedagógica. Los catedráticos, según ellos mismos, no necesitaban nada que procediera de veleidades pedagógicas, pues eso quedaba para

los pobres maestros de escuela con sus niños. A los catedráticos les bastaba y sobraba ser concededores de su disciplina científica y aplicarla memorísticamente y con pautas rígidas a sus alumnos. ¿Quién les iba a enseñar a ellos cómo debía enseñarse una materia, si ellos eran los que más sabían sobre el asunto? No estaban dispuestos a admitir lo que ellos mismos consideraban intromisiones de la pedagogía, y de ahí su reiterado desprecio y hasta persecución hacia quienes proponían algún cambio en el orden social y educativo establecido, como fue lo sucedido con Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza, que fueron reiteradamente proscritos, precisamente por proponer una creciente integración de niveles educativos, equiparar todos los grupos de profesores y un modelo pedagógico y formativo muy diferente en escuelas primarias, centros de segunda enseñanza y universidades.

Era una manera más, otra, de ratificar la distinción social que el sistema educativo dual había representado muy bien en España, siendo una escuela primaria de baja calidad para la gran mayoría del pueblo, y una segunda enseñanza y universidad para la selecta minoría. Y mientras se ha mantenido durante largos años esta pauta dominante, en buena lógica ha pervivido hasta los años 1970 un modelo de formación de maestro primario muy deficitario (con excepciones reconocidas), también en su parcela pedagógica, y sobre todo ha permanecido fuera de la segunda enseñanza y de la universidad cualquier atisbo de formación pedagógica. La cerrazón a estímulos pedagógicos novedosos ha resultado ser total.

Este es nuestro punto de partida al reflexionar en este breve ensayo desde la historia de la educación en torno a los diferentes modelos de formación de profesores en la España contemporánea. Trataremos de explicar tres cuestiones entre otras posibles: la condición histórica del modelo de formación de profesor, las dificultades y contradicciones pedagógicas que se observan en el proceso, y finalmente un breve repaso a las instituciones que acogen la formación pedagógica inicial de los profesores, y otras iniciativas autónomas.

## **2. El modelo de formación de profesor y su condición histórica**

La condición histórica de todo modelo de formación de profesores debe entenderse siempre en el seno de la construcción sociogenética de las disciplinas y de todo el sistema escolar, el propio de una determinada formación social, en este caso España<sup>1</sup>. Los profesores se forman en este

---

<sup>1</sup> A modo de ejemplo bien significativo, podemos encontrar la explicación del origen sociogenético de la disciplina de la historia en la segunda enseñanza, y uno de sus capítulos, como es la formación del profesor de esta disciplina (Cuesta Fernández, 1997; Cuesta Fernández, 1998).

oficio docente dentro de los gremios en un principio, durante varios siglos propios de la sociedad estamental, pero cuando en España se inicia el proceso álgido de implantación del sistema educativo en el tercio central del siglo XIX, en un contexto muy diferente a décadas y centurias precedentes, se ve la necesidad de instalar instituciones formativas *ad hoc*, las Escuelas Normales para los maestros, y establecer un sistema de selección y formación de maestros y profesores.

Sin embargo, a los profesores de segunda enseñanza y de universidad, que por esa misma etapa histórica en España también crecen en número y capacidad de organización, como su función social es la de formar a las minorías, la de contribuir al mantenimiento de la distinción de las clases sociales, se les dice que ellos no precisan de más formación que el saber científico demostrado en los concursos de oposición, para acceder y engrosar el cupo del escalafón de funcionarios que corresponda a ese año en que concurren, y desde luego nada que se asemeje a una formación para aprender a enseñar. Sería un demérito para ellos tener que rebajarse al plano de lo pedagógico, de lo próximo al alumno, en aquellas circunstancias germinales del sistema educativo, y lo será durante décadas hasta que a fines del XIX se alcen las primeras voces en favor de un cambio real de las formas de enseñar y aprender en la segunda enseñanza y en la universidad.

Como cada tiempo tiene su afán, y cada ciclo histórico sus formas de expresión y formación pedagógica, el propio de largas décadas de inmovilismo pedagógico, y de carencia de formación al respecto, fue lo que caracterizó a miles de profesores de segunda enseñanza y de universidad, en esta larga etapa que precede al ciclo de reformas escolares de finales del siglo XX. Hemos de esperar al final del franquismo, hasta que aparecen los primeros cambios estructurales en los años 1970 para el sistema educativo y la formación de profesores, a pesar de su timidez y falta de éxito real, pero también de apoyo por parte de las autoridades de educación correspondientes.

Los últimos 150 años, observados desde nuestro presente, representan una época controvertida y novedosa para la formación de los profesores en España. Es el tiempo de los profesores, como expone Novoa para Portugal (Novoa, 1987), y como también encontramos en otros sistemas educativos europeos y América (Weinberg, 1984), en plena consonancia con la construcción de sus respectivos sistemas nacionales de educación. El profesor se había convertido de lleno en el eje central del funcionamiento del sistema educativo, pero un elemento clave de su configuración profesional, como es su formación inicial, dejaba mucho que desear.

A partir de aquella germinal etapa de auténtica eclosión para que se incremente el número de maestros, se organice su formación en las primeras Escuelas Normales, precisamente con un afán normalizador, homogeneizante y centralizador, siguiendo pautas francesas, el debate habido en España sobre la formación de los maestros fue variando en torno a sus elementos culturales o pedagógicos, el carácter teórico o práctico de dicha formación, y los primeros tanteos en torno a iniciativas relacionadas con la actualización de métodos utilizados en la escuela primaria, siempre en contacto con corrientes renovadoras europeas.

Mientras tanto, el sistema educativo permanecía insensible e inamovible para ofrecer alguna respuesta formativa a los profesores de segunda enseñanza y universidad. Era la lógica aplastante de un sistema dual de educación que ofrecía una escuela primaria muy mediocre para la mayoría de los ciudadanos españoles, y una segunda enseñanza y universitaria para minorías, pero anacrónica en sus métodos y contenidos, muy alejada de modelos pedagógicos ya vigentes en otros países europeos, y sobre todo distante de aspirar a modelar personalidades jóvenes entusiasmadas con el saber y la ciencia. Solo la creciente presencia e influencia de la ILE desde 1876 y de organismos oficiales próximos a su ideario, como la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) a partir de 1907, darán comienzo a una larga travesía en pro de la mejora sustantiva de todos los profesores implicados en el sistema educativo español, fuera cual fuese su nivel de enseñanza desde la educación infantil a la universidad.

Las reformas escolares emprendidas en la Segunda República, con sus aciertos y limitaciones, son el fiel reflejo de un tiempo corto esperanzador, de esta etapa larga emprendida hacia la modernización de la formación de los profesores españoles, siempre en proximidad a la búsqueda de un sistema educativo más equitativo y eficiente. Precisamente en ese tracto republicano (1931-39, la guerra civil mediante), tan corto como muy controvertido y voluntarioso en pro de la instrucción pública, se plasman planes novedosos de formación inicial y continuada para maestros, no dando tiempo aquel limitado ciclo histórico a que germinaran nuevas ideas fundamentales para la renovación real y pedagógica de la universidad y de la segunda enseñanza. Fue aquel un ciclo especialmente novedoso y sensible a la formación pedagógica de los maestros y profesores españoles, porque los responsables republicanos buscaban una escuela primaria que debía resultar central para bombear alimento cultural a su proyecto político republicano. Así lo exponen de forma certera ensayistas pedagógicos del momento, como por ejemplo Rodolfo Llopi (Llopi, 1933).

En consonancia con la regresión e involución que representa la posguerra y el régimen franquista en muchos ámbitos de la vida pública española, también en la parcela educativa, y en lo relativo a la formación de

los maestros y profesores, se observa una interrupción de todo proceso de reforma emprendido en el periodo republicano, una parálisis y regresión a las pautas más inmovilistas y conservadoras ya vividas en el siglo XIX. En el marco sociopolítico que impone la dictadura militar, de acuerdo con los intereses nacionalcatólicos, el maestro debe ser formado para el ejercicio de unas funciones concretas en la escuela primaria, acordes con el ideario que se le marca. Ello significa que ha de representar la figura de servidor del Estado, y también de sacerdote de una nueva educación, más allá del desempeño de su tarea cotidiana en la escuela, regida con la dignidad que se le exige, más que con el éxito real con sus educandos. Por esto entendemos que la formación de maestros en esta etapa atiende de forma privilegiada los aspectos relativos a la religión católica y al ideario falangista, nacionalsindicalista, más que a una decidida atención a la actualización y puesta al día en novedades pedagógicas procedentes del exterior. España vivía durante años (hasta 1959 al menos, aunque sobre todo hasta 1951) en un estado de autarquía plena y de cerrazón de fronteras, y la formación de profesores era deudora de tal circunstancia. Por ello el modelo heredado de formación de profesores cayó en un inmovilismo absoluto, entre los maestros que se vieron obligados a seguir aferrados al viejo modelo normalista decimonónico, y también en el resto de grupos de profesores de segunda enseñanza y universidad, que simplemente se movían en la nada más absoluta, en lo relativo a formación pedagógica, limitándose al estudio de un dominio científico en las Facultades de Ciencias y Letras antes de lograr por oposición una plaza de profesor de segunda enseñanza, y en su caso de universidad.

La última etapa del franquismo, la que se abre en los años sesenta del siglo XX, representa también un cambio de orientación para la escuela, la segunda enseñanza y la universidad, y desde luego para la formación de sus elementos claves de reformas, los profesores. El llamado Libro Blanco de la Educación publicado en 1969 resulta contundente en lo que se refiere a la urgencia de las reformas que recomienda y a la necesaria recomposición del sistema de formación de profesores. El peso de la influencia de organismos internacionales, como es el caso de la Unesco, va a resultar determinante en esos años para emprender la reforma que representa la LGE de 1970, en una etapa de creciente desarrollo económico, demandante de un capital humano mucho y mejor formado, que a su vez precisa de maestros y profesores acordes con el nuevo contexto científico y cultural, y desde luego pedagógico. Y no solo porque se utilice un neologismo para denominar a los maestros, como los profesores de educación general básica. También las antiguas Escuelas Normales pasarán a denominarse Escuelas Universitarias de Formación de Profesores de Educación General Básica a partir de 1973.

Por otra parte, después de 1945 emergen en el mundo nuevas demandas formativas, para los ciudadanos usuarios y para los profesores, que van a ser canalizadas desde la Unesco, en una fase en que esa organización internacional servía con preferencia a los intereses de la emergente potencia USA, dominadora del mundo. De esa manera se comprende la presencia creciente de la lengua y cultura inglesa y norteamericana en el mundo científico español a partir de entonces, en el *currículum* y programas de las escuelas primarias y centros de educación secundaria. O también la necesidad de acomodarse a un modelo de escuela que comienza a dejar de ser unitaria y rural para organizarse en pautas de escuela graduada. O el peso y la presión para incorporar nuevas formas de entender la ciencia (es la hora de la matemática moderna, por ejemplo en los años 70). O sobre todo la idea principal de enseñar a aprender más que doblegarse a un sistema uniforme, dado que se impone la idea del aprendizaje a lo largo de la vida. Son expresiones de un nuevo orden social y económico en España, pero también son apelaciones a la reforma de un viejo y anquilosado sistema educativo, que precisa de la colaboración decisiva de maestros y profesores mejor formados para este nuevo mundo que se abre.

Pero más allá del fin de un régimen político y de las nuevas condiciones geopolíticas en que se mueve el mundo desde 1945, en la segunda mitad del siglo XX, y hasta nuestros días, dos fenómenos nuevos y de grandes dimensiones condicionan y exigen nuevos modelos de formación para los profesores en España.

El primero de estos fenómenos se conecta directamente con el profundo cambio sociopolítico que representa la transición política y educativa española, que nosotros ubicamos entre la LGE de 1970 y 1983, una vez superados los efectos del fracasado golpe de estado de 1981 y la llegada del triunfo electoral del PSOE en octubre de 1982. Son estos años únicos en la historia educativa de la España contemporánea, que entre tantas cosas representan una pasión inconmensurable por transformar la educación, la escuela y la formación de maestros y profesores. En esa etapa se mantiene viva la llama de un debate intenso en favor de una escuela pública de calidad para todos, la crítica rotunda al modelo de formación de maestros vigente hasta entonces, y se lleva a la práctica un formato de autonomía formativa y alternativa que representan los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) y las Escuelas de Verano, al menos hasta 1985 (Hernández Díaz, 2011; Hernández Díaz 2014). La política socialdemócrata socialista impulsa la figura de un nuevo modelo de profesor, y también de instituciones de formación del mismo, que conducirán a la integración final del modelo de formación de maestros en la universidad, a raíz de la aprobación de la LRU en 1983 y de la LOGSE

en 1990, con profundas modificaciones en los planes de estudios de formación de profesores. La reordenación del sistema educativo a partir de 1990 y la implantación del modelo de escuela comprensiva e inclusiva van a requerir una nueva figura de profesor, a la que hay que formar tanto en la universidad como en los denominados Centros de Profesores, establecimientos que adoptarán con el tiempo diferentes denominaciones según las Comunidades Autónomas.

A lo anteriormente expuesto propio de esta etapa hemos de añadir dos circunstancias nada desdeñables para la articulación de modelos de formación de profesores en España, como son la descentralización de las administraciones educativas a partir de la Constitución de 1978 y la aprobación de diferentes Estatutos de Autonomía, que van a conducir a la transferencia de las competencias educativas a las CC. AA. Por otra parte, la incorporación definitiva de España a la Unión Europea el 1 de enero de 1986, va a generar un flujo creciente de relaciones e intercambios con otros modelos europeos de formación de profesores, que sin duda alguna va a suscitar nuevas preguntas, demandas y actuaciones formativas para los maestros y profesores españoles.

El segundo fenómeno que afecta al nacimiento de nuevos paradigmas formativos para los profesores es de rango global y mundial, y no se recluye al ámbito educativo español. Nos referimos al impacto de lo que Castells premonitoriamente denomina desde 1995 «la era de la información» (Castells, 1995), el insospechado efecto formativo que genera internet, los cambios tan importantes que introduce para la transmisión de información rápida y masiva, y el surgimiento de una inmensa y extraordinaria fuente documental que trasciende todas las fronteras. Ahora cambia de manera irremediable y definitiva cualquier modelo formativo de profesores que haya existido en toda la historia anterior de la educación española, y también mundial, claro está. Estamos ya dentro de un ciclo histórico muy diferente a todos los anteriores, que afecta a todos los elementos de la vida cotidiana, de la educación, la cultura y la ciencia, y desde luego la formación y la misma idea y figura de profesor, que cambia de perfil de forma importante. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con internet al frente, representan ya un nuevo paradigma formativo para el profesor en el siglo XXI en que nos encontramos. Esto es incuestionable.

### **3. Algunas (aparentes) antinomias en la formación de profesores**

Reflexionar sobre los aciertos y errores, certezas e incertidumbres que rodean el pasado y el presente de la formación de profesores entre

nosotros no deja de ser una delicada tarea, más aún cuando en una revisión genética y de presente encontramos posiciones antinómicas en muchas prácticas formativas que se emplearon ayer y hoy.

Una de las acepciones que el diccionario de la RAE atribuye a la palabra antinomia es la definida como «contradicción entre dos principios racionales». Los dos son pertinentes, pero son contradictorios, y sin embargo pueden ser aplicables con razón a la explicación de un tema sometido a debate conceptual o a posible aplicación a la realidad, con evidentes y muy diferentes formatos. Así, cuando aplicamos el concepto «antinomia» a la formación de profesores queremos expresar la ambivalencia en ocasiones, y desde luego la contradicción que sin duda puede aparecer en varias de las situaciones relacionadas con la formación de profesores. Vamos a mencionar algunas de las que nos parecen más señaladas.

3.1. Proponemos una primera de ellas. Responder a la cuestión sobre la capacidad e idoneidad de si el maestro o el profesor sea autodidacta de principio a fin de su vida profesional, o bien que su profesión precisa de una formación ordenada, secuenciada, sistemática en una institución, sea la que fuere. Se plantea entonces una primera antinomia entre autodidactismo/formación institucional. ¿Puede el profesor ser siempre autónomo, autodidacta en su formación científica y profesional? ¿Debe aceptar sin más que para que su formación sea reconocida y acreditada necesita de un marco institucional oficial que le legitime? La respuesta a estas preguntas tal vez debiera orientarse hacia la combinación y la coexistencia entre ambas opciones, pues hoy nadie discute la conveniencia de una fase de formación ordenada en las primeras etapas de la formación, ni tampoco nadie duda de la necesidad de una formación emanada del trabajo, del interés y la motivación del profesor en activo. El equilibrio entre ambas seguramente nos marca la pauta a seguir. La historia reciente de la formación de maestros en España nos puede sugerir un gran número de situaciones y ejemplos en que se observa la convivencia entre autodidactismo y formación institucional

3.2. Una segunda antinomia en torno a la formación de maestros en España podría situarse entre la opción original por el gremio , como espacio institucional preferente, o bien elegir la universidad, establecimiento de educación superior, como marco más adecuado para emprender la formación técnica y científica. El largo tracto que va desde la etapa gremial, representada muy bien en la Hermandad de San Casiano, hasta la incorporación de la formación de los maestros a la universidad, por primera vez en 1973, en el proceso de aplicación de la Ley General de Educación de 1970, hasta alcanzar la situación actual en 2016, nos invita a algunas consideraciones.

En 1642 se había constituido en Madrid (con filiales en ciudades de importancia) la Hermandad de San Casiano, mártir patrono de los maestros, como corporación religiosa y laboral de los maestros, para formar y ayudar a sus miembros en lo que precisaran. Fue en 1668 cuando este gremio profesional y pedagógico de los maestros obtuvo su primer reconocimiento por parte de las autoridades y el Consejo de Castilla. Pero la llegada del Colegio Académico en tiempos de Carlos III conduce a la disolución en 1780 de aquella Hermandad originaria. En todo caso, los maestros de escuela existían, se organizaron tímidamente, y eran examinados y aprobados, o no (hoy diríamos en el vulgar lenguaje de moda anglosajona, acreditados) de su capacidad profesional y de buenas costumbres, en el examen de «sufficiencia et de vita et moribus». Los maestros de primeras letras aprendían el oficio observando y ayudando a otro maestro más antiguo del gremio de maestros, como sucedía en todos los gremios, por ejemplo los plateros para el aprendizaje de las técnicas de orfebrería. Por tanto, el maestro carecía de formación ordenada y secuenciada teórica y práctica, pues se limitaba a aprender el oficio observando a otro maestro de más experiencia y tanteando como colaborador en el aula. Después, a veces, alcanzaba a examinarse para lograr el título oficial, necesario para ejercer la profesión de maestro en las poblaciones de mayor importancia.

Tendremos que esperar a los proyectos escolares derivados de la Revolución Francesa, y su posterior llegada a España a partir del régimen constitucional iniciado en 1812, para que se implante en nuestro caso el sistema nacional de educación, y dentro de ese contexto nazcan las primeras Escuelas Normales a partir de 1839, para la primera formación ordenada de los maestros de enseñanza primaria, siempre bajo la pauta normalizadora derivada del modelo de funcionamiento francés (Hernández Díaz, 2011). En un proceso lento, pero consolidado, la figura institucional de la Escuela Normal (masculina primero y femenina después, de forma diferenciada) se erige en el marco de formación profesional y pedagógica de los maestros de primera enseñanza, hasta que en 1973 se produce su integración en la Universidad como diplomatura, y finalmente las Escuelas Normales lo hacen o se transforman en Facultades de Educación desde la década de 1990 en adelante, hasta nuestros días<sup>2</sup>.

¿Por qué no fue integrada desde un primer momento la formación de los maestros en la universidad, como hoy sucede sin mayor problema? ¿Por qué sí fue posible para la formación de los profesores de segunda enseñanza, de ciencias y de letras, a partir del Decreto Pidal de 1845? La respuesta a tales preguntas se inscribe en la explicación de las funciones

---

2 Se nos permitirá mencionar el ejemplo de lo sucedido en la Universidad de Salamanca con la formación institucional de los maestros de enseñanza primaria, siguiendo exactamente este procedimiento histórico. Lo hemos explicado de forma detallada en Hernández Díaz (2003).

sociales que históricamente ha desempeñado la escuela primaria en España (durante mucho tiempo concebida como el máximo cultural posible para las capas populares, y de baja calidad), mientras la formación de las élites dirigentes pasaba por una segunda enseñanza restringida a los sectores elitistas, que van más tarde a acceder a una universidad de minorías, para las élites dirigentes. Desde esa concepción dual de la estructura social se comprende bien la delimitación social que representa la escuela primaria y la segunda enseñanza, ámbitos que en larga duración precisan de dos modelos diferentes de maestros y de profesores, de maestros y de catedráticos, como ya hemos advertido más atrás.

Ya desde el corazón del siglo XIX van a comenzar a erigirse asociaciones presindicales de maestros y profesores, que ya no son gremios, y que van a asumir algunas responsabilidades formativas complementarias, además de las reivindicativas. Más tarde ese incipiente proceso asociativo dará lugar al nacimiento de sindicatos de enseñantes de muy diferentes tendencias ideológicas, y otro tipo de organismos públicos y particulares que desempeñan funciones de formación pedagógica y científica para maestros y profesores.

La posible antinomia que nos planteábamos más atrás para la formación de los maestros y profesores, situada entre la aportación de los modelos gremiales y los institucionales de más elevado rango, como la universidad, queda viva, pero en lo fundamental diluida al comprender la necesaria complementariedad entre la formación procedente de instancias gremiales-sindicales-asociativas y las asentadas en la educación superior.

3.3. Al hilo de lo anterior se suscita una tercera antinomia que podríamos formular como formación básica y/o formación permanente, en parte ya anunciada. ¿Son tal vez antinómicas ambas propuestas formativas? De ninguna manera, más aún si recordamos la fragilidad del tiempo histórico de los saberes aprendidos en los centros de formación de profesores. Es bien sabido que el currículum que forma a un profesional, en este caso el maestro y el profesor, es solo una mediación social y científica entre lo que precisa la sociedad en ese campo profesional y lo que avanza la ciencia. Es decir, la formación inicial o básica de un profesor representa solo el punto de partida de un largo proceso formativo que no puede lograr nunca un punto final, por el carácter histórico de las disciplinas, de la composición social donde se inserta el aprendiz de maestro, y de la evolución técnica de las formas de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, la formación permanente no es un concepto abstracto, sino necesario e ineludible de aplicar en ese largo aprendizaje a lo largo de la vida, tal como anunció hace ya años Edgar Faure (1974), y

luego nos han recordado en otro contexto Jacques Delors (1996) o Edgar Morin (2011), todos ellos hoy autores clásicos reconocidos en el tema.

Formación inicial y formación permanente de los profesores son dos procesos complementarios y necesarios, y no antagónicos y excluyentes, para garantizar el éxito que se requiere en una adecuada formación de los docentes.

3.4. Una cuarta, aparente, antinomia en torno a la formación de docentes puede aparecer representada entre la formación científica y la formación pedagógica de los profesores. En pocas palabras, durante mucho tiempo ha prevalecido la idea entre la opinión pública, y entre los responsables de la administración educativa, de que un profesor lo que debe hacer es aprender y dominar su materia científica, de la especialidad que estudió en su licenciatura en la universidad, y eso es suficiente para ejercer la docencia. Se pensaba que un profesor de secundaria, de universidad o de primaria será muy buen profesional si domina a la perfección su disciplina (latín, inglés, matemáticas, química, etc.). Tal modelo, y casi aserto, solía aceptarse sin apenas discusión ni litigantes en contra, pues la parte didáctica y pedagógica del problema de la formación del profesor resultaba indiferente para la opinión pública y para la administración escolar. El alumno solo ha de estudiar lo que diga el profesor, y tal como lo diga o enseñe.

La formación pedagógica de los profesores ha sido uno de los grandes déficits del sistema educativo español, desde su configuración en el tercio central del siglo XIX hasta el presente. Por una parte, en lo que se refiere a la formación de los maestros de primeras letras, llamados así en sus comienzos, las Escuelas Normales desarrollaron un modelo de formación de maestros que en su estructura curricular concedía un fuerte peso a la formación cultural, en detrimento de la formación pedagógica. Dos razones de fondo explican tal práctica que observamos en los planes de estudio vigentes hasta los últimos años del siglo XX, cuando se implantan las reformas curriculares para la formación de maestros a partir de los años 1990.

Hemos de recordar, en primer lugar, que hasta la LGE de 1970 uno de los requisitos de acceso a los estudios de magisterio, que hasta ese momento no se exigía ni se cumplía, era al haber cursado previamente el bachillerato superior de la segunda enseñanza. Tal circunstancia explicaba que la formación cultural previa de los futuros maestros era muy limitada, en términos generales. De ahí que, si bien los planes de estudio del magisterio hablan de didáctica de tal disciplina, en realidad se centran en dar mayor solidez cultural a la formación del maestro, pero en detrimento de su formación pedagógica, para aprender a enseñar, transmitir, educar. Hoy, por fortuna, nos encontramos en una situación bien diferente, en la

que la dimensión pedagógica de los futuros maestros se ha erigido en una seña de identidad profesional bien definida. Más aún si consideramos que en el presente el joven aspirante a maestro precisa superar las pruebas de selectividad a la universidad en plano equivalente a otros estudios, y que desde la LOE de 2006 la titulación de maestro es un grado o licenciatura que requiere superar cuatro años de estudio.

Y si nos fijamos en la formación de los profesores de educación secundaria y universidad advertimos con facilidad, en un brevísimo repaso histórico, que los futuros profesores de segunda enseñanza, los históricamente considerados como catedráticos, han carecido de toda formación pedagógica sistemática hasta la puesta en marcha a partir de la LOE de 2006 del master de formación de profesores en educación secundaria, y que hoy se encuentra afianzando las primeras promociones. Es decir, la formación pedagógica de los profesores de segunda enseñanza no ha existido en España, a pesar de las intuiciones de Giner, de los esfuerzos emprendidos en las reformas escolares de la Segunda República (por ejemplo, la atribución a la naciente titulación de Pedagogía en 1932 de la formación pedagógica de los profesores de segunda enseñanza), o del proyecto fallido que representó el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) impartido desde la mediocridad de medios y efectivos pedagógicos desde los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) a partir de la LGE de 1970.

Y si nos preguntamos por la formación pedagógica de los profesores de universidad, tendremos que aceptar que continúa siendo una asignatura pendiente, a pesar de iniciativas loables que han emprendido algunas universidades para colmar los graves vacíos existentes en esta dirección.

Pero en segundo lugar, debemos aceptar en nuestra historia educativa una debilidad estructural en la calidad y originalidad de la pedagogía española. El avance pedagógico en este campo es reciente en España, en términos de investigación y de pedagogía experimental aplicada a los problemas de la formación de los profesores, si lo comparamos con algunos países de nuestro entorno cultural próximo. En la pedagogía española hemos vivido de una historia de importación de ideas y métodos procedente del exterior, por lo que con frecuencia las dificultades de adaptación al terreno se han presentado como insalvables. Hoy ya nos encontramos en otro contexto, en el que podemos intercambiar en plano de igualdad con otros maestros y profesores de otros países nuestros métodos de trabajo en la escuela infantil, primaria, secundaria y superior.

De tal manera ello es así, que hoy un profesor cualquiera de uno de los niveles de enseñanza sabe que ha de formarse pedagógicamente, estar al día en métodos de trabajo, más allá de tener la obligación de actualizarse

en términos científicos y culturales. A modo de ejemplo, el papel que en el Reglamento de los Institutos de Educación Secundaria (1995) se asigna a los Departamentos Didácticos del establecimiento es la mejor expresión posible para formar y actualizar a los profesores como especialistas en un ramo del saber, pero también como profesores de educación secundaria, con la obligación de adaptar su conocimiento científico a la forma de aprender de los adolescentes que cursan la educación secundaria.

3.5. Una quinta, y de momento última, posible antinomia que nos proponemos mencionar cuando hablamos de formación de profesores, es la que se sitúa en el interminable debate sobre el sí y el no a la formación teórica y la formación práctica, en el currículum inicial del profesor, o en la formación continuada.

Frente a los dos argumentos extremos de este asunto, que permite a unos polarizarse en exclusiva hacia la formación teórica y a otros hacia el aprendizaje del oficio de profesor en formato *practicum*, o enseñanza práctica, sin más, como sucedió durante tanto tiempo atrás en el gremio, hoy se postula y argumenta en pro de una formación inicial ordenada de carácter teórico práctico, pero combinada con una parte de *practicum* desarrollada en un establecimiento escolar activo, bajo la tutoría del profesor del aula, en acuerdo con el profesor tutor de la universidad.

En lo que se refiere a la formación práctica de los maestros de primera enseñanza hemos de recordar la larga tradición de formación profesional del maestro en la «escuela aneja» o «escuela práctica» que debía existir por ley en cada Escuela Normal, desde su inicio en el tercio central del siglo XIX. Los cambios y reformas educativas que se han ido operando en España desde 1970 en adelante han ido eliminando esa figura institucional de «escuela aneja», siendo sustituida su función por otras pautas formativas de carácter práctico.

Estamos de acuerdo hoy en que el futuro profesor ha de recibir una formación sistemática básica, con componentes teóricos sólidos en lo relativo a pedagogía y didáctica, así como de otras ciencias auxiliares, pero también de que se le imparta una formación práctica y directa en el terreno, emanada de la vida profesional que representan otros profesores expertos en el oficio de maestro y de profesor.

#### **4. Los caminos de la formación del profesor**

Hemos reflexionado hasta aquí sobre el carácter histórico, y por ello provisional e imperfecto, de las pautas adoptadas hasta el presente en la formación de profesores, así como sobre las dudas, incertidumbres, ambivalencias conceptuales, y hasta proximidades antinómicas que nos

despiertan las actuaciones formativas practicadas con los profesores en el pasado y también en nuestros días.

Ahora estamos invitados a un breve repaso de los caminos utilizados en España para la formación de profesores, los institucionales y los autónomos, a veces paralelos, en ocasiones complementarios.

#### *4.1. Instituciones formadoras del Sistema Educativo*

Una vez que se supera la etapa del aprendizaje del oficio de maestro por observación mimética, sometida a tantos riesgos de malas prácticas para el aspirante, y precisamente porque era perentorio formar a más y mejores nuevos maestros, así como normalizar y generalizar métodos de enseñanza más acordes con los avances pedagógicos en las escuelas primarias de España, se instala en Madrid la primera Escuela Normal de Maestros en 1839, y más tarde se va construyendo una amplia y tupida red de Escuelas Normales para Maestros y desde 1858 también para la formación de Maestras, al pervivir en esa etapa aún la delimitación física y conceptual de los espacios de enseñanza masculinos y femeninos.

El número de publicaciones destinadas en España al análisis histórico de las Escuelas Normales hoy disponible es muy elevado, y cubre toda la cartografía normalista española, con algunas escasas excepciones. Ello nos evita tener que mencionar varios centenares de monografías y artículos publicados sobre la historia de las Escuelas Normales en los últimos cuarenta años (Ávila Fernández, 2007), incluidos varios de nuestra autoría. Por lo tanto, es un asunto muy trabajado, y sobre el que existen acuerdos científicos que se aceptan con bastante garantía. Se conocen bien las etapas que ese modelo normalista ha vivido, hasta su final desaparición como tal, al integrarse como institución en la universidad y desaparecer en ella. En consecuencia, comienza a hacerse realidad la vieja aspiración de una profesión como la del magisterio primario que entendió que la mejora de su status y dignidad profesional pasaba por su aceptación e inclusión final en la universidad. Como ya hemos dicho más atrás, esto se cumple en plenitud solamente a partir de la LOE de 2006.

En este trayecto normalista hasta la universidad debemos mencionar dos instituciones oficiales, inspiradas en modelos pedagógicos de la ILE, que desempeñan una posición decisiva para el impulso y mejora de la formación de maestros, y que completan muchas de las debilidades que se aprecian en la vida real de las Escuelas Normales. Una es el Museo Pedagógico Nacional (1882-1941) (García del Dujo, 1985; Barnés Salinas, 1931), dirigido por Manuel B. Cossío y Domingo Barnés, que va a desempeñar una función activa, orientadora y dinamizadora para la

formación de muchos maestros españoles de primera enseñanza, sobre todo en su primera etapa que alcanza hasta 1907. La segunda es la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932) (Molero Pintado y del Pozo Andrés, 1989), orientada a la capacitación de la formación de formadores en las Escuelas Normales, así como la de los inspectores de primera enseñanza.

Por otra parte, una de las finalidades profesionales que se asignan a los licenciados en Pedagogía, cuando esta titulación superior se establece en la Universidad de Madrid en 1932, es la de formar a los directores escolares, de establecimientos primarios de ciudades y con un elevado número de puestos escolares. Aquellos primeros estudios de Pedagogía que ponen en marcha los republicanos buscaban la formación de los formadores de futuros maestros en las Escuelas Normales, la formación pedagógica de los futuros profesores de segunda enseñanza, la formación de futuros inspectores y la formación de los directores de centros escolares primarios de grandes dimensiones y ubicados en ciudades de importancia, además de fomentar la incipiente investigación en educación con criterios acreditados.

En síntesis, la formación de maestros de enseñanza primaria institucionalmente se mantiene estable hasta los cambios recientes que ya hemos mencionado al incorporarse estos estudios a la universidad a partir de 1973, a pesar de la gran diversidad de planes de estudios aprobados y aplicados con anterioridad.

Pero habría que referirnos también a otras iniciativas de formación de maestros, menos fuertes como instituciones, pero también promovidas oficialmente desde el siglo XIX desde la administración educativa, ya fuera esta provincial, estatal, autonómica o local. Deben incluirse en este punto las «Conferencias Pedagógicas» y las «Asambleas Pedagógicas» que desde 1887 en adelante desempeñan una atractiva, aunque limitada, tarea de actualización y formación de los maestros durante algunos días de cada verano, al ser ofrecidas desde la inspección provincial y las autoridades locales por toda la geografía nacional. Deben mencionarse también los llamados «Centros de Colaboración» (creados en 1957), que en el corazón del franquismo adoptan un formato de proximidad institucional suave para fomentar una cierta actualización pedagógica de los maestros, sin olvidar su función de instrumento de control ideológico, dado que son capitalizados técnica e ideológicamente por un cuerpo de inspectores entonces sometido a estricto control por parte del régimen.

Con excepción de la escasa dedicación que los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), creados en 1969 en cada universidad, prestan a la formación y actualización de los maestros de enseñanza primaria,

debemos señalar finalmente la aparición de una institución oficial y pública que desde 1985, por iniciativa de la política socialdemócrata del PSOE, aunque posteriormente en ocasiones adopte nombres diferenciados en las Comunidades Autónomas, que admite como usuarios a profesores de todos los niveles, y que hoy continúa activa y vigente. Nos referimos a los Centros de Profesores (CEP), a veces con el añadido de Recursos (CEPR), a veces también CFIES (Centros de Formación e Innovación del Profesorado), que vienen ocupando una posición decisiva para mejorar y actualizar la formación de los maestros en cada provincia española. En los últimos años también desempeñan tareas de acreditación de actividades formativas cursadas, que serán contempladas dentro de los procesos de promoción profesional de los maestros.

Esta ha sido y es la oferta oficial de formación institucional que alcanza a los maestros de educación infantil y primaria. Pasemos ahora a revisar el estado de la cuestión sobre la formación de los profesores de segunda enseñanza y universidad por la vía institucional, retomando la reflexión crítica que ya lanzaba Giner de los Ríos en 1884.

La formación científica de ambos cuerpos de profesores, los catedráticos de segunda enseñanza y de universidad, hasta el último tercio del siglo XX se produce en las respectivas Facultades de Ciencias y de Letras, o bien en otras como Derecho o Medicina, que no se encaminan propiamente a la docencia. Y la formación pedagógica, para tales grupos profesionales, simplemente no existe, porque esas comunidades científicas no tienen conciencia de su necesidad para el posterior ejercicio docente, ni las administraciones tampoco se lo exigen ni se lo proponen. Estos catedráticos, pertenecientes a un grupo profesional con status elevado, salvo las excepciones habituales, suelen despreciar la función docente y lo que ella conlleva de preparación para un mejor aprendizaje de los estudiantes de segunda enseñanza y de universidad. De ahí que durante décadas completas, desde el Decreto Pidal de 1845 hasta los cambios derivados de la LGE de 1970, asistimos en España a una etapa de larga duración en la que en institutos y en universidades se practica un modelo docente anacrónico, rutinario, ordenancista y sometido a la férrea disciplina del reglamento, que no invita a nuevas y diferentes prácticas pedagógicas, más allá de lo que Foucault denomina «vigilar y castigar». Por tanto, no existe un modelo explícito de formación pedagógica para este sector de profesores.

Sin embargo, frente a ese modelo pedagógicamente nihilista se levantaron voces críticas y se formularon propuestas alternativas, que gozaron de escasa audiencia en su día. Algunos discursos universitarios, próximos al krausoinstitucionismo, reclamaban más atención a los estudiantes universitarios por parte de los profesores, y la necesidad

de una formación pedagógica sistemática para estos. Tomemos un solo ejemplo de las palabras del profesor Marcelo Rivas, catedrático de biología en la Universidad Central de Madrid, quien pronuncia en 1912 un discurso muy bello de apuesta renovadora y pedagógica para la enseñanza universitaria. Defiende diferentes mejoras salariales y laborales para los catedráticos, y la necesidad de disponer de tiempo para su actualización científica. Pero, añade, el buen profesor universitario debe poseer también formación pedagógica adecuada, según nuestro orador, y en esto coincide plenamente con las propuestas de Giner y los institucionistas. *«Parece imposible, nos dice, que la Universidad carezca de una escuela especial de Pedagogía para la preparación y formación del profesorado universitario»*. Y aplaude con fervor todo el proyecto de renovación que representa la Junta para Ampliación de Estudios a partir de 1907 (Rivas Mateos, 1912). La creación de los estudios de Pedagogía en la Universidad Central de Madrid (1932), y el proyecto de ley de reforma universitaria (1933) que el ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos presentó al Parlamento, que las circunstancias políticas del momento hicieron inviable, pero que apostaba por un cambio de pautas pedagógicas en la universidad española, son expresión de una voluntad clara de reorientar el modelo formativo para los profesores universitarios. Pero los resultados finalmente no fueron los esperados en la política parlamentaria del momento, y la formación pedagógica del profesor universitario quedó aparcada para mejor época, una que todavía estamos esperando con expectativa y ansiedad incluso.

La formación pedagógica de los profesores universitarios en el presente continúa demandado una solución ordenada y más rigurosa y firme, pues el hecho de que sea cada universidad la que dice que organiza su modelo de oferta pedagógica formativa, inicial y continuada, está conduciendo a una dispersión extrema, y a una ineficacia real, que dice muy poco del interés pedagógico que expresan las ofertas docentes en la universidades. La formación pedagógica de sus profesores continúa siendo un asunto pendiente que debiera suscitar seria preocupación en los responsables universitarios y en la administración educativa de la que dependen los centros de educación superior, partiendo en origen del mismo Ministerio de Educación.

Respecto a la formación pedagógica de los profesores y catedráticos de segunda enseñanza tenemos que indicar que la voluntad del proyecto formativo que representaban los estudios de Pedagogía (1932) que debían recibir los futuros catedráticos de segunda enseñanza, admitamos que fue un acto fallido institucional como consecuencia de la guerra civil, pues quedó paralizada tal iniciativa en su aplicación. De esa manera, durante las décadas de vigencia del franquismo, al menos hasta 1970, los profesores de segunda enseñanza quedan ayunos de cualquier formación pedagógica

institucional. Precisamente una de las tareas que se encomendaron a los ICE fue la formación pedagógica de los futuros profesores de segunda enseñanza, quienes debían cursar el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica), actividad que formalmente parecía correcta, pero que pronto queda desvirtuada en la mayoría de los casos, por falta real de claridad pedagógica y de exigencia administrativa firme en su realización. El CAP representó un paso adelante, y muchas universidades y profesores del campo pedagógico desempeñaron una tarea elogiada y voluntariosa en tal desempeño, pero finalmente el modelo formativo y pedagógico que representaba el CAP quedó social y profesionalmente muy desautorizado, hasta su eliminación definitiva a partir de la aplicación de la LOE del año 2006.

Como expresión de la indefinición sobre el tema, y la falta de voluntad política decidida para abordarlo y resolverlo, diremos que ni el PSOE fue capaz de articular alternativa en su etapa de gobiernos (1982-1996), ni tampoco el PP (1996-2004). Hubo que esperar a la publicación de la LOE en 2006, gobernando el PSOE de nuevo, para ver hecha realidad una oferta formativa más que digna, idónea, como es el Máster de Formación de Profesores de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas de Idiomas, de un año de duración, que ha comenzado a impartirse de forma generalizada en las Facultades de Educación de todas las universidades españolas a partir de 2009, en formato teórico y práctico, con carácter profesional y exigencia para poder optar a concursos de oposición de plazas en centros públicos.

Y cuando nos referimos a formación continuada, científica y pedagógica de los profesores de educación secundaria, desde instancias oficiales de la administración, no debemos olvidar que pueden participar en los CEP en todas las actividades formativas que estos establecimientos organicen. Desde otra instancia complementaria a la anterior, la formación pedagógica que se desarrolle en los Departamentos Didácticos, dentro de los IES, es contemplada como un modelo muy sugerente, y posiblemente como el deseable para que sea generalizado.

#### *4.2. Actuaciones formativas autónomas de los profesores*

Con más brevedad hemos de referirnos a otro tipo de iniciativas de formación pedagógica de los profesores, generalmente con carácter alternativo o diferente al oficial, que en libertad llevan a cabo en España los profesores, en virtud de su capacidad de autonomía formativa. Este modelo de formación, con frecuencia, adopta un formato individual y autoformativo pleno, que es indispensable para el éxito final del proceso. Pero en otras ocasiones se ve complementado con otras ofertas formativas, como por

ejemplo las procedentes de los Colegios de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras, que en los finales del franquismo desempeñaron una activa y meritoria función formadora y transformadora de la mentalidad de miles de profesores, principalmente de segunda enseñanza, moviéndose con un cierto margen de libertad tolerada. El estudio publicado sobre el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, el más emblemático de todos, confirma esta apreciación que hacemos sobre su función formadora (Puelles Benítez, 2000).

Las asociaciones del magisterio que comienzan a bullir en España en la última fase del XIX, y se encuentran bien asentadas antes de 1936, van a impulsar procesos propios de formación de maestros ante la inoperancia que manifiesta la actitud de la administración educativa. Lo llevarán a cabo mediante la celebración de encuentros provinciales y de comarca, o congresos pedagógicos de ámbito nacional (Batanaz Palomeras, 1982), pero principalmente con la publicación, edición y difusión de la prensa pedagógica y profesional, que siempre incluye apartados dedicados a difundir novedades pedagógicas, a desempeñar una tarea activa de innovación educativa, en los métodos, ideas, prácticas pedagógicas<sup>3</sup>.

Desde un punto de vista corporativo, por la necesidad sentida de defender sus intereses profesionales de catedráticos de segunda enseñanza y de universidad, cada cual en sus respectivas atribuciones, van a existir igualmente Asociaciones de Catedráticos que van a persistir en su afán hasta que recientemente se han integrado, y desaparecido, en el seno de los más jóvenes sindicatos de funcionarios. Esas asociaciones de catedráticos, en su devenir histórico, también van a ofrecer puntualmente ciclos de conferencias y seminarios de formación, principalmente de perfil científico o reivindicativo, y colateralmente formativo.

Los sindicatos de profesores, antes de 1936, habían desempeñado una tarea formativa muy digna, más allá de su principal tarea reivindicativa por los derechos de sus asociados. Así lo muestran diferentes trabajos relacionados con la CNT (sindicato anarquista) y la FETE (sindicato socialista de enseñanza), como bien ha estudiado Francisco de Luis en diferentes momentos (de Luis Martín y Arías, 2006). Después de la guerra civil no existen sindicatos libres, sino que se crean los sindicatos de encuadramiento obligatorio, como por ejemplo el SEM (Servicio Español del Magisterio), siempre controlados por las autoridades del régimen, que desempeñan igualmente una función de adoctrinamiento y control, más que de formación libre, en cualquiera de sus actuaciones, bien en seminarios o a través de la prensa profesional.

---

<sup>3</sup> Este tipo de prensa pedagógica conforma uno de los géneros en que puede distinguirse explicativamente este sector de publicaciones del ámbito de la educación (Hernández Díaz, 2013).

Finalmente, entre los procesos autoformativos de los profesores que merecen nuestra atención debemos mencionar los Movimientos de Renovación Pedagógica, y una de sus expresiones más notables, dinámicas y originales de la España de la transición pedagógica, las Escuelas de Verano. Entre ellos hemos de reseñar tal vez el de mayor personalidad para el conjunto de España, como es el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, o movimiento de profesores seguidores y practicantes de la pedagogía Freinet, que nace ya en España en los años finales de 1920 (Hernández Huerta y Hernández Díaz, 2012), pero que retoma su trayectoria formativa y pedagógica en el tardo franquismo, concretamente de forma oficial en 1971 como ACIES y más tarde en 1976 como MCEP. Junto con la Asociación de Maestros Rosa Sensat en Cataluña (Codina, 2002), este grupo de maestros y profesores va a erigirse en uno de los elementos cohesionantes del gran fenómeno que representan en España los MRP, especialmente entre 1970 y 1985, aunque algunos de ellos se mantienen vivos hoy, si bien a duras penas. Tamar Groves (Groves, 2012; Groves, 2014) ha estudiado con detenimiento la contribución de los movimientos de maestros a la construcción de la democracia, pero no conviene descuidar otra lectura pedagógica, el peso que ocuparon estos movimientos masivos y dispersos de enseñantes en los procesos de formación autónoma de los profesores y difusión de innovaciones pedagógicas, como diferentes autores y nosotros también hemos estudiado en diferentes trabajos (Esteban Frades, 1996; Hernández Díaz, 1983). Al fin, como nos dirá hace algunos años Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristán, 1995), la renovación pedagógica cambia de significado en función del contexto, por lo que tiene una profunda componente histórica (Cuesta Fernández, 1997; Cuesta Fernández, 1998; Hernández Díaz, 2003; Hernández Díaz, 2013).

Los últimos treinta años que nos separan de aquella fase climática de la formación autónoma de los profesores, como deseo y en parte como realidad viva, han asistido al declinar de aquella especie de movida pedagógica, como consecuencia de la normalización democrática, con intervención de partidos políticos y sindicatos de enseñanza que han canalizado, absorbido, y hasta engullido la esencia original y el carisma de belleza y de ingenuidad sociocomunitaria que caracterizaba aquel espíritu innovador y aquellas asociaciones y organizaciones autónomas capaces de remover los cimientos del sistema educativo, pero seguramente incapaces de dar continuidad histórica a un modelo de formación autónoma que pertenecía a su ciclo histórico. La alternancia democrática a partir de 1978, para lo que afecta a la formación de los profesores, y para canalizar la participación de los mismos, ha establecido unas reglas de juego que han ahogado la autenticidad del modelo que recordamos ahora. En ese

proceso la posición de los sindicatos ha resultado determinante para captar recursos económicos públicos destinados a la formación, y en consecuencia su posterior oferta a maestros y profesores, en paro o en activo. Y además, ha emergido el fenómeno nuevo de la iniciativa privada que con posiciones decididamente mercantiles está ocupando una parte de la demanda formativa que no cubre la administración.

Será necesario, sin duda, analizar con rigor lo sucedido en la España democrática, desde 1985 a nosotros, para entonces poder alcanzar consensos explicativos sobre la atonía, el continuismo, y al fin y al cabo la castración de la mayor parte de iniciativas formativas autónomas de los profesores, salvo muy raras excepciones. La pervivencia testimonial, añorante, y a veces mortecina de algunos MRP confirma que nos encontramos delante de un ciclo histórico muy distinto, el vivido en las últimas tres décadas, y tal vez el porvenir que se anuncia con timidez, pero con esperanza.

## **5. Para concluir**

El profesor de nuestro tiempo precisa de una formación inicial y continuada que garantice que su dominio científico propio es adecuado, y está al día. Pero precisa de una formación pedagógica que le ayude a comunicar lo que sabe a sus estudiantes de forma atractiva y eficaz, en un proceso de capacitación pedagógica teórico y práctico, y dentro de un proyecto pedagógico y no estrictamente técnico didáctico. La tarea de actualización pedagógica y científica debe adoptar un carácter permanente, y ser reconocida como parte de su actividad y dedicación laboral ordinaria.

El profesor de inicios del siglo XXI, conociendo la trayectoria de las generaciones de profesores que nos han precedido, debe acabar de comprender de una vez que no puede trabajar aislado, al margen de un proyecto de grupo y de equipo, y esto se aprende actuando y con formación. Solo de esa manera será capaz de entusiasmar a sus estudiantes y educandos de forma coherente y continuada.

El profesor, por otra parte, debe ofrecer una coherencia moral y sensibilidad social ante la realidad que le entorna, por lo que ha de comprender su actividad profesional y pedagógica en el contexto y en el entorno de proximidad, pero también desde una lectura global de los problemas científicos y pedagógicos. Lo que significa que su proceso formativo será forzosamente limitado e histórico, y por ello su respuesta ha de ser permanente

Para finalizar, ¿qué hacer con los asuntos pendientes y urgentes?, que son muchos.

La formación de los profesores, la científica y la profesional, debe ser una preocupación constante de todos los implicados en la buena marcha del sistema educativo, del éxito de las instituciones escolares, de los propios estudiantes y profesores de diferentes escalas y niveles. No es solo una responsabilidad de las autoridades y de la administración escolar, sino de todos. Es bueno y deseable preguntarse de forma habitual sobre cómo se forman, qué vacíos existen en la formación de los docentes, dónde hay que poner más acento y mejor atención, inversiones en tiempo y financiación. En suma, la formación de los docentes debe ser considerada como el principal y más estratégico asunto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si ya sabemos que «lo importante es el maestro» como magistralmente mostraron y defendieron contra viento y marea Giner de los Ríos y Cossío, entre los principales educadores de nuestro tiempo, la clave del éxito de un maestro, de un profesor, está en sus condiciones naturales, en su bienestar salarial y reconocimiento social, pero sobre todo en su formación, inicial y de actualización. Nunca debiéramos dejar de insistir en ello, porque es irrenunciable y es una apuesta permanente.

Pero para concluir con alguna matización, y priorizar elementos dentro de una aspiración ambiciosa, como la que hemos formulado para la formación de los maestros y profesores, nos permitimos señalar solamente cuatro acciones que nos parecen estratégicas para nuestro futuro, y que son concretas, además de otras propuestas señaladas más atrás

Nos conformamos con cuatro acciones inmediatas, de momento, que facilitarían mayores éxitos. Una primera medida que nos parece clave para retroalimentar el sistema de formación de profesores, es adoptar la formación pedagógica como un incentivo reconocido y acreditado en la promoción de la carrera docente para maestros, profesores de secundaria y universidad. Mientras la formación quede relegada al ámbito de lo voluntarioso y vocacional el sistema educativo en su conjunto avanzará con más lentitud y menos creatividad.

La segunda propuesta concreta de mejora, unida a la anterior, se resume en el reconocimiento de la formación científica y pedagógica como actividad y dedicación del docente en su horario laboral. Es una manera de motivar a muchos docentes para que reflexionen que la formación no es algo discrecional, sino de obligado cumplimiento, y para ello los responsables deben facilitar las cosas.

La tercera propuesta se relaciona con el actual Máster que forma a los futuros profesores de educación secundaria, formación profesional y escuelas oficiales de idiomas. La calidad y eficacia de este máster es

decisiva para la mejora de nuestro sistema educativo, por lo que nos parece irrenunciable que las universidades y las administraciones garanticen la máxima calidad del mismo, con seguimiento, apoyo de los mejores profesores, de todos los medios posibles, de un complemento de verdad para el desarrollo de su *practicum*. En este asunto nos encontramos ante una oportunidad histórica, como nunca se ha dado hasta el presente

La cuarta propuesta se dirige de lleno a la docencia universitaria, donde la formación pedagógica del profesor universitario ha de alcanzar la dignidad y reconocimiento merecidos en el cómputo de su carrera docente y de promoción, porque no ha de olvidar nunca que la docencia ocupa la centralidad de su oficio de profesor. Antes que investigador, que es lo que casi en exclusiva ahora se contempla en cualquier proceso de promoción universitaria, en España y en todo el mundo, el profesor universitario es profesor, porque precisamente ha sido seleccionado y contratado para ello. No hay que negar que han de existir centros de investigación para el avance de la ciencia y que el profesor ha de investigar, sin duda, porque su dedicación investigadora enriquece la docente. Por ello, para terminar, nos permitimos tomar una reflexión de Ortega y Gasset sobre la universidad, cuando escribe en 1931, en su obra «Misión de la universidad», lo siguiente:

Ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado al predominio de la investigación en la universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura. Uno de sus efectos perversos, traídos por la confusión de ciencia y universidad ha sido entregar las cátedras, según la manía del tiempo, a los investigadores, los cuales son casi siempre pésimos profesores, que sienten la enseñanza como un robo de horas hecho a su labor de laboratorio o archivos... Me ha acontecido que durante mis años de estudio en Alemania he convivido con muchos de los hombres de ciencia más altos de la época, pero no he topado con un solo buen maestro. ¡Para que nadie venga a contarme que la universidad alemana es, como institución, un modelo!

## 6. Referencias

- Ávila Fernández, A. (2007). La formación de los maestros en España, una deuda histórica. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 26, pp. 327-340.
- Barnés Salinas, D. (2008). *Paidología*. Madrid: Biblioteca Nueva. Edición facsímil de la de 1931.
- Batanaz Palomares, L. (1982). *La educación española en la crisis de fin de siglo: los congresos pedagógicos del siglo XIX*. Córdoba: Diputación Provincial.

- Castells, M. (1997-1999). *La era de la información*. 3 vols. Madrid: Alianza.
- Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación*, 21, pp. 91-104.
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Esteban Frades, S. (1996). Estudio de un grupo social de renovación pedagógica. El movimiento de enseñantes de Castilla y León. Concejo Educativo. *Historia de la Educación*, 14-15, pp. 433-452.
- Faure, E., et al. (1974). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- García del Dujo, A. (1985). *El Museo Pedagógico Nacional (1882-1841)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). El ayer y el hoy de la renovación pedagógica: la mutación del contexto. *Cuadernos de Pedagogía*, (232), pp. 8-13.
- Giner de los Ríos, F. (1884). Maestros y catedráticos. *BILE*, (167), pp. 24-26.
- Groves, T. (2014). *Teachers and the struggle for democracy in Spain, 1970-1985*. London: Palgrave Macmillan.
- Groves T. (2012). El maestro rural como agente de cultura alternativa durante la transición española: el caso de la provincia de Salamanca. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, pp. 133-143.
- Hernández Díaz, J. M. (1983). Concejo educativo de Castilla y León. *Vida Escolar*, 223, pp. 59-64.
- Hernández Díaz, J. M. (Ed.). (2010). *Cien años de pedagogía en España*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Historia*, (18), pp. 81-105.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). Asociacionismo y sindicalismo docente durante la transición en España (1970-1983), *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, pp.135-158.
- Hernández Díaz, J. M. (ed.) (2011). *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Huerta, J. L., & Hernández Díaz, J. M. (2007). Freinet en España (1926-1939). *História da Educação*, 16(36), pp. 147-161.

- Luis Martín De, F., & Arias, L. (2006). *75 años con la enseñanza. FETE-UGT (1931-2006)*. Madrid: FETE-UGT.
- Llopis, R. (1933). *La revolución en la escuela: dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Madrid: Aguilar.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Molero Pintado, A., & Del Pozo Andrés, M. (1989). *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Novoa, A. (1987). *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XXè siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Puelles Benítez, M. (2000). *El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid (1899-1999). Una historia pública*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rivas Mateos, M. (1912). *El profesorado universitario. Discurso de apertura en la Universidad Central de Madrid para el curso 1912 a 1913*. Madrid: Impr. Colonial.
- Villacorta Baños, F. (1980). *Burguesía y cultura: los intelectuales españoles en la sociedad liberal, 1808-1931*. Madrid: Siglo XXI.
- Villacorta Baños, F. (1989). *Profesionales y burócratas: Estado y poder corporativo en la España del siglo XX, 1890-1923*. Madrid: Siglo XXI.
- Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

# La formación de maestros en España en la Segunda República

Javier Alejo Montes

Universidad de Extremadura. España

## 1. Los antecedentes de la educación institucional de los maestros en España hasta la Segunda República

Cuando los republicanos acceden al poder por segunda vez se encuentran en España con un gran analfabetismo, con pocas y malas escuelas y con un cuerpo docente del magisterio primario insuficiente y mal formado.

Los maestros recibían su formación en las llamadas *Escuelas Normales* que había en cada provincia. Estas estaban separadas por sexos y tenían unos planes de estudios culturalistas.

La formación institucional de los maestros había surgido en Europa en el siglo XIX con el desarrollo de los sistemas nacionales de educación, lo que trajo consigo la necesidad de contar con un cuerpo docente organizado al servicio del Estado. Por ello, surgieron las *Escuelas Normales* para la formación de maestros. Y aunque hay precedentes en el siglo XVIII de creaciones de *Escuelas Normales* en algunos estados alemanes<sup>1</sup>, lo

---

1 «La primera escuela normal con carácter oficial fue creada por Federico Guillermo I en 1732 y fue dirigida por Schiemyer. Más tarde, en 1748, Hecker fundó otra en Berlín y, bajo su influencia, casi todos los Estados alemanes establecieron centros similares a lo largo del siglo XVIII» (Escolano Benito, 1982, p. 56).

cierto es que estas no se configuran y extienden por Europa hasta bien entrado el siglo XIX<sup>2</sup> (Escolano Benito, 1982).

De igual modo, en España, aunque también había algunos precedentes en siglos anteriores (como, por ejemplo, la Hermandad de San Casiano en el siglo XVIII), la formación institucional de los maestros no se configura hasta finales del primer tercio del siglo XIX, al incorporarse al poder la burguesía liberal y con el objetivo de conseguir la educación popular para todos los ciudadanos, pues no se podrá conseguir nunca la igualdad si no se parte del derecho de todos a la educación.

*La Constitución de Cádiz* había dado un paso muy importante al acordar que «en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras»<sup>3</sup>, aunque la restauración del absolutismo truncó todos los planes liberales.

Tras la muerte de Fernando VII se retoma el intento de conseguir una educación para el pueblo y con ello surge la necesidad de contar con un cuerpo docente organizado.

El primer paso en la formación del profesorado lo da el *Plan general de Instrucción Pública de 1836* al solicitar que hubiese una *Escuela Normal Central* en Madrid donde se formase a los profesores de las *Escuelas Normales* y una *Escuela Normal* en cada provincia<sup>4</sup>.

Como esta ley fue rápidamente derogada, la *Ley de instrucción primaria de 21 de julio de 1838* ya exige que hubiese una *Escuela Normal Central* en Madrid «destinada principalmente a formar maestros para las escuelas normales subalternas» y otra *Normal* en cada provincia para formar a los maestros<sup>5</sup>.

---

2 En Prusia, por ejemplo, las escuelas normales pasaron de 28 en 1828 a 40 en 1857 y a 64 en 1872. En Francia se abrieron 11 escuelas en 1829, en 1833 había 47 y en 1837 alcanzaban 74 (Escolano Benito, pp. 57-58).

3 El artículo 366 de la *Constitución de 1812* establecía que «en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles».

4 Artículos 13 y 14 del Real decreto de 4 de agosto de 1836 por el que se aprueba el *Plan general de Instrucción Pública* (Gaceta del 9 de agosto). Art. 13: «Habrà en la capital del reino una Escuela Normal central de instrucción primaria, destinada principalmente a formar maestros para las escuelas normales subalternas y pueblos de la provincia de Madrid, quedando refundida en este establecimiento la Escuela Normal de enseñanza mutua, instituida por Real orden de 8 de septiembre de 1834». Art. 14: Cada provincia podrá sostener por sí sola, o reunida a otra u otras inmediatas, a juicio de las Diputaciones provinciales, una escuela normal primaria para la correspondiente provisión de maestros. Las mismas Diputaciones propondrán, en su caso, por el Ministerio de la Gobernación del Reino, los medios de sostener las escuelas normales. También acordarán entre sí la reunión de varias provincias, cuando así conviniere, para sostener una escuela normal. Esta reunión se someterá a la aprobación soberana por el mismo Ministerio. Un reglamento especial determinará la organización de las escuelas normales».

5 Artículos 11 y 12 de la *Ley de instrucción primaria de 21 de julio de 1838* (Gaceta del 28 de agosto). Art. 11.: «Cada provincia sostendrá por sí sola, o reunida a otra u otras inmediatas, una escuela

Y en aplicación a esta ley se crea la primera *Escuela Normal o Seminario Central de Maestros del Reino* el 8 de marzo de 1839 gracias a la gestión de Gil de Zárate y bajo la dirección de Pablo Montesino, su verdadero promotor.

En la organización académica de esta primera *Normal* se fijan unos requisitos físicos, morales y culturales para el ingreso (como una edad comprendida entre 18 y 20 años, ausencia de indicios de enfermedad, acreditación de buena conducta moral, política y académica...), se contempla la realización de prácticas en una escuela primaria aneja a la *Normal* y se establece la formación en dos cursos completos.

El primer plan de estudios se establece en 1843 y en él el elemento cultural está por encima del pedagógico. Se estudia *Geometría, Geografía e Historia, Gramática Castellana, Aritmética, Dibujo lineal y Religión y Moral* y un poco de *Principios Generales de Educación y Métodos de enseñanza*.

Como vemos fue un plan con un fuerte componente culturalista. Este va a ser uno de los problemas fundamentales con el que nos vamos a encontrar a lo largo de la historia en la formación de maestros y que va a tener una gran repercusión en la República: Si es más importante que en los planes de estudios prime el componente cultural o el profesional. En los primeros prima la formación en contenidos disciplinares y en los segundos la formación psicológica, pedagógica y didáctica en las distintas disciplinas. La razón de ser de los planes culturalistas es porque difícilmente se puede enseñar lo que no se sabe y porque ha habido una tendencia a lo largo de la historia que considera que todo el que sabe, sabe enseñar.

De forma paradójica, Pablo Montesino, el inspirador de las *Escuelas Normales*, propugnaba que lo esencial en la formación de los maestros radicaba en la «reforma moral» y la «formación del carácter», por encima de la «mera enseñanza de conocimientos que no son sino materiales para esta gran obra educadora». Evidentemente esto es un contrasentido, la culpa no la tiene Pablo Montesino, al que todos los especialistas consideran como un excelente pedagogo, sino al político encargado de confeccionar ideológicamente los planes de estudios (Ávila Fernández, 2007).

El *Seminario Central de Maestros del Reino* tuvo mucho éxito, los alumnos superaron de forma brillante los exámenes, lo que propició una rápida difusión de estas *Escuelas Normales* en toda España. Dice Bravo Murillo (1849) que se formaron «excelentes profesores, que con el ardor y entusiasmo propios de la juventud marcharon a las provincias para plantear

---

normal de enseñanza primaria para la correspondiente provisión de maestros». Art. 12: «Habrá en la capital del reino una escuela normal central de instrucción primaria, destinada principalmente a formar maestros para las escuelas normales subalternas».

esta nueva enseñanza, y difundir los conocimientos a cuya participación acababan ellos mismos de ser iniciados». En 1845 ya funcionaban cuarenta y dos de estas escuelas en provincias (Cossío, 1915), entre las cuales estaban la *Escuela Normal* de Cáceres, que había comenzado a funcionar en 1842, y la *Escuela Normal* de Badajoz, que abrió sus puertas en 1844.

En pocos años comenzaron a salir maestros de estas *Normales* y a su vez empezaron los problemas. A la inicial euforia por la creación en tan breve espacio tiempo de tantas *Normales* siguió el desencanto.

Por una parte, como explicaba el mismo Bravo Murillo (1849), no todas las *Normales* se pudieron organizar convenientemente. En algunas la enseñanza era incompleta, en otras se carecía de los medios materiales imprescindibles y en muchas de ellas la asistencia del alumnado era insuficiente para aprender todos los conocimientos necesarios<sup>6</sup>.

Y, además, a finales de la década de los 40 se extendió una campaña en la que se formularon toda clase de acusaciones contra ellas. Entre otras, se las acusaba de ser centros que cultivaban ideas subversivas, se las consideraba «centros de formación de revolucionarios y pervertidores del pueblo» -como decía Cossío- (Ruiz Berrio, 1988, p. 175), además de ser centros muy gravosos, económicamente hablando.

Esto produjo como resultado que se limitara el número de *Escuelas Normales* a treinta y dos, que eran la Escuela Central de Madrid, nueve Escuelas Superiores en todos los distritos universitarios, veinte Escuelas elementales en la península (entre las que se encontraban las de Cáceres y Badajoz), además de una para toda Baleares y otra para toda Canarias<sup>7</sup>.

La *Ley de Claudio Moyano* de 1857<sup>8</sup> divide la enseñanza en tres niveles (primaria, secundaria y superior) y la superior la divide en otros tres niveles, que eran, de mayor a menor, las facultades, la enseñanza superior y la profesional. Pues bien, sitúa la formación de los maestros en el nivel inferior de la enseñanza superior, que era la denominada enseñanza profesional.

Con la *Ley Moyano* se respalda definitivamente la existencia de las *Escuelas Normales*; autoriza que hubiese una en cada provincia, además de la Central en Madrid; plantea que hubiese dos tipos de maestros, elementales y superiores; aparece el grado de maestros *Normales* para los profesores de estos centros; y reconoce que cada *Normal* tuviese agregada una escuela práctica para la ejercitación de los aspirantes a maestros. Un

---

<sup>6</sup> «No todas las escuelas normales han podido organizarse convenientemente; la enseñanza en algunas es incompleta; muchas carecen de los medios materiales necesarios para la cabal instrucción de los alumnos, y en todas la asistencia de estos es insuficiente para adquirir la suma de conocimientos que no puede menos de exigirse en los que se dedican al magisterio público» (Bravo Murillo, 1849, p. 4).

<sup>7</sup> Real Decreto de 30 de marzo de 1849 sobre Escuelas Normales e Inspectores de Instrucción Primaria y Reglamentos para la ejecución del mismo (Gaceta del 2 de abril de 1849).

<sup>8</sup> *Ley de Instrucción Pública* de 9 de Septiembre de 1857 (Gaceta del 10 de septiembre).

aspecto muy importante es que por primera vez en la historia respalda la existencia de *Escuelas Normales* femeninas, autorizando que hubiese una en cada provincia, además de una Central en Madrid<sup>9</sup>. La consecuencia inmediata fue que en el curso 1858-59 se crease la *Escuela Normal Central* de maestras en Madrid.

El plan de estudios para la formación de los maestros que pretende poner en marcha la Ley Moyano se aprueba en 1858<sup>10</sup>. Este contempla dos cursos completos para obtener el grado de maestro elemental, uno más para el superior y otro más para ser profesor de la *Normal*. Del análisis detallado de este plan de estudios se puede concluir que, a pesar de la denominación de enseñanza profesional, tenía un fuerte componente culturalista, pues las enseñanzas pedagógicas quedaron relegadas a una mera presencia simbólica (dos horas por semana en el grado elemental y una hora en el superior).

A pesar de las buenas expectativas que surgieron con la *Ley Moyano*, lo cierto es que las *Escuelas Normales* se vieron sumidas en la segunda mitad del s. XIX en el abandono (Ruiz Berrio, 1979). Por ello, el ministro Gamazo firma en 1898 un decreto con el que pretende reorganizar la caótica situación de las *Normales*, reduciendo la formación de los maestros de grado elemental –que es al que optaban casi todos los estudiantes– a dos cursillos de cinco meses cada uno<sup>11</sup>. Aunque, por fortuna, los estudios del grado elemental se vuelven a ampliar a dos cursos académicos completos en 1900<sup>12</sup>.

Pero en 1901, el Conde de Romanones, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, decide rebajar de categoría los estudios de magisterio e incorporarlos a los Institutos Generales y Técnicos de segunda enseñanza, lo que llevaba aparejada la supresión del grado de maestro normalista<sup>13</sup>. Afortunadamente, debido a las presiones de los sectores implicados y a los cambios políticos que se suceden, en 1903 se devuelven los estudios

---

9 El único problema es que no fue tan tajante con las Normales femeninas como fue con las masculinas. En su artículo 114 especifica que «el Gobierno procurará que se establezcan Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas», mientras que para los maestros dice en su art. 109 que «habrá una Escuela Normal en la capital de cada provincia y otra central en Madrid». Es decir, no se atiende a la creación de estos centros de forma inmediata, sino cuando se considere conveniente, esto es, sin fecha fija.

10 Real decreto de 20 de septiembre de 1858 aprobando los adjuntos Programas de las carreras profesionales de Comercio, Maestros de obras, Aparejadores y Agrimensores, y Maestros de primera enseñanza (Gaceta del 23 de septiembre).

11 Real decreto de 23 de septiembre de 1898 reformando las Escuelas Normales (Gaceta del 25 de septiembre).

12 Real decreto de 6 de julio de 1900 modificando la actual organización de las Escuelas Normales y de la Inspección de primera enseñanza (Gaceta del 8 de julio).

13 Real decreto de 17 de agosto de 1901 reformando los estudios de segunda enseñanza y las enseñanzas técnicas del Magisterio, Agricultura, Industria, Comercio, Bellas Artes y Artes industriales (Gaceta del 19 de agosto).

de magisterio a las *Escuelas Normales*, volviéndose a establecer en dos años para el título elemental y en otros dos para el superior<sup>14</sup>.

El plan de estudios de formación de maestros inmediatamente anterior a la República fue el aprobado en 1914 por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Francisco Bergamín<sup>15</sup>. Este plan supuso un gran avance con respecto a las anteriores reformas y dio una gran estabilidad a la formación de los maestros hasta la República. Entre las novedades más importantes cabe destacar las de unificar el título de maestro, suprimiendo la tradicional división de los grados elemental y superior, organizar la carrera en cuatro cursos, suprimir el «certificado de aptitud» creado a principios del siglo XX<sup>16</sup>, reducir la ratio profesor-alumno a 50, establecer el acceso a la enseñanza pública por oposición, conceder becas para aquellos alumnos aventajados que careciesen de recursos y bolsas de viaje o pensiones para alumnos brillantes que al finalizar sus estudios pudiesen ampliarlos otro curso dentro o fuera de España.

## 2. El Plan de Estudios Profesional de 1931

La reforma más importante hasta esa fecha y sin duda una de las más importantes en la historia de la formación de los maestros se produce en la Segunda República. La aprueba el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Marcelino Domingo, mediante el decreto de 29 de septiembre 1931<sup>17</sup> y se complementa posteriormente con el *Reglamento de las Escuelas Normales* de 17 de abril de 1933<sup>18</sup>.

Cuando los republicanos acceden al poder retoman el planteamiento liberal de que la igualdad de todos los ciudadanos solo se puede conseguir por medio de la educación y por ello, además de crear un ambicioso plan para erradicar el analfabetismo, pretenden una renovación de la enseñanza primaria y del magisterio.

Por esta razón, comienza exponiendo el ministro en el decreto de 29 de septiembre que el primer deber de toda democracia es «resolver plenamente el problema de la instrucción pública», y plantea que, en

---

14 Real decreto de 24 de septiembre de 1903 determinando la forma que han de efectuarse desde 1º del próximo Octubre los estudios del Magisterio elemental (Gaceta del 26 de septiembre).

15 Real decreto de 30 de agosto de 1914 relativo a la reorganización de las Escuelas Normales de Primera enseñanza (Gaceta del 2).

16 El Real Decreto de 6 de julio de 1900 había creado los «certificados de aptitud». Art. 23: «En las Escuelas Normales se podrán dar certificados de aptitud para desempeñar Escuelas, mediante un examen de Catecismo, Lectura, Escritura, Ortografía y Aritmética».

17 Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 29 de septiembre de 1931 dictando normas relativas a la preparación del Magisterio primario (Gaceta del 30).

18 Orden de 17 de abril de 1933 aprobando el Reglamento de Escuelas Normales (Gaceta del 4 de mayo). El Reglamento aparece completo en el Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 4 de mayo de 1933.

vista de que la instrucción primaria era la que «requería mayor atención» se le ha «prestado en todos sus aspectos», y termina diciendo que como en este grado elemental el principal actor es el maestro «toda reforma se frustraría sin un maestro que la encarnara en su espíritu».

Y hace un maravilloso panegírico del magisterio: «Urgía crear Escuelas, pero urgía más crear Maestros; urgía dotar a la Escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada, pero urgía más capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella».

Pues bien, este plan de estudios se conoce como el *Plan Profesional*, ya que hasta ese momento todos los anteriores habían sido culturalistas, como acabamos de ver.

Entre las principales novedades podemos destacar que plantea por primera vez la carrera de magisterio al mismo nivel que la mayoría de carreras universitarias, pues hasta entonces siempre se la había situado en un escalafón intermedio entre la enseñanza secundaria y la universitaria, e incluso, en un momento determinado, se la equiparó con la enseñanza secundaria. Recordamos que la *Ley Claudio Moyano* la había colocado en el tercer grado del escalafón superior, llamado enseñanza profesional, por debajo de la enseñanza universitaria y de la superior, y que el Conde de Romanones la asimiló a la enseñanza secundaria.

Otra gran innovación fue establecer también por primera vez en la historia de la formación de los maestros el régimen de coeducación, lo cual significaba que chicos y chicas aspirantes a maestros estudiarían juntos los mismos contenidos, en igualdad de condiciones y con la intención de que posteriormente ambos optasen a las mismas escuelas. Este hecho supuso la fusión de las dos *Escuelas Normales* masculina y femenina de cada provincia en una sola y con un profesorado también unificado, lo que no estuvo exento de muchas tensiones al sobrar profesorado. La propia Ley estableció que se uniesen en el edificio de más capacidad de las dos, y si aun así no cabían, se crearían nuevos edificios, como fue el caso, por ejemplo, de Cáceres, donde inicialmente se unieron en el edificio de la *Normal femenina*, pero, como era insuficiente, se construyó un nuevo edificio en la entonces Avenida de Alejandro Lerroux (actual Avenida de Virgen de la Montaña).

Otra novedad fue que para acceder a los estudios de magisterio había que superar un difícil examen de ingreso, pues había un *numerus clausus*, pero los que entraban, al finalizar la carrera, tenían acceso directo al cuerpo de maestros nacionales sin necesidad de superar unas oposiciones, pues

tenían plaza fija en las escuelas que estuviesen vacantes de la provincia. Por ello, el *numerus clausus* cada año iba a cambiar dependiendo de las vacantes de maestros que hubiera en las escuelas primarias de cada provincia.

Al finalizar los estudios tenían que hacer una reválida final, pero solo para establecer el orden de promoción a los efectos de su colocación en las escuelas primarias.

Por otra parte, estos centros cambiaron su nombre, y se denominaron *Escuelas Normales del Magisterio primario*.

Este plan republicano establece que hubiese tres fases en la formación de los maestros: una primera, de cultura general, que se cursaría en los institutos de segunda enseñanza; la segunda fase sería de formación profesional y se cursaría en las *Escuelas Normales*; y la tercera fase sería de práctica docente, se realizaría en las escuelas de primaria y eran remuneradas.

La cultura general, que hasta ese momento los maestros obtenían en las *Normales*, fue trasladada a los institutos de segunda enseñanza, y por ello, para poder ser maestro, era necesario previamente obtener el título de bachiller superior.

Entre los requisitos para poder hacer el examen de ingreso, aparte del título de bachiller, era necesario tener una edad mínima de dieciséis años y acreditar no padecer defecto físico ni enfermedad contagiosa.

Los que superaban este examen comenzaban su formación profesional como maestros. El plan de estudios comprendía conocimientos filosóficos, pedagógicos, sociales, metodologías especiales, materias artísticas y prácticas. Y además estaba prevista la organización de enseñanzas especiales de párvulos, retrasados, superdotados..., así como seminarios acerca de aquellas materias sobre las que el alumno quisiese profundizar.

Las disciplinas académicas se distribuían en tres cursos: En el primer curso tenían que estudiar *Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de las Matemáticas, Metodología de la Lengua y Literatura españolas, Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajos Manuales, Labores* (solo las maestras) y *Ampliación facultativa de Idiomas*.

En segundo cursaban *Fisiología e Higiene, Pedagogía, Metodología de la Geografía, Metodología de la Historia, Metodología de la Física y la Química, Música, Dibujo, Trabajos manuales, Labores* (solo las maestras) y *Ampliación facultativa de Idiomas*.

Y en el tercer curso tenían que estudiar *Paidología, Historia de la Pedagogía, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales*,

*Trabajos de seminario, Trabajos de especialización y Enseñanzas del hogar* (solo las maestras).

Al final de cada curso, el claustro establecía las listas de los alumnos que por su trabajo y preparación se hallaban en condiciones de pasar al curso siguiente o al examen de calificación final. Si lo estimaba necesario, podía organizar pruebas escritas para aquellos alumnos cuya calificación pudiese ofrecer dudas a los profesores. Y en el supuesto de que esos alumnos no superasen esas pruebas tenían que repetir curso.

Una vez superada la fase de formación profesional comenzaba el período de prácticas, pasaban a llamarse *alumnos-maestros*, realizaban su práctica docente durante un curso completo en las escuelas nacionales de la provincia, disponían de un sueldo y eran dirigidos y orientados por el profesorado de la *Normal* y por la Inspección de Primera enseñanza.

Tras este período de prácticas el claustro proponía al Ministerio el nombramiento de cada alumno/a como maestro/a en propiedad, o podía solicitar un año de prórroga si comprobaba que le faltaba un poco de rodaje, e, incluso, podía aconsejar la exclusión de la enseñanza oficial si observaba falta de condiciones docentes.

Finalmente, los alumnos capacitados eran nombrados por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes maestros en propiedad, pasaban a ocupar los últimos lugares de la categoría en el escalafón del magisterio y cobraban un sueldo de 4.000 pesetas.

Por otra parte, el propio Decreto del 29 de septiembre de 1931 anulaba el derecho que habían tenido hasta entonces los bachilleres de obtener el título de maestro nacional simplemente superando un pequeño examen de las materias pedagógicas, práctica docente y música.

Y los maestros titulados de los planes anteriores que se quisiesen acoger a los beneficios del *Plan Profesional*, esto es, tener una plaza fija en el cuerpo del magisterio, tenían que optar al examen para el ingreso en las *Escuelas Normales* de la misma forma que el resto de los aspirantes.

Como este decreto se publica a finales de septiembre de 1931, y ya estaban matriculados los alumnos que iban a realizar el primer curso del *Plan Bergamín*, el mismo decreto prevé la forma de realizar la transición del plan antiguo al moderno. Plantea que los alumnos que hubiesen aprobado su ingreso en la *Normal* tenían que realizar en ella los estudios correspondientes al período de cultura general (la que deberían de haber hecho, según el nuevo plan, en los institutos). Este plan se denomina *Plan Preparatorio*.

El plan de estudios para estos alumnos era el siguiente: en primer curso tenían que cursar *Aritmética y Álgebra*, *Geografía* (primer curso), *Historia* (primer curso), *Lengua española, con ejercicios de lectura y escritura*, *Dibujo* (primer curso), *Francés* (primer curso).

En segundo curso estudiaban *Geometría y Trigonometría*, *Geografía* (segundo curso), *Historia* (segundo curso), *Lengua española*, *Física*, *Química*, *Dibujo* (segundo curso) y *Francés* (segundo curso).

Y en tercero cursaban *Fisiología e Higiene*, *Historia natural*, *Agricultura*, *Lengua y Literatura*, *Derecho y Economía*, *Labores o Trabajos manuales*, *Ejercicios físicos* y *Música y Canto*.

Una vez superados los tres cursos del *Plan Preparatorio*, los alumnos podían solicitar el ingreso al *Plan Profesional* mediante el mismo examen de ingreso y en concurrencia con los bachilleres.

Por otra parte, aquellos que ya tuviesen aprobada alguna asignatura del *Plan Bergamín*, esto es, los alumnos de segundo, tercero y cuarto, podían seguir sus estudios con arreglo a ese plan pero sin tener derecho al acceso directo al cuerpo de maestros en propiedad.

A partir del curso 1931-32 en las *Escuelas Normales del Magisterio Primario* de toda España funcionaron tres cursos del *Plan Bergamín* (segundo, tercero y cuarto), un curso del *Plan Preparatorio* (primero) y un curso del *Plan Profesional* (primero). Los siguientes cursos fueron desapareciendo los cursos del *Plan Bergamín* y aumentando los otros dos, reduciéndose en los siguientes cursos el *Plan Preparatorio* y desapareciendo el *Plan Bergamín*.

Los alumnos de la primera promoción del *Plan profesional* cursaron sus estudios en las *Normales* desde el curso 1931-32 hasta 1933-34, hicieron sus prácticas como *alumnos-maestros* en las escuelas primarias durante el curso 1934-35, y salieron como primera promoción en el curso 1935-36.

Pero este plan se truncó por culpa de la terrible guerra fratricida que dividió a España y en la que los maestros pagaron un alto precio: depuraciones, exilio, cárcel, expulsión del cuerpo y, en algunos casos, la muerte.

### 3. Conclusión

En estas páginas hemos visto la evolución de la formación institucional de la formación de los maestros desde sus inicios hasta la Segunda República.

Sin duda alguna el *Plan profesional* de formación de los maestros fue el mejor hasta ese momento y uno de los mejores de la historia. La República apostó fuerte por la educación primaria y para ello necesitaba

un cuerpo docente bien formado. Fue necesario por primera vez tener el título de bachiller superior para acceder a las *Escuelas Normales*, y con ello, los alumnos ya tenían la cultura necesaria para impartir docencia en educación primaria.

Dentro ya de la *Normal*, el plan de estudios fue totalmente profesional por primera vez en su historia, pues hasta entonces todos los planes habían sido culturalistas, como hemos visto. El plan de estudios comprendía conocimientos pedagógicos, filosóficos, sociales, metodologías especiales y materias artísticas y prácticas.

Finalizados los tres años de estudios pasaban a llamarse *alumnos-maestros*, realizaban un año completo de prácticas en las escuelas nacionales de la provincia y ya se les daba un sueldo.

La República instauró el régimen de coeducación para los alumnos de magisterio, fusionando, para ello, ambas Escuelas Normales. Estableció un examen de ingreso para acceder, pues había un *numerus clausus* cada año que iba a depender de las vacantes de maestros que hubiese en la provincia. Al terminar los estudios hacían una reválida final para establecer el orden de promoción, pues al salir tenían acceso directo al cuerpo de magisterio.

#### 4. Referencias

- Alejo Montes, F.J. (2009). Aproximación histórica a la formación institucional de maestros en España. *Campo Abierto*, 28(1), pp. 131-142.
- Alejo Montes, F. J.; Calvo Población, G. F. (2011). El profesorado de la Escuela Normal del Magisterio Primario de Cáceres durante la II República. En Celada Perandones, P. (Ed.). *Arte y Oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (Vol. I, pp. 477-486). Salamanca: Gráficas Varona.
- Ávila Fernández, A. (2007). La formación de los maestros en España: una deuda histórica. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26, pp. 327-340.
- Ávila Fernández, A.; Holgado Barroso, J.A. (2008). *Formación del Magisterio en España. La Legislación Normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Bravo Murillo, J. (1849). «Exposición a S. M.» en el *Real Decreto de 30 de marzo de 1849 sobre Escuelas Normales e inspectores de Instrucción primaria y Reglamentos para la ejecución del mismo*. Madrid: Imprenta de la Publicidad a cargo de M. Rivadeneira.

- Cossío, M. B. (1915). *La enseñanza primaria en España*. Madrid: R. Rojas.
- Cruz Orozco, J. I. (2000). La política laicista de la II República: El proyecto de ley sobre los maestros laicos históricos. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 279-292.
- Domínguez Cabrejas, M. R. (1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, pp.17-32.
- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, pp. 55-76.
- Hernández Díaz, J. M. (1983). Los alumnos de las Escuelas Normales en el siglo XIX, *Cuadernos de Realidades Sociales*, 22, pp. 51-74.
- Hernández Díaz, J. M. (1986). El sistema educativo liberal y la formación de maestros. Origen y primer desarrollo de la Escuela Normal de Salamanca (1842-1868). *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 4, pp. 7-31.
- Hernández Díaz, J. M. (1990). Vigilar y castigar en la Escuela Normal. La disciplina y la formación de maestros en la España del siglo XIX. *Revista de Ciencias de la Educación*, 142, pp. 173-190.
- Lorenzo Vicente, J. A. (2002). Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio (1898-1936). *Revista Complutense de Educación*, 13(1), pp. 107-139.
- Molero Pintado, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*. Madrid: Santillana.
- Molero Pintado, A. (1997). Los maestros republicanos: Legislación y conflictividad profesional (1931-1936). *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 16, pp. 285-302.
- Molero Pintado, A. (2009). La Segunda República y la formación de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 14, pp. 85-94.
- Peralta, M. D. (1998). Los antecedentes de los Estudios Universitarios de Magisterio. Influencia del Plan Profesional de 1931. *Tendencias pedagógicas*, número extraordinario, I, pp. 201-212.
- Pérez Galán, M. (1977). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa.
- Porto Ucha, A. S. (2003). *Historias de vida. O maxisterio pontevedrés na II República, Guerra Civil e Franquismo*. Pontevedra: Alén Miño.
- Puelles Benítez, M. (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Ruiz Berrio, J. (1979). Antecedentes históricos de las actuales secciones de Pedagogía. *Studia Paedagogica*, 3-4, p. 191.
- Ruiz Berrio, J. (1988). Las nuevas instituciones en la enseñanza en España. En Gómez Rodríguez de Castro, F. et al. *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: Uned.
- Ruiz Berrio, J. (1998). La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX e siècle à 1939. *Histoire de l'Education*, 78, pp. 133-165.
- Ruiz Rodrigo, C. (1997). Maestro, escuela y sociedad (de la Restauración a la II República). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 175-197.
- Vega Gil, L. (1985). Las corrientes europeas a la luz del movimiento normalista español del XIX. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, pp. 119-138.



# Influencias extranjeras en la formación continua del profesorado en el segundo franquismo<sup>1</sup>

Mariano González Delgado

*Universidad de La Laguna. España*

Tamar Groves

*Universidad de Extremadura. España*

## 1. Introducción

El cambio que supuso la llegada del régimen de Franco (lo que se ha dado en llamar el primer franquismo<sup>2</sup>) con respecto al proceso de modernización educativa que se había gestado en España en el primer tercio del siglo XX, es bien conocido. De hecho, la ruptura con las medidas educativas de las tres décadas anteriores y la configuración de una nueva política educativa, ocupan un lugar destacado dentro de la historiografía educativa en España.<sup>3</sup> Desde un punto de vista ideológico, la dictadura

---

1 Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación «La modernización del sistema educativo y científico español en su dimensión internacional (1953-1986)». Ministerio de Economía y Competitividad, HAR2014-58685-R.

2 Existen una serie de debates historiográficos acerca de las diferentes fases en las que se divide la etapa franquista. Una aproximación a esta cuestión se puede ver en Sánchez Recio (2015). Un estudio clásico es el de J. Aróstegui (1992).

3 Existe una cantidad importante de bibliografía referente a la educación bajo el régimen franquista. Los trabajos de investigación han abarcado diferentes campos: política educativa, currículum, libros de textos, disciplinas escolares concretas, educación de las mujeres, represión, etc.

franquista supuso la introducción de unos principios de carácter político y cultural conocidos como *Nacional-catolicismo* (Puelles Benítez, 1999; Escolano, 2002; Viñao, 2004). Aunque existen importantes debates sobre el alcance de dicha unidad a lo largo de la historia del régimen, parece haber pocas dudas acerca de que la fórmula del nacional-catolicismo tuvo su época de esplendor durante los primeros años de la dictadura. De forma sintética, las tipologías propias del régimen (o desarrolladas a través de la adquisición de ideas dentro de los fascismos europeos) fueron el dogmatismo ideológico y su intransigencia hacia otras propuestas políticas; la alianza con la iglesia católica y la religiosidad del estado; el culto a la figura del «caudillo» y su posición de jefe del Estado; y, por último, la exaltación del nacionalismo de Estado. El resultado fue el rechazo de ciertas influencias extranjeras identificadas con occidente. El nuevo Ministerio de Educación Nacional (MEN) creado en febrero de 1938, desarrolló una serie de medidas encaminadas a intentar subvertir y modificar las ideas importadas sobre educación hasta esos años. La supresión del bilingüismo, la coeducación y el laicismo se impusieron como tarea de primer orden dentro del nuevo régimen (Cámara Villar, 1984). La enseñanza primaria fue considerada uno de los lugares más idóneos para la socialización de los valores del nacional-catolicismo de cuya ejecución serían responsables los maestros. Desde las primeras reformas de la enseñanza primaria, quedaba claro que entre los principales objetivos estaba seguir los mitos y modelos hispanidad, cristiandad, imperio y lengua española. El 5 de marzo de 1938, el Servicio Nacional de Primera Enseñanza, publicaba una circular con las normas básicas que debían regir la escuela: «... al maestro se le encomienda esta obra trascendental. España le entrega a sus hijos para formarlos en el amor a Dios y a la Patria» (Visto en Marqués Sureda, 2015, p. 74). Para conseguir la plena colaboración del magisterio se inició un ingente plan de depuración del profesorado<sup>4</sup>. La depuración no es un invento franquista, hubo depuración del profesorado más o menos amplia durante la Dictadura de Primo de Rivera. Sin embargo, durante el primer franquismo se produjo lo que O. Negrín ha denominado como la «Gran Depuración». Lo que diferencia este hecho bajo el franquismo respecto a otros gobiernos totalitarios, es que en este caso la depuración

---

Este texto no tiene intención de ser un trabajo de exégesis sobre dicho momento de nuestra historia. Su objetivo es hacer un balance general que nos permita entender el proceso de importación de los principales modelos que se dieron a lo largo de los años de la dictadura. Baste con citar algunos trabajos generales que han estudiado la etapa franquista: Puelles Benítez (2009); Fernández Soria (1998); Mayordomo y Fernández Soria (1993); Navarro García (1993).

<sup>4</sup> Existen numerosos trabajos sobre la depuración docente bajo el franquismo. Recientemente han sido publicadas investigaciones sobre la depuración del magisterio en Toledo, Segovia, Cádiz, Mallorca, etc. Una información general y más pormenorizada que puede permitir profundizar sobre este aspecto se puede ver en: Negrín Fajardo (2007); González Agapito y Marqués Sureda (1996); Reig Tapia (1995).

supuso «... una verdadera estructura que funcionó como una organización centralizada» (Negrín Fajardo, 2015, p. 67). Una acción llevada a cabo con el objetivo de expulsar, controlar o doblegar ideológica y políticamente al profesorado hacia el nuevo ideario de la dictadura.

Sin embargo, el modelo educativo y pedagógico en España sufre un importante cambio en una etapa posterior. Nos referimos a la educación en el *franquismo tecnocrático*. A diferencia de la etapa anterior, la investigación de este cambio en la política educativa en España ha generado un menor interés histórico-educativo. Una de las razones es que a pesar de que en los 40 años que duró la dictadura se pueden establecer diferentes etapas con características sociales bien diferenciadas, la unidad del modelo político, cultural y educativo estuvo delimitado por un vector de claros tintes autoritarios. Por lo tanto, en cierta medida los cambios educativos bajo el modelo tecnócrata siguen siendo enmascarados por esta percepción homogenizada.

Este capítulo se centra en analizar las transformaciones que se manifestaron en la formación continua del profesorado. Es decir, en los intentos del régimen por moldear el trabajo en las aulas de los profesores que ya estaban ejerciendo su actividad en el sistema educativo. Para estudiar la formación del profesorado en esta época, nos centramos especialmente en el destacado papel que jugaron las influencias extranjeras en dicho proceso de cambio. Este enfoque metodológico se justifica por dos razones. Primero, el estudio de las transferencias educativas, se considera una estrategia muy útil como variable para entender los cambios en las políticas educativas nacionales (Perry y Tor, 2008). Desde el siglo XIX se puede observar el surgimiento de un amplio cuerpo de investigación que ilumina el valor que ha tenido la importación pedagógica en el desarrollo de políticas educativas en diferentes países (Philips y Ochs, 2003).

Segundo, en el caso de la época que nos interesa (1959-1975), este enfoque es especialmente relevante ya que abrirse al exterior fue uno de los cambios más significativos en la estrategia del régimen y que distingue claramente el franquismo tecnócrata del primer franquismo. Identificar y seguir la compleja dinámica de influencias extranjeras en el sistema educativo en general y en la formación del profesorado en particular es una tarea extensa que desbordaría el espacio reducido de este capítulo. Por lo tanto, nos limitamos a estudiar la entrada del modelo tecnócrata-burocrático originado desde EE. UU. Identificar las huellas de este modelo educativo se antoja como un elemento de especial relevancia ya que representa el gran esfuerzo del régimen por modernizar su sistema escolar aunque esto significase chocar frontalmente con algunos de sus valores centrales como el nacional-catolicismo. El estudio de este modelo revela

las tensiones y complejidades que caracterizaron al régimen en aquellos años de forma general y su sistema educativo en particular.

Finalmente, con respecto a las fuentes históricas, aclaramos que hemos usado de forma principal la revista *Vida Escolar*. Dicha revista conoció una gran difusión en los centros educativos de enseñanza primaria en España. Con una tirada de 71.000 ejemplares por número, el objetivo del editor (el CEDODEP) era modificar la práctica docente en las escuelas españolas a través de la difusión de las nuevas tendencias didácticas. Por sus objetivos, la revista es por lo tanto muy indicativa del fenómeno que nos interesa.

## **2. La etapa tecnócrata y la cuestión de las influencias extranjeras en el franquismo**

La entrada en la toma de decisiones políticas de un grupo conocido como «tecnócratas»<sup>5</sup> a finales de los años cincuenta, trastocó las estructuras de la Dictadura. Es cierto que las coordinadas políticas del régimen seguían siendo similares (autoritarismo y dogmatismo). No obstante, el impulso de los Planes de Desarrollo, la entrada de divisas extranjeras a consecuencia de la emigración y el aumento de las clases medias supusieron la introducción de nuevos criterios productivos y culturales de largo alcance. La racionalidad tecnológica, los acuerdos internacionales firmados por la dictadura para obtener un mayor desarrollo y lavar su imagen llevaron a un cambio notable en el ámbito educativo (Delgado Gómez, 2015).

Desde el grupo definido como tecnocracia, se había entendido que la modernización del país tenía que pasar por modificar el sistema educativo y aparejarlo cada vez más a los modelos internacionales. La vinculación entre educación y empleo, la búsqueda de la igualdad de oportunidades y el intento de conseguir una población más productiva (teorías del Capital Humano), se erigían ahora como objetivos insoslayables. De esta forma, se reconoció abiertamente ya en el *Libro Blanco* sobre la reforma educativa de 1969 las carencias que tenía nuestro sistema educativo. Entre las principales, se reconocía que existían unas altas tasas de fracaso escolar, poca movilidad social desde el punto de vista de la estructura de clases y la coexistencia de dos redes educativas (pública y privada) que retroalimentaba la cuestión anterior. Al mismo tiempo, se observó el mal estado de las infraestructuras educativas. Todo lo que tenía que ver con la modernización pedagógica fue fruto de un intento de mejora y desarrollo. La dictadura franquista, que en esos años ya daba síntomas de deslegitimación, introdujo desde un

---

<sup>5</sup> Una definición de este grupo así como sus principales características desde el punto de vista educativo se pueden observar en Puellas Benítez (1992) y Cabrera (2007).

punto de vista educativo la obligatoriedad escolar hasta los 14 años en 1964; la comunicación o vínculo de los estudios primarios con el cursos de bachillerato y su exigencia para los estudios de magisterio; y sobre todo, la Ley General de Educación de 1970. Una reforma que supuso un intento de entrada a la modernización educativa.

En lo que a los modelos de formación del profesorado y pedagógicos se refiere, parece haber mayor discrepancia historiográfica acerca de las continuidades y los cambios en el campo de las ciencias de la educación durante esta etapa. Quizá ello tenga que ver con que el estudio profundo del campo pedagógico franquista es bastante actual<sup>6</sup>. En cualquier caso, existen diferentes visiones sobre las rupturas o continuidades que tuvieron lugar durante el primer franquismo en relación a los modelos curriculares de formación del profesorado y el campo de la pedagogía. Por un lado, tenemos las investigaciones realizadas por el profesor A. Escolano (1980, 1989, 1992). En ellas, se nos indica que esos intentos de modernización educativa y didáctica no se producirían hasta la década de los sesenta, o por lo menos hasta mediados de la década de los cincuenta<sup>7</sup>. M.<sup>a</sup> del Pozo Andrés y S. Braster (2006) matizan esta postura y señalan que durante el franquismo se habrían producido intentos claros y directos por introducir los modelos pedagógicos del escolanovismo. Por último, tendríamos las propuestas de los nebraskianos (R. Cuesta, J. Mainer y J. Mateos). Para ellos, las rupturas históricas y de la construcción científica no hay que interpretarlas o establecerlas con el fin o no de una etapa política (II República *versus* Franquismo, por ejemplo). Más bien, tienen que ver con las propias formas en que se construyen los campos científicos y la práctica escolar, y su relativa autonomía con respecto a los poderes políticos (Cuesta, 2005). A pesar de estas discrepancias parece que todas las investigaciones indican que hubo un intento claro de importación de ideas pedagógicas desde diferentes contextos sociales (Delgado Gómez, 2015).

---

6 La historiografía educativa ha producido importantes obras sobre la historia del currículum y las disciplinas escolares durante la etapa franquista. No obstante, como ha señalado R. Cuesta (2005), J. Mainer (2009) o A. Viñao (2009) todavía existen pocos estudios sobre el cambio y las continuidades del campo de la pedagogía española entre la II República y el Franquismo (en sus diferentes fases). En cierta medida, se ha dado por hecho que durante el primer franquismo se produjo una ruptura total y absoluta con escolanovismo o lo que se ha dado en llamar la «edad de oro» de la pedagogía española. A pesar de ellos, existen matices y comentarios muy interesantes al respecto. Una mayor profundización de este debate se puede encontrar en Mainer y Mateos (2011).

7 Las investigaciones desarrolladas por A. Mayordomo (1997), mantendría una posición similar a la descrita hasta aquí. Una mayor información en Lázaro Lorente, Martínez Bonafé y Mayordomo (2011).

### 3. La formación del profesorado a través de la revista *Vida Escolar*

En 1959 A. De la Orden Hoz publicaba en el número 12 de la revista *Vida Escolar* un artículo que lleva por título «Clasificación y agrupamiento de los alumnos en la escuela primaria». En realidad, el artículo resumía las conclusiones a las que había llegado el «Grupo de trabajo para la Organización Escolar del CEDODEP». En ellas, se dejaba constancia de las nuevas corrientes de cambio que tenían lugar desde los inicios de la década de los cincuenta en el currículum de formación de maestros en España. Solo el título de las conclusiones (*clasificación y agrupamiento*) ponía de manifiesto que estábamos ante unas nuevas teorías de carácter eminentemente didáctico que venían de un contexto más o menos desconocido hasta esas fechas: EE. UU. A lo largo de tales conclusiones, se indicaba que era necesario organizar al alumnado (clasificar y agrupar) en base a algún tipo de criterio científico «... en orden a asegurar la eficacia educativa de una institución escolar, poniendo las bases de una organización estructural y dinámicamente eficiente» (Orden Hoz, 1959, p. 9). El objetivo era encaminar el aula hacia una nueva organización escolar. Este propósito se debía crear a través de una clasificación que agrupase al alumnado en función de los *tests*<sup>8</sup> y los Coeficientes de Inteligencia (C. I.) para superar los problemas que se observaban en la gestión de las escuelas unitarias y graduadas.

El final de esta década, como se ha indicado, venía marcado por el desarrollo económico, pero también por las acciones que los organismos internacionales recomendaron incorporar a España en plano educativo. Como se ha señalado en otro trabajo (Milito Barone y Groves, 2013), la introducción de los modelos técnicos en el sistema educativo y en la formación del profesorado, llegaron a España desde EE. UU pero a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) u otros organismos internacionales: OCDE y Banco Mundial. No obstante, en la década siguiente un número importante de especialistas educativos viajarían con el Programa Fulbright a universidades

---

8 No debemos subestimar la influencia americana en la construcción del campo tecnoburocrático. Como ha indicado Pozo Andrés y Braster, «García Hoz... apenas citó referencias europeas, reconociendo como los únicos precedentes de educación personalizada tres ejecuciones de la Escuela Nueva –el Plan Dalton, Winnetka, y el método de proyecto– que tenían un común origen norteamericano, su interés en la renovación curricular y su orientación hacia la eficacia instructiva» (Pozo Andrés y Braster, 2006, p. 125). En esta misma dirección, no debemos perder de vista para observar la importación de tales ideas educativas en los libros citados (o reseñados) principalmente por los autores de los artículos que se han analizado. En este sentido, cabe destacar las referencias a W. S. Gary (1957), A. J. Lynch (1945) o C. Washburne (1945) para la enseñanza de la lecto-escritura, el Plan Dalton o el Winnetka. Todo ello con el objetivo de buscar un giro hacia la medición objetiva, la precisión matemática, la eficiencia en las escuelas y el diagnóstico basado en los resultados, como forma de construir de los modelos curriculares y la formación del profesorado.

de EE. UU (Delgado Gómez, 2009). Aspecto que produciría la introducción de primera mano de tales teorías. En cualquier caso, este modelo pedagógico fue incorporándose al campo académico de la educación en nuestro país.

El primer instrumento o institución desde el cual se fueron produciendo y anidando los argumentos que configurarían el modelo técnico en la educación en España, fue el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Creado el 29 de marzo de 1941, en él se formarían los principales académicos que más tarde terminarían en las Secciones de Pedagogía de Madrid, Barcelona y Valencia (V. García Hoz, A. Romero Marín, M.<sup>a</sup> A. Galino Carrillo, J. L. Fernández Huerta, A. Pacios López o F. Secadas Marcos). Cabe establecer cierto elemento causal entre este hecho y el desarrollo del modelo tecno-burocrático en España. Es más, «cabe conjeturar que la vinculación de los licenciados en Pedagogía al Consejo permitió dotarles de un plus de capital cultural y social que sin duda debió influir en la configuración de un *habitus* académico particular allí donde fueran destinados» (Mainer, 2009, p. 533).

El modelo de carácter técnico se caracterizaba por la introducción de nuevas formas curriculares y metodológicas de carácter muy concreto. Como ha señalado Del Pozo y Braster, las nuevas orientaciones didácticas «pivotaban alrededor de modelos activos de enseñanza» (Pozo y Braster, 2006, p. 122). Sin embargo, los patrones identificados con el escolanovismo diferían del tecno-burocratismo, por lo menos, en algunas formas de entender los procesos de enseñanza y el papel que tenía que jugar el profesorado en tal empresa educativa.<sup>9</sup> En este sentido, el lenguaje utilizado dentro de los marcos teóricos del paradigma técnico adquirió un tono cientifista y áspero que se centró en aspectos de carácter psicopedagógico. En diferentes artículos publicados en la revista *Vida Escolar*, se pueden rastrear argumentos en este sentido. Sin ir más lejos, en un trabajo publicado en 1960 por F. Secadas se podía leer lo siguiente respecto a las formas en que se tenía que enseñar la Gramática en el aula y si es recomendable abordar ejercicios de sintaxis en la escuela elemental:

Es, sin embargo, importante advertir cómo éste es un punto crucial de convergencia de la didáctica con la psicología pedagógica: el establecimiento de unos niveles de formación que, al mismo tiempo que concilian la facilidad del

---

<sup>9</sup> No debemos perder de vista que este campo profesional recibiría fuertes críticas por el control que se intentaba ejercer sobre las tareas docentes. Conocido por algunos como pedagogía por objetivos o super-programación, diferentes intelectuales en el tardo-franquismo y los Movimientos de Renovación Pedagógica intentaron desarrollar modelos de formación docente alternativos al señalado. Ya fuese a través de las conocidas Escuelas de Verano o por algunos libros publicados a lo largo de los ochenta, el modelo técnico en educación fue puesto en cuestión. Véase, por ejemplo, Gimeno Sacristán (1982) o AA. VV (1982).

proceso de asimilación con la graduación de los contenidos de la enseñanza, tienen en cuenta la edad mental o fase de maduración y la misión armónica que hace formativa la enseñanza y evita el formalismo exagerado (Secadas, 1960, p. 6).

Algunas interpretaciones históricas señalan que la utilización de un lenguaje especializado dentro de la tecno-burocracia, iba relacionado con un intento por buscar cierta despolitación como forma de legitimación educativa (Escolano, 1992; Mayordomo, 1997). Es posible que hubiese algún intento en esta dirección. Pero quizá otra interpretación posible es que, simplemente, este modelo educativo se basaba en teorías psicológicas del desarrollo (conductuales) con un alto grado de complejidad científica y académica. No en vano, todos los principios didácticos de este marco teórico estaban vinculados con la eficacia, la eficiencia, la evaluación de los resultados, la consecución de los objetivos educativos como propósito central, la enseñanza programada, la individualización y los procesos de socialización (Fernández Huerta, 1960a; Gonzalo Calavia, 1960; García Hoz, 1960).

El control dentro del aula a través del método y las funciones didácticas se erigía como uno de los propósitos centrales. Ahora bien, tal control no iba dirigido a desprestigiar o suplantar la autonomía de los docentes (aunque en la práctica pudiera ocurrir dicho aspecto). Más bien, el intento por buscar la mejora de los resultados educativos producía una programación de todos los elementos de la enseñanza. Nada podía quedar sujeto a la «improvisación». Tal hecho podría producir necesariamente la «anarquía» en el aula. Todo debía quedar perfectamente estructurado. Por tanto, antes de comenzar la clase se observaba como «... imprescindible la determinación de los objetivos y la selección y ordenación de las tareas, de tal modo que haga posible el logro de los objetivos propuestos» (Orden Hoz, 1960, p. 5). Por este motivo, en la revista *Vida Escolar* podemos observar una cantidad ingente de artículos que se dedican a la preparación de lecciones, elaboración de diarios escolares, guiones de trabajo, desarrollo de horarios, tiempos dedicados al trabajo, unidades didácticas y, por supuesto, a uno de los elementos estrella de la enseñanza programada: la ficha escolar (Fernández Huerta, 1960b, 1960c; Villarejo, 1960; Sánchez Jiménez, 1960).

Este modelo se podría definir, en última instancia, con el título que M.<sup>ª</sup> Marijuán Zamora le dio a uno de los artículos que publicó en la citada revista: *El tiempo es oro*. Los intentos por parte de la enseñanza programada de dirigir el aprendizaje humano bajo condiciones controladas generaban características particulares de enseñanza. No solo existía una forma de organización escolar que trataba de armonizar y distribuir «... todos los elementos que integran la vida escolar». Los intentos de planificación llegaban a tal punto que incluso «... entre clase y clase, cuando quedan

algunos minutos libres, se dedican a lecciones de silencio de unos segundos; a realizar ejercicios respiratorios; cambio de posturas; canto; etc.» (Marijuán Zamora, 1959, p. 44).

El modelo de formación del profesorado, al menos desde un punto de vista teórico dentro de este paradigma, sufría una transformación notable. Del *maestro-apostol* se pasaba al *maestro especialista* como profesional de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las teorías de carácter psicopedagógico, los modelos conductistas, las unidades didácticas y todo lo que tenía que ver con la clasificación y programación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado y su conocimiento pasaron a formar parte de la formación de los maestros y pedagogos.

Como hemos observado, las relaciones que existen entre los modelos educativos locales y sus contextos internacionales de referencia (en este caso pedagogías importadas de EE. UU) nos ayudan a entender cómo se modifican los campos académicos en un momento determinado. No obstante, a pesar de tales vínculos la importación de ideas siempre aparece mediada por la interacción que se produce con los actores locales (Milito Barone y Groves, 2013, p. 137). Un buen ejemplo de ello lo podemos observar en este mismo paradigma educativo. A pesar de las influencias americanas en la construcción de este currículum para la formación de profesores, no siempre las mismas fueron asimiladas en su forma natural o de origen. En algunos de los autores que hemos citado, también existe una fusión de tales ideas pedagógicas con el objetivo de reorientarlas hacia un interés personal o de carácter político. Lo que parece bastante claro, es que el modelo tecno-burocrático tuvo que luchar con una estructura pedagógica heredada.

## **4. Conclusiones**

La formación del profesorado de enseñanza primaria estuvo sujeta a un intento de modificación notable durante el segundo franquismo. Los diferentes elementos institucionales que se crearon como órganos para hacer frente a tales procesos modernizadores así lo ponen de manifiesto. El Instituto de Pedagogía San José de Calasanz o el CEDODEP, fueron instrumentos centrales que el régimen utilizó no solo para importar modelos de formación docente desde el extranjero. Estas instituciones, entre otras, también tuvieron como objetivo mediar en la práctica docente y producir transformaciones notables en la vida cotidiana de los centros educativos. La forma de modificar las prácticas tradicionales que seguían presentes en las aulas españolas fue a través de diferentes estrategias institucionales. Entre ellas destacan la organización de una serie de

congresos o jornadas educativas centradas en la práctica docente, algunos cursos de formación y actualización metodológica para el magisterio o la actualización de las tareas de la inspección escolar durante estos años. Pero, sin duda, la principal arma que utilizó la estructura institucional para intentar transformar la vida en las aulas de primera enseñanza en España, fue la publicación de la revista *Vida Escolar*.

Dicha revista intentó introducir ciertos enfoques americanos sobre la necesidad de modernizar las aulas desde diferentes vertientes. Primero, y quizá el más importante, tenía que ver con organizar de una manera completamente distinta los centros escolares y las propias aulas. Un aspecto que hacía referencia a la construcción de nuevos conocimientos escolares, pero también a la necesidad de que el papel del magisterio se modificase de forma notable. El nuevo rol que tendría que jugar venía mediado por unas ideas educativas que lo colocaban sobre otras formas de hacer con respecto a los modelos de enseñanza y aprendizaje: nuevos métodos, nuevos libros de texto, nuevas formas de clasificación y ordenamiento de su alumnado.

Sin embargo, dicho proceso de transformación y recepción de las nuevas modalidades de enseñanza propuestas desde *Vida Escolar*, no fueron siempre bien recibidas en las aulas por diferentes motivos. Por un lado, el magisterio estaba sujeto a una realidad material de precariedad notable. Por otro, estas luchas o complejidades no solo se podían observar en los centros educativos. La dictadura franquista, también en el plano escolar, sufría intensas luchas por controlar esta institución. De alguna forma, las diferentes familias del régimen estaban lejos de compartir las ideas sobre cómo y qué sentido debería tener la enseñanza primaria. Para los acérrimos defensores del nacional-catolicismo la importación de modelos americanos suponía una traición a la escuela nacional.

En este sentido, este ejemplo histórico nos permite observar las contracciones que podemos rastrear en los procesos de modernización e importación pedagógica en la España del desarrollismo. A pesar de que desde un punto de vista institucional los modelos tecnocráticos se convirtieron en hegemónicos en relación a la de formación del profesorado, su puesta en marcha no fue tan sencilla. Los conflictos y luchas abiertas entre los diferentes actores educativos, produjeron una serie de particularidades que mediaron en el resultado final de dicho proceso. En cierta medida, este proceso de formación del magisterio durante el segundo franquismo estuvo controlado por diferentes grupos (profesorado universitario, inspectores de enseñanza, profesorado de Escuelas Normales de Magisterio y las diferentes familias del régimen) que no permiten observar y utilizar la investigación histórica para observar

con realismo las dificultades de la transformación en la práctica de las actividades docentes de los centros educativos.

## **5. Referencias**

- AA. VV. (1981). *Los Programas Renovados de la EGB. Análisis, Crítica y Alternativas*. Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Aróstegui, J. (1992). La historiografía sobre la España de Franco. Promesas y debilidades. *Historia contemporánea*, 7, pp. 77-99.
- Cabrera, B. (2007). Políticas Educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. *Tempora*, 10, pp. 147-182.
- Cámara Villar, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela: la socialización política del franquismo, 1936-1951*. Jaén: Hesperia.
- Canales, A. F. (2013). La modernización del sistema educativo español, 1898-1936. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(4), pp. 105-118.
- Canales, F. A. (2012). Pemartín y la frustrada fascistización de la enseñanza media de posguerra, *Historia Social*, 74, pp. 65-84.
- Canales, F. A. (2015). El bachillerato en los años 40: La victoria católica. En A. F. Canales y A. Gómez (Eds.), *La Larga noche de la educación española: El sistema educativo español en la posguerra* (pp. 97- 130). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Claret Miranda, J. (2006). *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Barcelona: Crítica.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2009). *Viento de poniente. El Programa Fulbright en España*. Madrid: Comisión Fulbrigh España-LID Editorial Empresarial-AECID.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2015). Modernizadores y Tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del Desarrollo. *Historia y Política*, 34, pp. 113-146.
- Domenech, X. (2002). El problema de la conflictividad bajo el franquismo: saliendo del paradigma. *Historia Social*, 42, pp. 123-143.
- Escolano, A. (1980) (Ed.). *La investigación pedagógica universitaria en España. Estudio histórico-documental (1940-1976)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Escolano, A. (1989). Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica durante el franquismo. *Historia de la Educación*, 8, pp. 7-28.

- Escolano, A. (1992). Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo, 1951-1964. *Revista Española de Pedagogía*, 192, pp. 290-310.
- Escolano, A. (2002). *La Educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Huerta, J. (1960a). Búsqueda de la escritura más legible. *Vida Escolar*, 15-16, pp. 30-34.
- Fernández Huerta, J. (1960b). El fichero de lengua española como ayuda magistral. *Vida Escolar*, 17, pp. 3-5.
- Fernández Huerta, J. (1960c). El trabajo individualizado en la escuela primaria. *Vida Escolar*, 21, pp. 7-10.
- Fernández Soria, J. M. (1998). *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- García Hoz, V. (1960). Tres estratos de vocabulario y su significación didáctica. *Vida Escolar*, 15-16, pp. 8-9.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- González Agapito, J., Marquès Sureda, S. (1996). *La represió del proffesorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943)*. Barcelona: Intitut d'Estudis Catalans.
- González Delgado, M. (2014). Continuidades y cambios en las disciplinas escolares: Apuntes para una teoría sobre la historia del currículum. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), pp. 262-289.
- Gonzalo Calavia, L. (1960). El rendimiento escolar y su comprobación objetiva. *Vida Escolar*, 21, pp. 33-34.
- Gray, W. S. (1957). *La enseñanza de la lectura y de la escritura*. Paris: UNESCO.
- Groves, T. (2014). *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985*. London: Palgrave Macmillan.
- Lázaro Lorente, L. M., Martínez Bonafé, A., Mayordomo, A. (2011). Perspectiva histórica de la innovación educativa en España, 1970-2008. En *Estudio sobre la innovación educativa en España* (pp. 59-334), Madrid: MEC.
- Lorenzo Vicente, J. A. (2003). *La enseñanza media en la etapa franquista*. Madrid: Editorial Complutense.
- Lorenzo Vicente, J. A. (2005). Teorías acerca de la Segunda Enseñanza en el periodo comprendido entre 1923 y 1936. Los planteamientos de la

- Iglesia católica y del profesorado oficial. *Historia de la Educación*, 24, pp. 309-342.
- Lynch, A. J. (1945). *El trabajo individual según el Plan Dalton*. Losada: Buenos Aires.
- Mainer, J. y Mateos, J. (2011). *Saber, poder y servicio: Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maílló*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.
- Marqués Sureda, S. (2015). La escuela en los años 40. En A. F. Canales y A. Gómez (Eds.), *La Larga noche de la educación española: El sistema educativo español en la posguerra* (pp. 71-96), Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marijuan Zamora, M. (1959). El tiempo es oro. *Vida Escolar*, 11, pp. 44-47.
- Mayordomo, A. (1997). Nacional-catolicismo y tecnocracia y educación en la España del franquismo, 1939-1975. En Escolano, A., Fernández, R. (Eds.), *Los caminos hacia la modernización educativa en España y Portugal (1800-1975)* (pp. 147-174). Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques.
- Mayordomo, A. y Fernández Soria, J. M. (1993). *Vencer y convencer: Educación y política, España 1936-1945*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Morente, F. (2015). Entre tinieblas. La universidad española en la larga posguerra. En Canales, A. F., Gómez, A. (Eds.), *La Larga noche de la educación española: El sistema educativo español en la posguerra* (pp. 185-220). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Navarro García, C. N. (1993). *La educación y el nacional-catolicismo*. Albacete: Universidad de Castilla La Mancha.
- Negrín Fajardo, O. (2015). La depuración franquista del profesorado de los institutos de Segunda Enseñanza. En Canales, A. F., Gómez, A. (Eds.). *La Larga noche de la educación española: El sistema educativo español en la posguerra*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 39-70.
- Negrín Fajardo, O. (2007). Los expedientes de depuración de los profesores de instituto de segunda enseñanza resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943). *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, 7.
- Orden Hoz, A. De la (1959). Clasificación y agrupamiento de los alumnos en la Escuela Primaria. *Vida Escolar*, 12, pp. 11.
- Perry, L. B., Tor, G. H. (2008). Understanding educational transfer: theoretical perspectives and conceptual frameworks. *Prospects*, 38(4), pp. 509-526.

- Phillips, D., & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), pp. 773-784.
- Pozo Andrés, M.<sup>a</sup> del., & Braster, J. F. A. (2006). The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976). *Paedagogica Historica*, 42(1-2), pp. 109-126.
- Prytz, J. (2012). Social Structures in mathematics education: Researching the History of Mathematics Education with Theories and Methods from Sociology of Education. En *History and Pedagogy of Mathematics* (pp. 583-596). 16-20 de Julio, Daejeon: Korea del Sur.
- Puelles Benítez, M. (1992). Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, pp. 13-29.
- Puelles Benítez, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Técnos.
- Puelles Benítez, M. (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España, 1898-2008*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Reig Tapia, A. (1995). *La depuración intelectual del nuevo estado franquista*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Rodríguez Tejada, S. (2015). The anti-Franco student movement's contribution to the return of democracy in Spain. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), pp. 77-106.
- Sánchez Jiménez, J. (1960). La ficha en el expediente personal del alumno. *Vida Escolar*, 21, pp. 30-33.
- Sánchez Recio, G. (2015). En torno a la dictadura franquista. *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, n.º extraordinario, pp. 243-256.
- Villarejo, E. (1960). El libro escolar como guía de trabajo. *Vida Escolar*, 21, pp. 18-20.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos*. Madrid: Marcial Pons.
- Viñao, A. (2009). Modos de Educación y problemas de periodización histórica. Comentarios y observaciones. En Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J. (Coords.), *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación* (pp. 83-98). Salamanca: Lulu.
- Washburne, C. (1945). *La escuela individualizada*. Buenos Aires: Losada.

# Renovación pedagógica y formación del profesorado

Fco. Javier Pericacho Gómez  
*Universidad Antonio de Nebrija. España*

## 1. Introducción

Tras los avances realizados durante el siglo XIX, el siglo XX fue decisivo en la configuración y consolidación del sistema educativo español. De esta forma, llegados a la segunda mitad del siglo XX se solventan casi en su totalidad los graves problemas cuantitativos de escolarización que se arrastraban. Sin embargo, hoy día se imponen nuevos problemas, esta vez de carácter cualitativo. Es decir, puesto que todos los niños tienen garantizado un puesto escolar, «se trata ahora de asegurar que la enseñanza impartida responda a las necesidades reales de los alumnos y a la complejidad de la sociedad de nuestros días» (Egido, 2002, p. 220).

Los debates en torno a la mejora de la formación del profesorado y la calidad de las instituciones educativas tienen un lugar privilegiado en las agendas político-educativas nacionales e internacionales. La escuela actual no parece responder con acierto los retos y complejos problemas de las sociedades del Siglo XXI. Existe un elevado consenso a la hora de afirmar que la escuela sufre un cierto estancamiento en sus procesos curriculares, un tanto al margen de las demandas sociales.

El cambio y transformación de la escuela pasa necesariamente por una formación inicial del profesorado científica, reflexiva y de calidad. Una formación que contemple la larga trayectoria de compromiso socio-educativo docente, innovación pedagógica y trabajo organizado por la mejora de la educación que ha conllevado la evolución del discurso y la práctica educativa en España. Esto permitirá enriquecer el imaginario pedagógico; promover una perspectiva investigadora, justificada, comprometida y crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la relación que se establece entre escuela-docente-alumno y contexto social; y por último, favorecer la consecución de una escuela no solo configurada como contexto académico, también motor de transformación personal, cultural y social.

El presente capítulo reflexiona sobre el necesario cambio y mejora que debe experimentar la institución escolar para consolidar procesos de enseñanza y aprendizaje integrales y de calidad. Esto se realiza desde una perspectiva teórica concreta: el legado y la proyección actual de la renovación pedagógica española. Así, en primer lugar se esbozan de forma breve algunos datos fundamentales que justifican la necesidad de cambio. En segundo lugar, se ofrecen algunas lecciones aprendidas a lo largo de los últimos años sobre la mejora de la escuela. En tercer lugar, se realiza una introducción sobre la historia de la renovación pedagógica. A continuación, se muestran las características fundamentales de algunas de las experiencias actuales más emblemáticas y una breve síntesis de dificultades habituales. Por último, se completa el capítulo ofreciendo una síntesis a modo de conclusión donde se exponen algunas de las ideas principales que se ponen de relieve.

## **2. ¿Por qué renovar la escuela?**

Hoy día, prácticamente el 100% de la población de 6 a 16 años se encuentra escolarizada en España. Sin embargo, veamos con detenimiento algunos datos que, conjugados, obligan a una profunda reflexión.

### *Datos positivos*

Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el año 2014 el número total de horas de clase obligatorias para los alumnos de Educación Primaria en España era bastante similar al promedio de la OCDE (España: 787 h., OCDE: 794 h). En cambio, en la primera etapa de Educación Secundaria se impartieron más horas de clase obligatorias que la media de la OCDE y la UE21 (España: 1061 h., OCDE: 905 h., UE21: 882 h.) (MECD, 2014).

En 2011 España destinó 9.285 dólares al año de gasto público por alumno en la educación pública<sup>1</sup>, esto es un 4% más que la OCDE (8952 dólares de promedio) y la UE21 (8909 dólares de promedio). Igualmente, el gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita (algo que refleja el esfuerzo que hace un país con respecto a su nivel de desarrollo), es del 29,4% en España, dato que se encuentra por encima de la OCDE (27,5%) y de la UE21 (26,9%) (MECD, 2014).

La ratio de alumnos por profesor en España está por debajo de la media de la OCDE en todos los niveles educativos. En educación primaria: España (13,8), OCDE (15,2). En la primera etapa de educación secundaria: España (11,6), OCDE (13,4) (MECD, 2015).

Pese a verse afectado por la crisis económica, el salario de los profesores en España sigue siendo superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE en todas las etapas educativas, tanto si se compara la retribución inicial como después de 15 años. Así, en los primeros años de desempeño docente, los profesores españoles de Educación Primaria tienen un salario un 22% superior a la media de la OCDE y un 21% superior a la media de la UE21 (MECD, 2015).

### *Datos negativos*

España es líder en desempleo juvenil y abandono escolar temprano. El porcentaje de paro juvenil (menores de 25 años) en el año 2013 fue del 57%, 960.400 personas<sup>2</sup>. Por otro lado, la tasa de abandono escolar temprano en 2013 fue del 23,5%, es decir, duplica la media europea. Junto con Malta (20,9%) e Islandia (20,5%) son las más elevadas de la Unión Europea. Por el contrario, Croacia (3,7%) y Eslovenia (3,9%), presentan las tasas de abandono más bajas<sup>3</sup>. Uno de cada tres alumnos se aburre en la escuela y abandona los estudios<sup>4</sup>, el doble de la media Europea. Razón aducida por los estudiantes para abandonar los estudios: empleo, cambio de estudios, rechazo e imposibilidad. Un 46,6% de los chicos abandona debido principalmente al rechazo, esta afirmación es algo más elevada en las chicas, un 50,7% (Fernández, Mena y Riviere, 2010). Es decir, «en casi la mitad de los abandonos tempranos con la secundaria incompleta, es el rechazo la causa principal de abandono» (Fernández, et al., 2010, p. 134).

---

1 España debería obtener mejores resultados educativos teniendo en cuenta el gasto que se realiza por estudiante entre los 6 y los 15 años. Tal como señala el Informe PISA del año 2012, hay una relación positiva entre el gasto por alumno y el rendimiento en los países cuyo gasto es inferior a 50.000\$, sin embargo, una vez alcanzado este nivel de gasto, desaparece esta relación (MECD, 2013a).

2 Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Año 2013.

3 Fuente: <http://www.mecd.gob.es>.

4 Tal como señalan Darling-Hammond (2010) y Davidson (2011), en su mayoría los estudiantes no se desentenden prematuramente de las instituciones escolares por una posible dificultad no cubierta, abandonan por escaso interés.

El rendimiento educativo de España en las pruebas PISA (matemáticas, lectura y ciencias) permanece por debajo de la media de la OCDE. PISA 2012 constata que el rendimiento académico de los estudiantes españoles permanece estable en relación con las anteriores ediciones de los años 2000, 2003, 2006 y 2009. En consecuencia, se observa cierto estancamiento del sistema educativo y falta de una progresión positiva (MECD, 2013a).

A pesar de los esfuerzos realizados durante los últimos años, España se sigue posicionando entre los países de la OCDE con mayor proporción de su población que solo ha alcanzado la Educación Secundaria Obligatoria o menos (un 45% de la población adulta), dato muy por encima de la media de la UE21 (23%) y de la OCDE (24%) (MECD, 2014).

El uso de procesos evaluativos del profesorado, la colaboración profesional y la enseñanza conjunta con otro u otros profesores, es escasa en España. Así, el 87% de los docentes de enseñanza secundaria nunca ha observado la clase de otro profesor, dato que casi duplica la media de la OCDE (45%) (MECD, 2013b).

### **3. Lecciones aprendidas sobre la mejora de la escuela**

Una mirada global permite apreciar la importante evolución experimentada en todo tipo de ámbitos profesionales: informática, biología, química, telecomunicaciones... Por el contrario, este progreso no ha tenido su proyección en la institución escolar. Realizando un juego de palabras, seguiríamos manteniendo una escuela del Siglo XIX, con profesores del Siglo XX y alumnos del Siglo XXI.

Sorprendentemente hoy día disponemos de suficiente investigación sobre cómo orientar correctamente la teoría y la práctica para mejorar la educación escolar. Los avances en la neurociencia aplicada a la educación (Spitzer, 2005; Sousa, 2011; Mora, 2013); los concluyentes y comparativos resultados que ofrecen todo tipo de informes internacionales de impacto (TALIS, McKinsey, PISA, PIRL, etc.); o el amplio conocimiento acumulado sobre el cambio educativo y la calidad escolar que proviene del Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela (Bolívar, 1999; Hopkins, Harris, Stoll y Mackay, 2014; Murillo, 2007, 2008, 2009; y Murillo y Krichesky, 2012, 2015), nos ofrecen un marco teórico y práctico sólido y bien justificado que debe orientar los intentos de renovación de la escuela. Así, por ejemplo, ya sabemos lo siguiente:

- Solo se puede enseñar a través de la alegría (Mora, 2013). El juego es el disfrace del aprendizaje, las actividades al aire libre, el aprendizaje con sentido y la dinamización de contenidos contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (McKinsey & Company, 2007). Pretender construir escuelas que ofrezcan respuestas adaptadas a los problemas que configuran nuestro tiempo, pasa necesariamente por promover una formación pedagógica docente de calidad: científica, investigadora, holística, crítica, reflexiva y sensible a los problemas socio-culturales y económicos<sup>5</sup>.
- Estancamiento metodológico y rendimiento académico. Las técnicas docentes que se alejan de la clase magistral y la realización sistemática de ejercicios tienen, en general, un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes de lengua, matemáticas, ciencias y también en la resolución de problemas<sup>6</sup>.
- Relación escuela-comunidad, comunidad-escuela. La participación e implicación de la escuela en la comunidad es primordial para la correcta formación de ciudadanos y el logro de una educación de calidad: «a mayor índice de participación entre los padres de alumnos se corresponde un mayor éxito escolar» (Consejo Escolar del Estado, 2013, p. 602). Las familias, asociaciones y entidades públicas de cada zona deben participar de una forma activa y positiva en la escuela. El rendimiento escolar aumenta cuando los alumnos se exponen a una mayor interacción con otros agentes sociales, muy especialmente con los miembros de su familia (INCLUD-ED Consortium, 2011).
- Cooperación, sinergia y trabajo conjunto del profesorado. La colaboración docente, tanto dentro de un mismo centro educativo como con profesores de otros centros, mejora la práctica docente y conduce a consolidar centros educativos más eficientes, a un mejor clima disciplinario y, en definitiva, a una mejora en el aprendizaje de los alumnos (MECD, 2013b).

En educación es difícil hablar de fórmulas mágicas, llaves maestras o estrategias docentes que siempre generen los mismos resultados. La complejidad intrínseca a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los factores ligados al contexto socio-económico, momento histórico, procesos culturales, fortalezas y debilidades del docente, características de los alumnos, etc., juegan un papel decisivo en la implementación de

---

5 La importancia de los profesores ha sido resaltado por diversos estudios como un determinante esencial del rendimiento de los estudiantes. Así, Chetty, Friedman y Rockoff (2012) señalan que los estudiantes entre 8 y 14 años asignados a buenos profesores tienen una probabilidad mayor de ir a la Universidad.

6 Fuente: Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencia a partir de TALIS 2013 y PISA 2012. Fruto de la colaboración institucional entre el MECD, el Gobierno de La Rioja y la Fundación Santillana, se presentó el 25 de junio de 2015 en Logroño. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/practicadocentesyrendimientoestudiantil.pdf?documentId=0901e72b81e17e0c>

estrategias didácticas y la consecución de objetivos. Sin embargo, como se observa, fruto de las lecciones aprendidas a lo largo de estos últimos años, ya sabemos que existen determinadas metodologías y factores que prueban tener una incidencia más directa que otras en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Murillo y Krichesky, 2015).

#### **4. La renovación pedagógica. Una historia de innovación y compromiso**

La renovación pedagógica es un proceso histórico constante de generación de nuevas ideas y propuestas por la mejora de la educación. Una herramienta para la revisión de la teoría y la transformación de la praxis pedagógica (Imbernón, 1993). Se nutre de un heterogéneo número de pensadores, escuelas, movimientos organizados de docentes, prácticas e iniciativas de todo tipo encaminadas a superar la realidad pedagógica dominante en un momento dado (Pericacho, 2014, 2015; Ramos y Pericacho, 2015). Una particular cultura y actitud pedagógica que ha constituido (simplificando sus pretensiones) la búsqueda de una escuela: integral en sus propósitos, activa en su metodología, participativa en su cotidianidad, con potencialidad transformadora y abierta en su relación con el medio.

Existen todo tipo de experiencias significativas, a saber: Institución Libre de Enseñanza, Escuelas de Hamburgo, Escuelas Waldorf, Barbiana, Summherhill... Iniciativas que han constituido una ruptura educativa, cristalizando una intensa y elaborada crítica frente al modelo de escuela tradicional: excesivamente memorística, estancada a nivel didáctico, aislada del ambiente, reproductora de las desigualdades sociales, individualista, no participativa, etc. Tal como señala Rabadán y Hernández (2012), la renovación pedagógica impulsada en Europa alberga en sus coordenadas centrales de actuación la superación de una metodología donde la enseñanza queda reducida y relegada a la mera transmisión de contenidos y las materias constituyen el centro de la formación.

Las bases teóricas de la renovación pedagógica se han escrito gracias a la aportación de diversos pensadores. Algunas de las ideas más relevantes las encontramos en el legado pedagógico del Movimiento de la Escuela Nueva que autores como Dewey, Fröbel, Montessori, Claparède, Luzuriaga, Giner de los Ríos y Ferrière difundieron; en las propuestas pedagógicas que desarrolló Ferrer i Guardia en la «Escuela Moderna»; o en las teorías personalistas de Freire y Sujomlinski. Estos autores –y otros muchos como Makarenko, Decroly, Milani, Neill, Tosltói, Steiner, Rogers, Freinet...– han combinado el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la

posibilidad, denunciando situaciones y procesos pedagógicos negativos e impulsando, en definitiva, la construcción de una escuela integral en sus pretensiones y motor de transformación personal, cultural y social.

El conocimiento de sus planteamientos ha permitido a lo largo de la historia el acercamiento de muchos educadores a nuevas ideas y, en coherencia, la re-generación del discurso y la práctica pedagógica. Las aportaciones de estos autores a la educación es inmensa, algunas de las características más significativas las encontramos en las siguientes: su mirada crítica sobre los procesos dialécticos entre escuela, docente y contexto social; la re-construcción de un marco teórico-práctico amplio de discusión sobre el sentido y la finalidad de la educación; la relevancia de los agentes implicados en la reproducción o no de diferentes mecanismos de exclusión; su postura en favor de una educación amplia e integral; y por último, su decidida apuesta por una mejora de la sociedad a través de la educación.

En suma, la renovación pedagógica es un concepto amplio y flexible que ha estado siempre íntimamente ligado al contexto histórico, político y social. Ha sido promovido por parte de los sectores más críticos de la comunidad educativa, partiendo de la necesidad de buscar incesantemente mayor calidad y adecuación de la respuesta educativa a la realidad social. Representa una actitud crítica, comprometida e innovadora constante, favorable a la mejora de la institución escolar, y en última instancia, a la educación en su conjunto. Una parte fundamental de esta actividad se refleja (antes y ahora) en dos puntos fundamentales: por un lado, la creación de diferentes colectivos docentes auto-organizados, por otro, el surgimiento de diversos centros escolares críticos con el modelo pedagógico tradicional. A continuación nos centraremos en el segundo punto.

## **5. Actualidad de la renovación pedagógica: características y dificultades**

Cada vez es más urgente la creación de una nueva cultura escolar que promueva la posibilidad en los estudiantes de ejercer de forma dinámica, crítica e integral el desarrollo de todas sus capacidades, no la mera respuesta mecánica a problemas desconectados de la realidad. El modelo de escuela tradicional aburre al alumno y en muchos casos desgasta y desmotiva al profesorado de calidad. Urge más que nunca el estudio de la renovación pedagógica. Específicamente el ejemplo de experiencias escolares concretas actuales que son ejemplo de compromiso socio-educativo docente, revisión metodológica, participación, reflexión e

investigación. Iniciativas que se alejan de innovaciones huecas, modas educativas transitorias o sentido crítico sin criterio.

En este sentido, desde hace décadas en España han ido surgiendo un número considerable de centros escolares de educación primaria significativos, en el ámbito público, concertado y privado. Pese a no ser homogéneos entre sí, constituyen alternativas al modelo de escuela convencional. Son experiencias que se imponen como cuestión e interrogante socio-pedagógico de entidad. Algunas de las más emblemáticas<sup>7</sup>, actualmente en funcionamiento, las encontramos en las siguientes escuelas:

- En la Comunidad de Madrid: Carlos Cano, Centro de Formación Padre Piquer, Miguel Hernández, La Navata, Palomeras Bajas, Príncipe de Asturias, Decroly, Trabenco, Siglo XXI, Estilo, Estudio, Micael, Ágora y Lourdes.
- Fuera de la Comunidad de Madrid: O Pelouro (Galicia); El Martinet, Montserrat, Costa i Llobera y Claver (Cataluña); Comunidades de Aprendizaje (todo el territorio español); Aguamansa (Islas Canarias); Etxaurren Ikastola y Amara Berri (País Vasco); La Tramuntana, Las Carolinas, La Gavina, Castell de Almoines y Els Donyets (Valencia).

A continuación se muestran algunos de los puntos principales que caracterizan su metodología e ideario pedagógico. En orden a organizar la información se desarrolla en base a tres categorías: didáctica, rol docente y centro escolar. Huelga señalar que no son características que se manifiestan en todos los centros, son cuestiones recurrentes en la mayoría, no comunes en la totalidad.

#### a) *Didáctica*

Estrategias didácticas: uso bastante generalizado del trabajo por proyectos; procesos de reflexión-acción sobre la realidad, investigación del ambiente cercano, estudio sobre problemas significativos y con utilidad para los alumnos; no exclusividad del libro de texto como herramienta didáctica; escaso uso de la clase magistral por parte de los docentes; el aula como contexto físico no alberga la totalidad de actividades escolares; sinergia simultánea entre trabajo individual y grupal; aprendizaje activo,

---

<sup>7</sup> Entendiendo por escuelas emblemáticas aquellas experiencias en las que se aprecia de forma notable todas o parte de las siguientes características: existe bibliografía que las identifica como de especial relevancia y trascendencia pedagógica, en muchos casos han servido de incentivo o modelo de otras, hay un reconocimiento claro entre diferentes personalidades académicas vinculadas con el estudio de la renovación pedagógica sobre su considerable significatividad e impacto, se encuentran en diferentes bases de datos y redes de experiencias, y por último, evidencian una clara solidez y renovación en su proyecto educativo y en su trayectoria histórica.

colaborativo y participativo; y por último, realización de todo tipo de actividades artísticas y creativas.

#### b) *Rol docente*

Características pedagógicas que definen el rol y desempeño docente: uso de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje; preocupado en ofrecer una educación integral al alumno: razonamiento lógico, creatividad artística, sensibilidad cultural, actitud crítica...; receptivo a la colaboración y participación de toda la comunidad educativa, relación fluida y positiva con padres, cuidado de las relaciones interpersonales y la consecución de un *clima* acogedor en el aula y el centro; y por último, delega responsabilidades al alumno en diferentes tareas ligadas a la dinámica del centro y del aula (responsable de material, etc.).

#### c) *Centro escolar*

Características principales que definen la identidad pedagógica de los centros: escuela entendida como comunidad educativa y de aprendizaje; elevada regulación horizontal y participativa en los procesos cotidianos; institución activa y abierta en su relación con el contexto; preocupación por construir un ambiente agradable y acogedor con toda la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres/madres...); flexible a la adaptación curricular, considerando la diversidad en el centro como un elemento enriquecedor; sólida justificación pedagógica del proyecto educativo; y por último, preocupación por facilitar formación permanente al cuerpo docente.

Siguiendo con la breve caracterización sobre la proyección actual de la renovación pedagógica, a continuación se enumera una síntesis de las dificultades habituales que suele encontrar la comunidad educativa para implementar proyectos similares:

- Inquietud en algunos centros públicos con la estabilidad del equipo docente y la continuidad del proyecto educativo, debido a falta de relevo generacional.
- Dificultades con la Administración. Escasa voluntad política con la renovación pedagógica. Interés prácticamente exclusivo por parte de la Administración en el uso de las TIC y el aprendizaje de un segundo idioma (inglés), sin importar otros aspectos educativos. Confusión entre modernización y renovación pedagógica:

La gente confunde y a la sociedad se le está vendiendo que tenemos centros muy modernos, experiencias pedagógicas muy avanzadas... y en realidad estamos en el tradicionalismo pedagógico de la letra con sangre entra, con la diferencia que antes lo hacíamos con cartillas y sobre una pizarra verde con la que pintábamos con una tiza y ahora lo hacemos con las pizarras digitales, pero seguimos haciendo lo mismo, y estamos confundiendo intencionadamente a la sociedad<sup>8</sup>.

No hay ningún aliento institucional a la renovación, otra cosa distinta es que las autoridades educativas madrileñas consideren renovación otras cosas (que nosotros no consideramos renovación), pero creo que hay muy poco espacio para la renovación metodológica, para la renovación organizativa<sup>9</sup>.

- En muchas de las escuelas públicas es recurrente el descontento por la escasez de medios materiales (becas, ordenadores defectuosos, etc.) y el insuficiente número de recursos humanos para atender correctamente la diversidad de alumnado.
- Preocupación con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la posible extensión de un modelo pedagógico competitivo e individualista.
- Falta de valoración social del docente. Excesivo valor otorgado a las editoriales y el libro de texto en detrimento de la función creativa del maestro. Sensación de escasa libertad de movimiento del profesorado: «los tiempos van en contra de la tradición renovadora. Prima el mercantilismo y la individualización, frente a la cooperación y el comunitarismo escolar»<sup>10</sup>.
- Insuficiente formación inicial del profesorado.

Habría que renovar sensiblemente el tipo de profesorado que tenemos en los centros de formación del profesorado, es decir, las escuelas de magisterio, las Facultades de educación. Es decir, no puede ser que un profesor en clase de la Universidad esté diciendo que hay que ser innovadores y estar dictando apuntes. Habría que ver qué ocurre ahí, es decir, que tipo de profesional estamos formando<sup>11</sup>.

- Necesidad de más plataformas, movimientos y redes de escuelas que realicen proyectos comunes y sensibilicen a la opinión pública. Pese a la existencia de un gran número de iniciativas que está implementando un apreciable proceso de renovación y revisión metodológica, amplia sensación de haberse instaurado en el imaginario cultural pequeñas «islas pedagógicas». Necesidad de una mayor visibilización social.

---

8 Entrevista a Presidente Fundación Ángel Llorca, realizada el 20 de febrero de 2013.

9 Entrevista a Director Área Educativa FUHEM, realizada el 12 de junio de 2013.

10 Entrevista a Jaume Martínez Bonafé, recibida en febrero de 2013.

11 Entrevista a Rafael Feito (profesor en la UCM), realizada el 24 de enero de 2013.

## 6. Conclusiones

Estoy en deuda con mi padre por vivir, pero con mi maestro por vivir bien  
(Alejandro Magno).

La escuela es una institución esencial en cualquier sociedad democrática, fundamento de la misma y promotora de la elevación cultural y el desarrollo integral de las personas que la conforman. Sin embargo, este logro histórico debe re-construirse y adaptarse a las nuevas realidades y requerimientos que las sociedades presentan. No contemplar esta necesidad de renovación constante puede generar el distanciamiento, e incluso el no cumplimiento de las altas expectativas que la sociedad deposita en ella.

La velocidad de los procesos que configuran nuestras sociedades demanda con urgencia la creación de una escuela diferente. Una nueva cultura y contexto escolar que promueva la posibilidad en los estudiantes de ejercer de forma dinámica, crítica e integral el desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades, no la mera respuesta mecánica a problemas desconectados de la realidad.

El modelo de escuela tradicional alberga evidentes dificultades para responder con acierto los retos actuales. Es un modelo estancado en los requerimientos propios de la Revolución industrial que no promueve el desarrollo integral de las capacidades de los alumnos. Por ello, debe ser superado a través de una fundamentación teórica sólida y el ejemplo de prácticas metodológicas de reconocida calidad.

Esta evolución pedagógica (como cualquier cambio de relevancia en educación) debe ser impulsada por todo tipo de ámbitos y sectores para asegurar su éxito, pero liderada por el profesorado. Por tanto, se requiere la formación de profesionales educativos con una mirada pedagógica plural, científica, reflexiva, una mayor amplitud metodológica, etc. Educadores que de forma coordinada y sinérgica, impulsen respuestas socio-educativas sólidas, coherentes y adaptadas.

Como se ha visto, la renovación pedagógica representa un motor pedagógico de cambio, innovación y transformación constante en la educación y la institución escolar. Alberga un amplio y plural número de experiencias que, tanto desde el ámbito público como privado, han promovido la regeneración del discurso y la práctica pedagógica. Su proyección actual sigue siendo ejemplo de compromiso docente, revisión metodológica y búsqueda de una escuela no solo configurada como contexto académico, también entendida como motor de transformación personal, cultural y social.

Cada una de las experiencias que delimitan su contorno refleja una singularidad e ideario educativo propio, en cuanto a sus procesos didácticos, rol y desempeño docente e identidad pedagógica del centro, es decir, no hay dos iguales. Sin embargo, todas revelan en sus aulas una serie de principios educativos y múltiples aspectos pedagógicos relativamente comunes, a saber: una escuela más activa en su metodología, integral en sus propósitos, participativa y abierta en su relación con el medio. Igualmente, cristalizan las recomendaciones de la neurociencia aplicada a la educación, de todo tipo de informes internacionales de impacto (TALIS, McKinsey, PISA, PIRL, etc.) y de las lecciones aprendidas del Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela.

En conclusión, estudiar y reflexionar sobre la historia y el presente de la renovación pedagógica favorece la mejora y optimización de los procesos educativos. Así, se enriquece el marco teórico y práctico de discusión; se promueve una perspectiva investigadora, justificada, comprometida y crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; se fortalece la mirada sobre las relaciones dialécticas que se establecen entre escuela-docente-alumno y contexto social; y por último, se recuperan debates teleológicos fundamentales sobre la educación en el Siglo XXI.

## 7. Referencias

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Chetty, R., Friedman, J.N. y Rockoff, J. (2012). Measuring the Impact of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *American Economic Review*, 104(9), pp. 2593-2632.

Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe 2013, sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education*. New York: Teachers College Press.

Davidson, C. (2011). *Now you see it: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We live, Work, and Learn*. New York: Penguin Books.

Egido, I. (2002). Las instituciones de educación primaria y secundaria. En Carreño, M., Colmenar, C., Egido, I., y Sanz, F., *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 217-250). Madrid: Síntesis.

Fernández, M., Mena, L. y Riviere J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa".

Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), pp. 257- 281.

Imbernón, F. (1993). La renovación pedagógica para una nueva enseñanza. *Aula de Innovación Educativa*, 11, sp.

INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).

McKinsey & Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de [http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como\\_hicieron\\_los\\_sistemas\\_educativos.pdf](http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf)

MECD (2013a). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos -PISA 2012- Informe Español. Vol. I. Resultados y Contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MECD (2013b). *TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MECD (2014). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MECD (2015). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

Murillo, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, F. J. (2008). Mejora y eficacia en los centros educativos. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 241-257). Bilbao: Universidad de Deusto.

Murillo, F. J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), pp. 3-6.

Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), pp. 26-43.

Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1) pp. 69-102.

Pericacho, Fco. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), pp. 47-67.

Pericacho, Fco. J. (2015). Colectivos, centros e iniciativas de renovación pedagógica actuales en España. Señas de identidad e ideario pedagógico. *Temps d'educacio*, 48, pp. 71-90.

Rabadán, J. A. y Hernández, E. (2012). Renovación pedagógica en la Sociedad del Conocimiento. Nuevos retos para el profesorado universitario. *RED-DUSC, Revista de Educación a Distancia. Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 6, pp. 1-11.

Ramos, S. y Pericacho, Fco. J. (2015). Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad. *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, 26, 65-88.

Sousa, D. (2011). *How the brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Spitzer, M. (2005). *Aprendizaje. Neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.

# La incorporación de la inteligencia emocional en la formación inicial del profesorado

María-Inmaculada Pedrera-Rodríguez  
*Universidad de Extremadura. España*

## 1. Introducción

La incorporación de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado es un tema para la reflexión dadas las innovaciones en materia educativa y científica que se vienen dando a lo largo del presente siglo. En este momento de cambio, la aparición de las competencias emocionales como un elemento influyente en el bienestar personal, las interacciones sociales y el éxito académico, hace que el profesorado sea consciente de su rol como modelo transmisor de dichas competencias, por lo que hay que prestar especial atención a su formación, tanto inicial como permanente, para desarrollar dicha función. En este capítulo nos detendremos en reflexionar sobre la importancia de la Inteligencia Emocional (IE) en la formación inicial del profesorado, reiterando el valor que, del mismo modo, posee en la formación continua. El profesor novel debe realizar un salto a la vida profesional, formándose en todos los ámbitos, entre ellos el ámbito emocional, que repercutirá en el desempeño, la calidad y su bienestar personal.

## 2. Modelos educativos basados en adquisición de competencias

A principios del s. XXI se ha dado un cambio de enfoque del Sistema Educativo, tras la Recomendación del Parlamento y el Consejo Europeo con el que se insta a incorporar un sistema de competencias a los Sistemas Educativos de los países miembros. Se trata, por tanto, de la respuesta de Europa ante la globalización, la creciente diversidad social y cultural y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento, donde el principal activo son las personas. Con ella, manifiesta un interés en ofrecer recursos ante las necesidades de los ciudadanos de adaptarse al cambio e integrarse en el mercado laboral, además de procurar un desarrollo integral en todas las facetas del ser humano.

El elemento fundamental lo constituye el aprendizaje permanente, cuyo objetivo prioritario debe ser la adquisición de competencias clave, sucediéndose desde la edad preescolar hasta la jubilación. Así, insta a los países miembros adaptar los sistemas de educación y formación para dotar a los jóvenes de las competencias clave necesarias y de mejorar su nivel educativo (Consejo Europeo, 2000). Estas competencias clave son las siguientes: (1) Comunicación en la lengua materna, (2) Comunicación en lenguas extranjeras, (3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, (4) Competencia digital, (5) Aprender a aprender, (6) Competencias sociales y cívicas, (7) Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y (8) Conciencia y expresión culturales.

Estamos asistiendo, por tanto, a un cambio en el modelo educativo. Evolucionamos desde un modelo centrado en conocimientos academicistas, donde se presta especial atención al éxito del alumnado, medido por el rendimiento académico y, donde el docente es valorado según los logros académicos de sus alumnos; hasta un modelo de adquisición de competencias, donde el objetivo es el desarrollo integral del alumnado y el éxito del profesorado queda vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Cabello et al., 2010).

La legislación educativa actual en España, también recoge este cambio. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) manifiesta, a lo largo de todo su desarrollo la importancia de adquisición y desarrollo de competencias, para una adecuada formación del alumnado. De las ocho competencias clave que recomienda el órgano europeo, es la competencia de *aprender a aprender* aquella que marca la base de la *competencia emocional* en el sistema educativo.

La Ley de Calidad, además, asume la exposición por parte de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) de la intención de que el Sistema Educativo Español se oriente a la consecución, entre otros fines, «el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos» (art. 2.1, LOE, 2006), artículo que la Ley de Calidad no modifica. Si atendemos al propósito del Sistema Educativo de desarrollar al alumnado en todas sus facetas, no debemos olvidar que uno de esos ámbitos susceptibles de desarrollo y perfeccionamiento es el ámbito *emocional*.

En el contexto autonómico, en virtud de las competencias en materia educativa que designa la ley, se desarrolla la Ley de Educación de Extremadura (LEEx, 2011). En ella se explicita la competencia emocional para dar énfasis curricular al desarrollo de la misma. Este hecho pone de manifiesto la obligación del tratamiento de esta competencia dentro del desarrollo curricular de las diferentes etapas educativas en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

### **3. Avances científicos en el área de la psicología**

Los procesos de cambio a los que estamos asistiendo en los modelos educativos, igualmente, tienen lugar en el conocimiento científico de otras áreas. En el tema que nos ocupa, debemos prestar especial atención a la evolución de los estudios dentro del ámbito de la Psicología. Desde finales del siglo XX han hecho aparición propuestas novedosas donde se enlazan constructos, de concepción tradicionalmente tan dispares, como inteligencia y emoción. No es este lugar para hacer un recorrido exhaustivo de todas ellas (para profundizar en el tema véase Bisquerra, 2009), recogemos aquí algunos ejemplos que ilustran la evolución científica desde el ámbito de la psicología que hace que desde la pedagogía, debamos estar atentos a dichos avances.

Surgimiento de un conjunto de disciplinas encargadas del estudio del sistema nervioso y de la interacción de los diferentes elementos para dar a conocer las bases biológicas de la conducta. Las *Neurociencias*, (Damasio, 1996, LeDoux, 1999) han revolucionado la forma de entender la conducta humana, intentando explicar cómo influye el sistema nervioso en la conducta del sujeto, y cómo a su vez, está influenciado por el medio que le rodea. De esta manera, ofrece la posibilidad de conocer el funcionamiento cerebral de las emociones. Los avances recientes señalan la conexión existente entre emociones, pensamiento racional, el medio en el que se desarrolla el sujeto y la toma de decisiones que realiza. Se sugiere que procesos como el aprendizaje, la memoria, o la atención, están influidos

por procesos emocionales, lo que lleva a seguir investigando sobre papel que desempeñan las emociones en la educación.

La aparición de la *Teoría de Inteligencias Múltiples* de Gardner (1983, 1999). Desde la aparición del concepto de Cociente Intelectual (CI) tras la creación de técnicas psicométricas por parte de Binet y Simón en 1905, y utilizadas por Stern en 1912, como método de evaluación de la inteligencia en niños, ha sido un concepto empleado para predecir su rendimiento académico. Desde entonces, se ha considerado el constructo inteligencia como una capacidad general, unitaria, de carácter estático y cuantificable, a través de instrumentos estandarizados.

Gardner, en 1983, realiza una propuesta alternativa al concepto de inteligencia tradicional, reformulando el concepto, ampliándolo y promoviendo la renovación de los métodos de evaluación, que, según él, son discriminatorios, están sesgados y al servicio del sistema.

Define el concepto inteligencia como «un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura» (Gardner, 1999, p. 45).

En su propuesta de 1983 formula la existencia de 7 inteligencias, a la cual añade una más (Inteligencia Naturalista) en su propuesta de 1999, tras rechazar la posibilidad de la existencia de otras: Lógico-matemática, Lingüística, Espacial, Musical, Cinestésica-corporal, Intrapersonal e Interpersonal.

A las tres primeras las denomina *inteligencias académicas*, propias del ámbito escolar y entiende que se trata de capacidades que evalúan tradicionalmente los test de inteligencia. A las dos últimas, las *inteligencias personales*, entiende que dependen tanto de componentes generales como de las características específicas de cada cultura, puesto que cada cultura codifica e interpreta las experiencias personales en función del sistema simbólico que maneja.

Del listado de inteligencias que nos ofrece Gardner, aquellas que se encuentran relacionadas con la Inteligencia Emocional son las dos últimas:

- Inteligencia intrapersonal. Se trata de una inteligencia referida a la autocomprensión del sujeto, a la consciencia de su propia vida emocional, que le posibilita su interpretación y discriminación, así como recurrir a esa gama de sentimientos y emociones como medio de interpretar y orientar la propia conducta.
- Inteligencia interpersonal. Hace referencia al conocimiento y la gestión de las emociones en los demás. Posibilita el comprender a los demás y saber cómo relacionarse con ellos.

*La Inteligencia emocional.* A la unión de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, es a lo que Salovey y Mayer (1990) primero y Goleman (1995) después, denominaron *Inteligencia emocional*, tratando de estudiar la combinación armónica de cognición y emoción.

Pero el constructo IE tiene raíces en múltiples teorías y conceptos anteriores de la historia de la filosofía y la psicología. Destacaremos, entre ellas: el pensamiento de Platón, con las tres partes de la mente o alma como cognición, motivación y emoción, la Inteligencia instintiva de Binet y Simon (1905), la Inteligencia Social de Dewey (1909), la Inteligencia práctica de Sternberg, (1985), quien expone en su teoría triárquica, la existencia de tres tipos de inteligencias (analítica, práctica y creativa), la Inteligencia experiencial de Epstein (1986), o las Inteligencias personales de Gardner (1983).

#### **4. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)**

Entre los diferentes modelos que conceptualizan la Inteligencia Emocional; (i. e. Goleman, 1995, Bar-On, 2000, Petrides y Furnham, 2001), se encuentra el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997) el cual cuenta con gran apoyo empírico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Este modelo se encuentra dentro de la categoría de modelos de habilidad basado en el procesamiento de la información, donde entienden la IE como una inteligencia genuina, basada en el uso de las emociones para la adaptación del individuo al medio. Frente a modelos como los propuestos por Bar-On (2000) o Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) que pertenecen a la categoría de modelos mixtos, entendiendo la IE como un conjunto de rasgos de personalidad, aspectos motivacionales, competencias socio-emocionales y habilidades cognitivas. Se trata, por tanto, esta de una visión más amplia del concepto de IE, frente a la visión más restringida de los modelos de habilidad.

La IE, según los autores, se define como «la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual» (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

El modelo, también denominado *Modelo de las cuatro ramas*, conceptualiza la IE a través de cuatro habilidades básicas, presentadas de manera jerarquizada. Los autores exponen que se requiere de las habilidades más básicas para conseguir desarrollar las más complejas.

Estas cuatro habilidades son las siguientes:

- *Percepción, evaluación y expresión emocional.* Se trata de la habilidad para identificar y reconocer los sentimientos y emociones tanto en uno mismo como en los demás. También implica la expresión adecuada de la emoción.
- *Facilitación emocional.* Las emociones influyen en el pensamiento y en su forma de elaborarlo, dirigen la atención del sujeto hacia la información relevante, por tanto, esta habilidad hace referencia a la capacidad para tener en cuenta las emociones en la elaboración del pensamiento.
- *Conocimiento emocional.* Hace referencia a la capacidad para comprender el funcionamiento y significado de las emociones, así como del uso de este conocimiento emocional para la toma de decisiones. Hace referencia, además, a la capacidad para entender emociones complejas y aquellas que se suceden simultáneamente.
- *Regulación emocional.* Se presenta como la habilidad más compleja de todas. Se trata de estar abierto a emociones, tanto negativas como positivas, y aprovechar la información que acompañan, seleccionándola o rechazándola según su utilidad. También se refiere a la capacidad de regular las emociones propias y ajenas, moderándolas o intensificándolas según su conveniencia.

## **5. Tratamiento educativo de la Inteligencia Emocional**

Si tenemos en cuenta las políticas educativas que regulan nuestro sistema educativo y las corrientes de pensamiento e investigación a las que hemos hecho referencia, cobra especial relevancia para la pedagogía, el tratamiento educativo de la inteligencia emocional.

En el día a día, las emociones juegan un papel importante en nuestra relación con el entorno y con nosotros mismos. Asimismo, en las aulas, el proceso de enseñanza-aprendizaje está lleno de interacciones y, por tanto, de cuantiosos momentos donde actúan las emociones. Se trata de atender a procesos donde las emociones marcan su tendencia, los cuales inciden, a su vez en la consecución del aprendizaje, y por tanto, en factores asociados al éxito académico. Nos referimos a los propios procesos cognitivos, la motivación, los intereses, toma de decisiones, implicación, esfuerzo, ansiedad o estrés, entre otros. Pedagógicamente, podemos ayudar en la consecución del éxito académico del alumnado potenciando sus competencias emocionales y, por tanto, una adecuada gestión emocional.

Numerosos estudios confirman la relación entre la IE y el éxito académico, mostrando la validez del constructo, lo que nos señala cómo la IE se relaciona con el nivel académico una vez controladas las variables como la inteligencia general y características de personalidad (Jiménez & López-Zafra, 2009; Extremera & Fernández-Berrocal, 2015; Pena & Repetto, 2008).

La inclusión en las aulas de programas planificados que permitan un adecuado desarrollo de competencias emocionales, posibilitan la optimización de los procesos anteriormente mencionados, y aumentan las posibilidades de logro sobre el éxito académico. De ahí que multitud de autores apuesten por introducir la enseñanza emocional en el currículo escolar (Salovey y Mayer, 1990; Fernández-Berrocal, 2006, 2009, 2015; Bisquerra, 2015).

Atendiendo a la evidencia de que la IE mejora los procesos de aprendizaje y observando cómo la IE se incluye en el currículum, los profesionales directamente encargados de transmitir y velar por que los escolares aprendan y desarrollen competencias emocionales son los docentes. En un contexto donde desempeñar la labor instructiva combinando el aprendizaje académico y emocional, el profesorado debe estar altamente capacitado para desarrollar dicho fin.

Desde estos supuestos cabe reflexionar sobre la introducción de la IE, no solo en el currículum escolar, sino, además, en la formación del profesorado (inicial y permanente) a fin de dar respuesta a las políticas educativas, antes mencionadas, que incluye el aspecto emocional en la finalidad educativa, y que el docente, en el ejercicio de sus funciones debe desempeñar, para el cual debe estar formado. El perfil profesional del docente, por tanto, ha cambiado, y los títulos de formación del profesorado así deben reconocerlo.

Conocer el perfil profesional docente implica considerar las competencias que debería adquirir el profesorado para responder a las demandas sociales del momento y las finalidades del sistema educativo.

La sociedad demanda ciudadanos formados en todos los ámbitos de la personalidad, capaces de adaptarse a un entorno cambiante, con autonomía y sentido crítico del entorno, donde desarrollen relaciones interpersonales positivas y sean capaces de gestionar las situaciones que se den en el día a día en la esfera personal, laboral y social (Palomera et al., 2005). En todo ello, las emociones juegan un papel relevante y la gestión emocional es un factor de ayuda para la consecución de dichas demandas.

El sistema educativo actual, por su parte, pretende ofrecer todos los recursos necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional (LOMCE, art. 57.1), de manera que forme a personas autónomas, críticas, con pensamiento

propio, ofreciendo el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para su desarrollo personal, su integración social y cumplir con éxito sus objetivos.

Los docentes son los intermediarios entre las pretensiones socio-educativas y la consecución de metas, así como del desarrollo integral del alumnado. A esta variedad de funciones debe darse respuesta desde la formación inicial del profesorado.

Así, en el Libro Blanco para el Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2005), tras un estudio, aparecen un conjunto de competencias que todo graduado en Magisterio debería adquirir. «Según dicho estudio, el docente de hoy en día deberá mostrar: un buen desarrollo intelectual, moral, emocional y social y ser capaz de promoverlo en la diversidad de su alumnado, además de saber trabajar con toda la comunidad educativa, investigar en su realidad y gestionar adecuadamente los centros» (Palomera et al., 2005).

Los propios docentes consideran que, entre las competencias que se deben transmitir durante su formación a fin de realizar un buen ejercicio profesional y conseguir de los fines educativos, son primordiales el desarrollo de habilidades emocionales. De manera que estas competencias deben ser transmitidas por docentes que a su vez las dominen y sirvan como modelo para el alumnado.

Siguiendo todos estos aspectos podemos incluir las competencias emocionales como un tipo de competencias fundamentales que los profesores en formación inicial deben desarrollar paralelamente al resto de competencias fundamentales recogidas en los planes de estudio, para el ejercicio de su profesión.

Sin embargo, actualmente, en nuestros Títulos de Grado de maestros, muy pocas universidades incluyen asignaturas relacionadas con esta temática. A modo de ejemplo, en los Títulos de Grado de maestros de la Universidad de Extremadura, tan solo existe una asignatura *optativa* en el Grado de Educación Infantil relacionada con la inteligencia emocional, *Desarrollo socioemocional en la edad infantil*, y ninguna en el título de Grado de Educación Primaria.

## **6. Razones por las que introducir en Formación del profesorado la Inteligencia emocional**

El cambio de rol del profesorado, entre otras causas, justifica la necesidad de formación del profesorado en el ámbito de las emociones. Dos razones fundamentales, apunta Bisquerra (2005), por las que se debería ofrecer un bagaje sólido en competencias emocionales en la formación

inicial del profesorado. La primera es que se trata de un aspecto esencial del desarrollo profesional del maestro, y la segunda, el efecto de la anterior, poder potenciar el desarrollo de dichas competencias en el alumnado.

A nuestro modo de ver, asumiendo las razones fundamentales y generales que apunta Bisquerra (2005), el currículum del profesor en formación debe atender al desarrollo de sus competencias emocionales, en primer lugar, para dar respuesta a las políticas educativas que marcan su futuro desempeño laboral. Estas demandan el desarrollo de competencias emocionales para propiciar el pleno desarrollo de la personalidad y capacidad del alumnado. Así, el marco normativo que define y establece los objetivos y finalidades que debe alcanzar el sistema educativo, debe ofrecer cauces para que los profesionales encargados de estas funciones estén ampliamente capacitados para desarrollar la labor encomendada. Se trata por tanto, de un aspecto esencial en la formación del docente.

Relacionado con lo anterior, la siguiente razón atiende a que nadie puede enseñar una competencia que no ha alcanzado (Palomera et al., 2008). La adquisición de competencias emocionales requiere de modelos en los que poder compararse. Está comprobado que docentes emocionalmente inteligentes son capaces, no solo de desarrollar dichas competencias en sus estudiantes, sino de crear entornos favorecedores de aprendizaje (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

Atendiendo al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha visto que la emoción influye en el aprendizaje y otros aspectos relacionados con él (atención, memoria, toma de decisiones, etc.). Conocer cómo influyen las emociones en estos procesos e incidir en el desarrollo de una adecuada gestión emocional en el alumnado, puede mejorar el aprendizaje del alumnado y predecir un mayor rendimiento académico, y por tanto, el logro del éxito escolar.

En el desempeño de su labor, el profesorado debe conocer cómo, a través de la transmisión de los contenidos de su propia materia, ayudar al alumno a desarrollar todos los ámbitos de su personalidad. El proceso de capacitación profesional, también, debe atender a esto.

Finalmente, aunque puede considerarse el motivo principal, por el propio bienestar emocional del docente. El desarrollo de la inteligencia emocional en el individuo aumenta la frecuencia de emociones positivas, potencia el bienestar y mejora la salud física. La calidad de las relaciones interpersonales también se ve reforzada, de manera que presentando un mejor estado anímico a nivel personal, repercute positivamente en el ámbito laboral. Así, un estado anímico positivo en el docente influye en su rendimiento académico y laboral, contribuyendo a crear un clima de seguridad en el aula que favorezca el aprendizaje (Muñoz de Morales, 2005).

## 7. A modo de reflexión

La formación inicial del profesorado como planificación del proceso instructivo de los profesionales de la enseñanza, debe dar respuesta a las necesidades profesionales de los futuros docentes. Estas necesidades vienen determinadas en función de las demandas que la sociedad establece sobre cómo son los ciudadanos que pretende integrar en la comunidad.

Por su parte, el sistema educativo marca, con sus objetivos y finalidades educativas para el alumnado, las competencias que un docente debe haber adquirido para un exitoso desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el momento actual, las competencias emocionales han adquirido relevancia por las numerosas muestras de su influencia en el bienestar personal, dominio de las interacciones sociales y consecución de metas personales y profesionales.

La sociedad demanda ciudadanos que tengan adquiridas estas competencias emocionales a fin de que puedan ejercer una ciudadanía libre, activa, responsable y crítica, donde los sujetos sean capaces de insertarse con éxito en la comunidad y adaptarse a los continuos cambios que se producen en el día a día.

El sistema educativo actual incluye y reconoce entre sus dictados la idoneidad de formar alumnos emocionalmente competentes para la consecución del éxito académico, un bienestar personal y las competencias que den respuestas a las demandas de la sociedad.

En todo este proceso, el profesor, mediador y modelo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, precisa estar capacitado para realizar su labor con éxito, capacidades derivadas de un adecuado programa formativo. Las competencias emocionales requieren de formación y entrenamiento, y por tanto estar presente de una manera sistemática y reglada en los planes de formación del futuro docente.

## 8. Referencias

- ANECA (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En Bar-On, R., Parker, J. D. A *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development,*

- Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, (pp. 363-387). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., and Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bueno, C., Teruel, M.<sup>a</sup> P., & Valero, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 169-194.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1).
- Damasio A. R. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Transactions of the Royal Society(London)*, 351(1346) pp. 1413-1420
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de psicología*, 36(2), pp. 209-228.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 63-93
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996).
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Marín, M., Teruel, M.<sup>a</sup> P., & Bueno, C. (2005). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), pp. 379-391
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mora, J. A., & Martín, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), pp. 67-92
- Palomera, R., Fernández Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). La Inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), pp. 437-454.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, pp. 425-448.

# La formación permanente del profesorado y la cultura escolar

Jorge Cáceres Muñoz

*Universidad de Extremadura. España*

## 1. Introducción

El constante cambio, evolución y progreso vertiginoso de la sociedad y sus distintas representaciones hace que nos replanteemos si el sistema educativo siempre se encontrará en permanente necesidad de actualización. Cuando llegamos a la conclusión de que este a día de hoy se encuentra en un atraso permanente, es cierto, pero es que siempre lo ha estado y siempre lo estará. Esto es tan simple como que cada año, cada curso, los alumnos que se presentan ante nosotros son nuevos. Ya sea porque han crecido en edad natural y/o mental, o porque son otro grupo distinto con otras peculiaridades. Si nos ponemos a reflexionar, y en vez de pensar año a año, pensamos lustro a lustro o década a década, apreciaremos cambios generacionales y nuevos modos de pensar, criticar y evaluar el contexto en que vivimos. Por tanto, quizás, hemos de asumir que la figura del docente no puede quedarse inmóvil ante esos cambios. Ello requiere una actitud profesional y una redefinición continua de su oficio (Vezub, 2007). Lo cual tiene que ver con la formación en y para el cambio constante, para el reciclado permanente, el saber y el aprendizaje para toda la vida.

En este capítulo reflexionaremos acerca de la importancia de la formación permanente dentro de lo que hoy denominamos como cultura de la calidad. Esta no solo se reconoce a través del resultadismo académico de los alumnos. Existen multitud de factores que entran en juego, y entre los que se encuentra la formación permanente del profesorado. Volver a subir al tren, no quedándonos en una estación para siempre, es una metáfora que señala Coolaham (2002) aludiendo a la necesidad de que, para desarrollar una carrera profesional con éxito, es necesario mantenerse al tanto de los acontecimientos. De esta forma, aprender sobre nuevas habilidades y competencias es fundamental, y más, en el contexto actual protagonizado por continuas y profundas transformaciones (González-Clemente, 2011). Esas transformaciones que se encuentran en todos los ámbitos: economía, política, cultura, sociedad, también afectan a lo educativo. La concepción educativa cada vez más, y mediante distintas iniciativas, presenta un modo de atención más individualizada, atendiendo a una sociedad más diversa, y procurando utilizar las herramientas y recursos propios del contexto. Haciendo más específico y particular el acto de enseñar, lo que autores como Pérez-Ferra (2002) han denominado como el trasunto de las Ciencias Pedagógicas de la modernidad a la postmodernidad.

Entrelazaremos esta circunstancia con la denominada cultura escolar, atendiendo a su concepto y características, las cuales afectan más de lo que creemos al ámbito de la renovación y mejora de las prácticas docentes. En este sentido, nuevamente nos apoyamos en Pérez-Ferra (2002), quien sugiere que gran parte del profesorado ha aceptado la necesidad de llevar a cabo cambios importantes en su práctica, pero que sin embargo encuentran resistencias invisibles en su contexto más cercano como puede ser el centro o en un contexto de carácter más abierto como el de las políticas. Por tanto nos encontramos ante una realidad social en constante cambio, en cuyo centro colocamos al docente reflexionando sobre su papel a la hora de formarse para ese cambio. Y por otro lado, ante el protagonismo de la calidad en el debate educativo, en cuyo caso, esa formación, es un tema clave.

## **2. Apuntes sobre la formación permanente del profesorado**

El denominado como *Lifelong learning* es reconocido ampliamente como un derecho al que tienen acceso todos los ciudadanos (Longworth, 2001), independientemente de su edad, condición, o profesión. Sin embargo, coincidiendo con lo apuntado por Marcelo (2002), en el caso del profesorado, por su naturaleza profesional y su altura moral, no puede ser algo opcional. El aprendizaje permanente debe ser para el docente una obligación por tratarse de una profesión vinculada al conocimiento.

Sin ánimo de realizar una base inerte de definiciones acerca de lo que sería la formación permanente del profesorado, solo vamos dar pequeñas pinceladas de cara a la reflexión posterior sobre los errores y aciertos llevados a cabo sobre esta. De esta forma Imbernón (1997) la diferencia de la anterior etapa de profesionalización, la formación inicial, aludiendo a tres ideas clave: la reflexión que realiza el docente sobre su propia práctica, tomando como referencia la realidad educativa en la que está inmerso; posteriormente y partiendo de ese análisis e interpretación, el intercambio de experiencias, realizar un proceso de confrontación, y renovarse; y por último, revertir esos aprendizajes en su propio contexto de trabajo, en el centro, mediante el acto divulgativo y colaborativo de nuevas experiencias que lleven a una vuelta al origen para modificar y/o corregir ciertas prácticas. Por tanto, no se trata de una mera capacitación, como bien diferencia Gatti (2014), se trata de un proceso de crecimiento en profundidad que no tiene punto de llegada. Además, no solo afecta al ámbito de los conocimientos y de su reciclado o actualización, abre el campo a las habilidades y a las actitudes (Pinya, 2008), importantes a la hora de enfrentarse a los problemas y situaciones que demanda la Escuela de hoy. Álvarez-Rojo (2007), presenta un enfoque relacionado con la adquisición y desarrollo de nuevas competencias en el profesorado. Con el fin de que este alcance los objetivos y metas para la mejora de los procesos internos, organizativos, de coordinación, colaboración, gestión y eficacia del propio contexto de trabajo. Es decir, el centro escolar y la comunidad educativa. En definitiva, para que el docente y los demás actores que le rodean sean capaces, mediante el perfeccionamiento profesional, de asumir los cambios científicos y sociales que van apareciendo año a año (García-Llamas, 1998).

La formación permanente ha estado protagonizada por acciones que han encaminando a esta al fracaso y por iniciativas que en cambio, sí que han permitido el verdadero aprendizaje útil. Comenzando por los errores, señalar en primer término la escasa traducción a la práctica (García-Llamas, 1998) de las iniciativas, cursos o programas de formación, que no presentan una formación acorde a la realidad del día a día, presentando siempre los mismos viejos problemas y situaciones de un profesorado medio (Imbernón, 2007). Por otro lado, podemos aludir a dos perspectivas desde la percepción del docente. En el primer caso, aquel docente que se siente no necesitado de tomar una formación anexa o externa, fuera de su ámbito de trabajo. Escudándose en la capacidad que tienen la propia experiencia, los sucesos de cada día en el aula y el enfrentamiento de ellos para considerarlos como formación. Obviamente no negamos que la experiencia y los años de trabajo repercuten en la mejora de la práctica. Pero sin embargo, puede ser un exceso de confianza muy dañino, hasta

el punto de no ver los errores cometidos, que por otro lado, si se toma cierta distancia pueden resolverse. Como señala Ferry (1987) la verdadera formación implica necesariamente la posibilidad de distanciarnos de nuestro contexto habitual de trabajo, en donde tienen lugar las distintas problemáticas, sucesos o tareas. Esa distancia tomada permite un acto reflexivo de análisis, y crítica que de otro modo no podría hacerse. Lo que va acompañado incluso de la consideración de otras opiniones, consejos y fundamentos de otros actores. Lo que nos ayudará sin duda a repensar las prácticas que a día de hoy hemos «naturalizado», que son para nosotros inmóviles, pero que en cambio son altamente relativas.

La segunda perspectiva a la que hacemos alusión es la sensación de apatía e inseguridad que muchos docentes experimentan una vez realizadas experiencias de formación. Estos docentes expresan, como comentan García-Ruiz y Castro (2012), no sentirse preparados, habiendo gastado un tiempo valioso en una actividad de corte tradicional descontextualizada y que no responde a la demanda del profesorado (Imbernón, 2007); una demanda cada vez más particular y contextual.

Por último, hacer alusión al fenómeno de generalización y ampliación que ha sufrido la formación permanente, con una oferta de actividades y cursos diversa y ampliada que, centros de profesores, sindicatos, y otras instituciones tanto públicas como privadas no dejan de ofrecer de manera continua. Sin embargo, nos hacemos la pregunta que García-Gómez ya planteaba en 1999, ¿en qué medida esta proliferación de actividades de formación permanente favorece o no el desarrollo profesional de los docentes? Preguntas como esta pueden que tengan respuesta si reflexionamos acerca de lo que nos plantean Fernández-Díaz y Calvo-Salvador (2012) cuando critican al fenómeno de las TIC y sus políticas -algo que ha inundado los centros educativos en este inicio de s. XXI- desde un planteamiento más orientado a la dotación de infraestructura que a la preparación para su uso. No podemos olvidar que la formación de los docentes en el uso de las TIC sigue siendo una asignatura pendiente que los planes de formación permanente tienen que solucionar. Revertiendo las políticas de seguimiento y evaluación sobre el aspecto cuantitativo de su uso hacia el seguimiento y la mejora de los planes de formación permanente.

En prudente consideración hacia planteamientos y experiencias acertados deberíamos empezar señalando la necesidad de partir de la práctica para volver a ella (García-Llamas, 1998). Es decir, no caer en el proceso más que fallido de dar recetas generales para casos particulares. Es necesario partir de procesos reflexivos que tengan en cuenta el contexto de trabajo (Imbernón, 2007). Para, desde la teoría, conseguir dar solidez a las soluciones prácticas, innovando y creando nuevas

formas de formación. Esto se encuentra en cercana consideración con las iniciativas que están promoviendo mayor trabajo colaborativo y activo de los docentes, implicándose en proyectos de innovación e investigación, en la elaboración y difusión de materiales curriculares y didácticos, en la participación de seminarios y grupos de trabajo inter e intra-centro, y en cursos específicos.

Por otro lado, la especificidad es una visión muy importante en este tipo de formación y que la diferenciaría de la formación inicial de carácter más básico y generalista. Esto no excluye la deferencia necesaria hacia la formación inicial, elemento básico de éxito en los futuros procesos de innovación que se den a lo largo de la carrera profesional. Como afirma Marcelo (1995), no es conveniente desligar a la formación inicial de la formación permanente. Ambas cumplen una estrecha función equivalente con el pensamiento de que no existen productos acabados y de que siempre es necesaria la propuesta de nuevas formas de entender el acto educativo gracias al reciclado en habilidades, conocimientos y formas de actuar. Así mismo, como señalan García-Ruíz y Castro (2012) se hace necesario el desarrollo de competencias profesionales de carácter específico que permitan la resolución, por parte del profesorado, de problemáticas surgidas en los centros y en las aulas. Teniendo ello en cuenta, no podemos estar más de acuerdo con la idea de especificidad de Úcar, Belvis, Pineda y Moreno (2007), quienes presentan una idea de programación que atiende por ejemplo a: circunstancias de cada etapa educativa, de las funciones específicas del tutor, de su relación con las familias y otros actores implicados, desarrollando y ampliando contenidos clave como los idiomas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la atención a la diversidad o la educación emocional. O bien, que ofrece alternativas que inserten actividades dentro de los propios centros y en la misma jornada laboral, y que eleve las facilidades de formación y enfoque de los aprendizajes en el contexto de acción.

### **3. La cultura escolar como eje**

Desde la intención con la que está escrito este capítulo, se ha creído conveniente que para realizar un análisis completo del fenómeno de la formación permanente desde una perspectiva teórica, la implicación de la cultura escolar es necesaria. Sobre todo, para entender los procesos de resistencia al cambio que a menudo se producen en los centros escolares y que chocan con las iniciativas pertenecientes al ámbito de la formación permanente. Reflexionar sobre ello nos permite comprender con mayor concisión el medio escolar y la cultura profesional de los docentes, o lo que es lo mismo, saber cómo los maestros/as entienden su trabajo (Marcelo

y Estebaranz, 1999). Desde esta idea, hacemos alusión a las palabras de Pérez-Ferra (2002), quien señala que:

cada centro alberga un desarrollo histórico, integrado por los acontecimientos que se han ido sucediendo a lo largo de toda su historia, las aportaciones del profesorado que ha pasado por el mismo, así como los acontecimientos de carácter legislativo que han jalonado la vida de esa institución escolar, fundamentalmente mediante reformas educativas. Todo ello constituirá la centralidad axiológica de cada centro, en orden a su desarrollo cultural y realidad presente (p. 1-2).

Con lo cual, se trata un proceso en el que cada centro paralelamente a la configuración del sistema educativo ha ido fraguando su propia esencia, su propia cultura. Una cultura escolar que según, Viñao (2002), hace referencia a un conjunto de teorías educativas, normas de comportamiento, hábitos de los actores principales de una comunidad –docentes, padres y madres, y alumnos– pautas e inercias a la hora de afrontar la tarea educativa y prácticas generales o específicas. En definitiva, un aglomerado que gracias al paso del tiempo ha dado lugar a unas formas de pensar y de actuar que no se ponen en entredicho y que tienen lugar en las instituciones educativas.

Como referentes clave de esa cultura escolar, los docentes son agentes activos en el mantenimiento o modificación de las pautas culturales que mantienen los cánones de lo que se ha dado en llamar enseñanza tradicional, ignorando los problemas que dicho tipo de enseñanza genera (Porlán, Martón del Pozo, Martín y Rivero, 2001). O bien, pueden ser los protagonistas a la hora de realizar un acto coherente de reflexión sobre las actitudes, creencias y hábitos. Revisando los modelos de asociación e interrelación para hacer más eficiente la organización escolar, creando nuevas maneras de gestión adecuadas a las nuevas formas de entender el acto social. Es decir, siendo capaces de asumir y transmitir la cultura del cambio, del progreso y perfeccionamiento docente, estando así, más cerca de la calidad.

Sin embargo, la cultura escolar se enfrenta a ciertos enemigos que están sujetos tanto a su propia naturaleza interna como a otros factores que le son ajenos, pero que la influyen sobremanera. Tales circunstancias, que aclararemos a continuación, son las que provocan un fenómeno de disociación entre las iniciativas de formación permanente y la cultura escolar. Incidir sobre ellas, reflexionando y realizando un análisis crítico estaría más cerca de llevarnos a una situación más optimista dentro de este ámbito.

Las reformas educativas han sacudido en las últimas décadas al sistema educativo, llevando a la Escuela a una situación de desorientación constante. Lo característico de las reformas en España ha sido la

superposición de ideas políticas sobre la educación, que hacían más caso al interés de los partidos políticos que al interés general. Eso es algo que podemos ver en nuestros días y que no escapa a consideración. De la lucha política, y la falta de consenso, se desencadena un vaivén de reformas que además tiene como denominador común la ignorancia a la comunidad escolar (Puelles, 2010). Esa que forman los docentes, las familias, los alumnos y otros profesionales dedicados a la educación, y que en suma, son quienes participan de la realidad educativa día a día. A ellos se les veta su participación ocurriendo situaciones de descontento generalizado y de rechazo a las reformas.

Sin embargo, y aquí viene uno de las claves de esa disociación entre la formación permanente y la cultura escolar, las iniciativas de la formación permanente están diseñadas y predisuestas hacia la inclusión de la reforma. Algo que empezó a ocurrir en la década de los 90 en España, como señala Groves (2015), y que rompió con interesantes iniciativas formativas acaecidas en las dos décadas anteriores. Es decir, el objetivo ideal de esta, el de mejorar la formación de un docente en todos los niveles, se ve ultrajado en pos de implantar las reformas en educación. Una formación que está sujeta a unos intereses formativos que no casan con las demandas de una comunidad escolar descontenta, y que por ello, está condenada al fracaso. En la línea de lo que planteó Pérez-Ferra (2002), lo que entendemos hoy por formación permanente en muchos de los casos, no tiene nada que ver con procesos creativos de formación y mejora de la capacitación docente. Sino más bien con una especie de innovación controlada, sujeta a los fines de la reforma y que corta al profesorado por el mismo patrón. Esto choca completamente con la idea de autoformación, de creatividad y de adaptabilidad a los contextos. Primando más los objetivos formativos generales que los específicos, siendo esto una suerte de formación genérica y homogeneizante.

Otro de los aspectos negativos de la situación es el peligroso inmovilismo de la cultura escolar. Esto se traduce en la idea de que los procesos de innovación y cambio curricular o metodológico llevados a cabo por el profesorado son en muchas ocasiones parcos y e inexistentes o camuflados de una falsa innovación. Obviamente las causas de este inmovilismo no se someten a una sola, sino que son diversas y de distinta naturaleza. El fuerte arraigo de la tradición y la perpetuidad de las mismas prácticas es un error que se comete a menudo y que, por ejemplo, se perpetúa desde la entrada de un profesor novel en un centro educativo. Cuando este, al tener que enfrentarse a situaciones problemáticas, acude al abrigo de compañeros con más experiencias, aprende de estos mediante la imitación de todo tipo de prácticas, buenas o malas, para la solución de su problema (Imbernón, 1997). No negando este tipo de apoyo ni el valor de

la experiencia, el problema radica en perpetuar la práctica sin crítica alguna. Obviamente la formación inicial en este tipo de episodios tiene mucho que decir. Mejorando a esta quizás se den menos casos de este tipo.

Lo que queda claro es que todo esto provoca una falta de autocrítica y acomodamiento relacionado con procesos de alienación con el centro, entrando en una dinámica pasiva que niega o se mantiene indiferente ante las posibilidades de innovación.

#### **4. Vías de compromiso con la innovación**

Partir del hecho de que la formación y los proyectos en los centros continúan siendo una eterna reivindicación, hace que pongamos la mirada sobre la expresión «eterna reivindicación» y nos pongamos a articular medidas certeras para que la formación vaya acompañada de cambios significativos. En este sentido, medidas como dotar de voz y autonomía a los docentes para que coloquen su propio contexto en el centro de toda reflexión, establecer mecanismos de crítica interna o de difusión de la cultura de la calidad, y el establecimiento de redes de centros; pueden ser medidas interesantes a tener en cuenta para el cambio de paradigma dentro de la mejora de la formación permanente. Un cambio hacia la formación permanente contextualizada.

De acuerdo a esa autonomía, sería necesario, como señala García-Llamas (1998), que a los profesionales, poniendo la mirada en el cuerpo docente, se les permita cierta dosis de autonomía por parte de los poderes públicos. Esa autonomía permitiría ofrecer una verdadera respuesta ajustada a las demandas del contexto, haciendo válido el principio de individualización de la enseñanza. Además, esa libertad de movimiento no solo debería ir encaminada a la acción pedagógica, es decir, a la concreción curricular, sino también a los planes de formación, que deberían ser, en suma, impulsados desde las demandas del cuerpo docente y específicos para su contexto.

En este sentido, el centro debe establecer mecanismos para conocerse mejor, lo que conllevaría dominar estrategias de autogestión. De esta forma, conocer sus puntos débiles y puntos fuertes, le llevaría a un resultado positivo y cercano a la calidad, permitiendo a la comunidad educativa saber con qué herramientas cuenta y qué objetivos proponerse. Esta línea plantea la certeza de que es cierto que existirán centros que adolecen de esa competencia en autogestión, pero no queda más remedio que evolucionar y dar un paso al frente, convirtiéndose en organizaciones que aprenden. Esto es así, puesto que la nueva realidad social demanda que el centro educativo tenga cada vez más autonomía institucional, (Pérez-Ferra,

2002), unida a la autonomía pedagógica y a una autonomía en la formación permanente (el profesorado decide en qué formarse, cómo lo necesita y para qué). Solo así se cumplirá lo que ya planteaba Bolívar (1996), una innovación, proveniente del propio centro, frente a enfoques externos que implantan su postura, alejada esta de la realidad.

En lo relativo a la crítica interna o individual y a la difusión de la cultura de la calidad, se hace necesario un cambio de rol del docente. Este debe plantearse desde sus inicios en su formación universitaria que se encuentra ante un profesión con un reto constante: el de transmitir conocimientos válidos para la sociedad. Independientemente de la etapa o periodo en el que se enseñe, los conocimientos y las metodologías están sometidas a cambios o mejoras, y el docente debe estar comprometido con la implementación de estas a su práctica. Con lo cual, estamos ante un perfil o un rol en el que el esfuerzo y la inconformidad con lo aprendido se hace identitario. Esa crítica que cada individuo debe hacerse debe ser no solo llevada a la práctica, sino también promovida entre compañeros y transmitida a los pupilos. En este sentido, Imbernón (2007) además alude a la necesidad de hacer cada vez más necesario el proceso de comunicar el conocimiento, desde la práctica de aula. Para ello anima al docente, independientemente de su etapa, a generar conocimiento pedagógico, que ayude a otros colegas a reflexionar sobre circunstancias similares, o prácticas educativas concretas, mejorando así los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señala González-Clemente (2011), las organizaciones educativas por su propia naturaleza y cometido deben estar en deuda con el conocimiento y por tanto con su continuo avance. Ello requiere de sus integrantes un énfasis determinante en la actualización de su formación epistemológica en conocimientos y habilidades de los campos de la didáctica, la psicología y la teoría de la educación, para que estos sean integrados de forma idónea en la práctica de aula. Haciendo de los docentes, individuos competentes en su tarea de educar e instruir al alumnado (Tribó y Travería, 2008). Esa iniciativa que a priori debe ser natural para mejorar la práctica docente, es además necesaria para la supervivencia del profesorado, como alude García-Ruiz y Castro (2012). Sin un permanente proceso de formación, este no puede hacer frente a las demandas de su alumnado y por tanto se encontrará indefenso ante su mundo profesional, que requiere de él un compromiso con el conocimiento responsable.

En este trío de medidas señalaríamos, en último lugar, la implementación de redes de centros apoyadas por la administración. En este sentido, estamos de acuerdo con Coolaham (2002), quien advierte de que las políticas educativas en muchos países ya están apostando por permitir un grado más notorio de autonomía para las Escuelas. Arriesgando

por un modelo que orienta las iniciativas «de abajo hacia arriba» en lugar de inocular las reformas «de arriba hacia abajo». Esto se traduce en una apuesta por un mayor grado de colaboración en pos del desarrollo de una «Escuela Total», como la denomina el autor. Esto, en el plano de la formación permanente, se traduce en la puesta en pie de iniciativas, proyectos o programas paralelos de formación promovidos por cada comunidad escolar e incentivados y respaldados por la administración y las políticas educativas. Se trataría de lo siguiente: desde la premisa sostenida por autores como Fernández-Díaz y Calvo-Salvador (2012), quienes plantean que la innovación solo es posible mediante la búsqueda del cambio contextualizado; promover la colaboración en el propio centro y con diferentes centros, ya que es fundamental para remover la viejas rutinas pedagógicas y contribuir a una construcción crítica del conocimiento.

Bajo esta premisa, en este capítulo se plantea como colofón un cambio generalizado en la estructura de la formación permanente. La cual, partiría de concebir a esta como una línea prioritaria. No solo como un apunte más dentro del proyecto educativo o como un apartado de cualquier otro plan de centro. Sino como un proyecto/programa en sí mismo con peso y clara presencia en la línea evolutiva del centro.

En tal proyecto, que con autonomía cada centro debe armar, se deben establecer los mecanismos que permitan obtener información sobre: 1) las necesidades de formación del profesorado estable del centro, y 2) los puntos fuertes o destacados que el equipo de profesores posee y domina. Ello requiere un análisis crítico por parte del cuerpo docente de sus capacidades, cualidades o limitaciones que en signo positivo y negativo posee y/o necesita.

Con esta información y la reflejada en los demás proyectos de centro, el conocimiento del contexto educativo que rodea al centro será más completa. Lo que nos dará mayor efectividad para actuar sobre las demandas, necesidades y problemáticas que el centro debe atajar, solucionar y atender.

Si cada centro, entendiendo a este como comunidad educativa integrada por personal docente y no docente, elabora un programa, documento o proyecto de autoanálisis con esta información, caeremos en la cuenta real de que cada centro posee unas necesidades y limitaciones que solucionar, pero también unas cualidades y características que ofrecer; distintas en algunos casos y similares a otros. Lo que ofrece una oportunidad con gran potencial para una formación permanente colaborativa y contextualizada como la que estamos defendiendo.

En este momento, es cuando entraría en juego de forma positiva la administración. Haciendo posible mediante una dotación económica notable la creación de redes de centros. Si cada centro tuviera la posibilidad de ofrecer situaciones de formación en áreas que domina para que docentes de otra Escuela pudiesen beneficiarse de ello, estaríamos ante un proceso de formación permanente en red muy beneficioso.

Situémonos en un ejemplo: una escuela «X» se compone de varios profesores que se mueven con soltura, por la realidad del centro, en contextos de necesaria inclusión de alumnado de etnia gitana. Sin embargo, en los últimos dos años se encuentra como necesario atajar la demanda de un alumnado que requiere mayor formación en educación emocional. En este punto, el profesorado no se encuentra especializado y requiere de formación. Otra escuela «Y» tiene como puntos fuertes que su profesorado lleva cuatro años seguidos trabajando en un proyecto de educación emocional con resultados positivos. Sería interesante que la escuela «Y» pudiese ofrecer posibilidades de formación para profesores de centros próximos con características como la escuela «X». Generándose un trasvase de conocimiento entre profesorado de distinto centro, no alejándose de un contexto útil, y trabajando siempre en niveles altos de realidad; evitando así casos teóricos generalistas.

El papel de la administración en este sentido estaría encaminado a ejercer de soporte. Facilitando los mecanismos de mediación entre centros; incentivando las iniciativas de los centros que ofrecen una formación; respaldando mediante la dotación de medios y recursos de diversa índole la movilidad del profesorado; y procurando establecer herramientas de evaluación efectivas de los resultados que están dando esas redes de aprendizaje. La comunidad educativa se beneficiaría de un grupo de profesores más formado que, pese a su experiencia, como advierte Imbernón (1997), se encuentra necesitado de interacción con compañeros –en nuestro planteamiento, de otros centros– en pos de superar los retos y los episodios de crisis profesional que son factibles de aparecer a lo largo de la carrera docente.

## **5. Conclusiones**

Con el fin de establecer una reflexión final a estas líneas, hemos de decir que la formación permanente, y de esto no cabe duda, debe ser un objetivo prioritario y de reflexión de los planes de mejora y calidad de la docencia en los sistemas educativos. Por la natural transformación de los grupos humanos, la educación, debe con ella cambiar y no quedarse estancada en un momento o época determinada. Escudándose en la funcionalidad de un método, un formato, o paradigma determinado, que

en un momento funcionó, pero que sin ninguna duda es prácticamente insalvable de quedar obsoleto. La cultura escolar protagonizada por los miembros de la comunidad educativa es presa tanto de la tradición, como de los cambios y luchas de las ideologías políticas. Pese a ello, tiene la responsabilidad de revertir esta situación. Es difícil, pero desde las iniciativas que ya se están haciendo y con la necesaria colaboración de los agentes participantes de la administración, es una meta posible de alcanzar.

En este sentido, desde las políticas, podemos plantear como demanda necesaria, y como hoja de ruta indiscutible para alcanzar el cambio de paradigma de la formación permanente contextualizada, las siguientes vías:

- Que no establezcan mecanismos de manipulación de la formación permanente en pos de inocular aspectos de la reforma educativa, una reforma alcanzada sin consenso y sin participación de los sujetos principales.
- Que den voz a la cultura escolar, permitiendo su participación en los puntos clave de cada reforma.
- Que permitan la autonomía de los centros, entendida esta como autonomía pedagógica, institucional y de formación. Y no malentendiéndola como una falsa red clientelar tendente a la competitividad y mercantilización a la que se está viendo sometida en los últimos años la Escuela con la oleada de neoliberalismo. Sino considerándola como la capacidad de crear espacios de colaboración y aprendizaje mutuos.
- Que faciliten las redes de trabajo, fruto de la autonomía en todas sus acepciones y que se encuentre respaldada por un soporte en materia económica y de recursos notables y eficientes.
- Y por último, que premien la innovación evaluando las iniciativas de formación ofrecidas por los centros y compartidas entre todos los miembros de esa cultura escolar, posibilitadora del cambio y con capacidad de despojarse de las cadenas del tradicionalismo y los viejos usos.

## 6. Referencias

- Álvarez-Rojo, V. (2007). Formación basada en competencias para profesionales de la orientación. *Educación XX1*, 10, pp. 15-37.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2), pp. 169-177.

- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning* (OECD Education Working Papers). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Fernández-Díaz, E., & Calvo Salvador, A. (2012). La formación permanente del profesorado en el uso innovador de las TIC. Una investigación-acción en Infantil y Primaria. *Profesorado*, 16(2), pp. 403-418
- Férry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- García-Clemente, M. C (2011). La formación permanente del profesorado de enseñanzas secundarias en Extremadura. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 30(1), pp. 129-149.
- García-Llamas, J. L. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XX1*, (1), pp. 129-158.
- García-Ruiz, M. R., & Castro-Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Teacher lifelong-learning education based on competences. An exploratory study of Infant and Primary... *Educatio siglo XXI*, 30(1), pp. 297-322.
- Gatti, E. (2014). La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas Formación permanente vs. Capacitación continua<sup>1</sup>. *Revista Integra Educativa*, 7(1), pp. 61-68.
- García-Gómez, M. S. (1999). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), pp. 149-166.
- González-Clemente, M. C. (2011). La formación permanente del profesorado de enseñanzas secundarias en Extremadura. *Campo Abierto Revista de Educación*, 30(1), pp. 129-149.
- Groves, T. (2015). A foreign model of teacher education and its local appropriation: the English teachers' centres in Spain. *History of Education*, 44(3), pp. 355-370.
- Imbernón, F. (2007). *10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Grao.
- Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona Graó.
- Longworth, N. (2001). Learning communities for a learning century. En J.C. Aspin; M. Hatton & Y. Sawano (Ed), *International handbook of lifelong learning* (pp. 591-615). London: Kluwer.

- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, pp. 27-56.
- Marcelo, C., & Estebananz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educación*, (24), pp. 47-69.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU Barcelona.
- Pérez-Ferra, M. (2002). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), pp. 1-13
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Martín, J., & Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 0(1), pp. 3-24.
- Puelles, M. (2010). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tribó-Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, pp. 183-209.
- Úcar, X., Belvis, D. E., Pineda, P. y Moreno, M. V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), pp. 1-13.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), p. 2.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Vol. 10). Madrid: Ediciones Morata.

# **Líneas y avances del Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación**

Miguel Martín-Sánchez

*Universidad de Extremadura. España*

## **1. Preliminares**

El intento por comprender y delimitar el hecho educativo es bien antiguo, pues desde los comienzos de la civilización occidental, las principales culturas pretendieron analizar y explicar el fenómeno educativo. Así, tal y como observamos en las páginas de este libro, y como objetivo del II Seminario de Teoría e Historia de la Educación organizado por el grupo GEXTHE en la Facultad de Formación del Profesorado en la Universidad de Extremadura, desde los griegos hasta los más modernos pensadores, han tratado de aportar explicación y comprensión al hecho educativo.

La intención de este pequeño texto no es otra que realizar un breve análisis y reflexión sobre las principales líneas de investigación del grupo GEXTHE, y especialmente, el análisis de la formación del profesorado en perspectiva histórica.

Una de las grandes líneas del grupo de investigación que coordino, y que ha sido la guía de este II Seminario, es la formación del profesorado en perspectiva histórica. En este sentido, debemos hablar de una

importante preocupación del grupo de investigación por la reflexión teórica acerca de los procesos de formación del profesorado, analizados en una perspectiva histórica. Para realizar una revisión sencilla, presentaré la filosofía y perspectiva del grupo desde la reflexión de la Historia de la Educación como campo de investigación y su orientación docente en el seno del grupo GEXTHE.

## **2. Orígenes y desarrollo del grupo GEXTHE**

La formación de maestros en Extremadura cuenta ya con una larga tradición, que se remonta al siglo XIX. Desde hace casi doscientos años, la sociedad extremeña ha encontrado en la Universidad de Extremadura a la formadora de sus maestros, aunque esta afirmación merece una apreciación, pues la Universidad de Extremadura se fundó en el siglo XX, pero ancla sus orígenes en las antiguas Escuelas Normales que se fundaron un siglo antes.

La Ley General de Educación de 1970, también conocida como la Ley Villar Palasí, establecía en las disposiciones adicionales que las Escuelas Normales y las Escuelas de Arquitectura Técnica e Ingeniería Técnica estatales se integrarían en las Universidades como Escuelas universitarias, en la forma que reglamentariamente se determinara, poniendo así fin a la existencia de las Escuelas Normales y comenzando la época de Escuelas Universitarias.

La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica de Cáceres pasó a formar parte de la Universidad de Salamanca, y en ella se formaron las primeras promociones del profesorado de la provincia de Cáceres hasta que en 1973 se fundó la Universidad de Extremadura, y la Escuela Universitaria de Cáceres pasó a formar parte de la Universidad de Extremadura, desvinculándose de la Universidad de Salamanca.

En 1999, la Universidad de Extremadura oferta la licenciatura en Antropología, y la antigua Escuela de Formación del Profesorado de Educación General Básica de Cáceres se transforma y pasa a denominarse Facultad de Formación del Profesorado, nombre que todavía conserva en la actualidad.

Es en el seno de la Facultad de Formación del Profesorado donde surge el grupo GEXTHE, contando con miembros investigadores doctores y no doctores del Departamento de Ciencias de la Educación que imparten docencia también en la Facultad de Educación de Badajoz.

La gran línea de investigación del grupo GEXTHE es la formación del profesorado, entendida en todas sus facetas: política, social, histórica, teórica, comparada, etc. La formación del profesor va unida al desarrollo

profesional del docente. No es una cuestión nueva. Se trata de concebir la formación como un aprendizaje constante, de modo que la formación se acerque al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella (Imbernón, 1994). Se considera por tanto la práctica de la enseñanza como una profesión dinámica, en continuo desarrollo, por lo que la formación y el reciclaje son aspectos muy importantes que todos los profesores deben asumir como propios.

El desarrollo de una cultura profesional tiene que ver en el profesorado con los conocimientos existentes y la concepción o función docente, con las orientaciones conceptuales de su función, con la formación inicial, con el status y las condiciones de trabajo, con la formación permanente, con la evaluación a la que se somete su trabajo, y con otros procesos paralelos que afectan igualmente al desarrollo de la cultura profesional del profesorado y, consecuentemente, al proceso de innovación y cambio educativo (Imbernón, 1994). Así, desde el grupo de investigación se plantea la búsqueda de respuestas a estas inquietudes intelectuales, las cuales han generado que la investigación se centre en líneas prioritarias, tales como:

- Educación Comparada: Sistemas educativos en distintos países; la educación en Europa; la educación en Iberoamérica; Educación Social comparada; Organismos internacionales y educación; Educación y desarrollo.
- Educación Escolar: Educación Intercultural; Pedagogía de grupos; Educación para el consumo; Formación del profesorado; Educación y valores; Educación ambiental.
- Historia de la Educación: Historia de la Educación en España; Historia de la escuela; Historia de la Educación en América; Historia de las universidades; Historia de la Educación en Extremadura; Historia del pensamiento pedagógico.
- Pedagogía Social: Educación de adultos; Pedagogía comunitaria; Programas de intervención.
- Política Educativa: Administración educativa; Políticas socioeducativas.
- Teoría de la Educación: Bases epistemológicas y metodológicas de la Educación; Análisis de los procesos educativos; Procesos formativos en espacios virtuales; TIC aplicadas a la Educación.

Pero será la Historia de la Educación una de las grandes líneas de investigación desarrollada por el grupo, y que ha sido el eje de este II Seminario, por lo que le dedicaré las páginas que siguen y realizaré un ligero esbozo del grupo.

### 3. La formación del profesorado desde la Historia de la Educación

No cabe duda de que la Historia es una ciencia, bien fundamentada y consolidada. Tiene además su propio método de investigación, su campo y sus estrategias. Tanto la Historia como la Historia de la Educación son disciplinas académicas establecidas, con grupos de trabajo firmes y colaborativos.

La Historia de la Educación es parte de la Historia, del hecho humano en sí. Toda historia es historia social, como bien dijo Febvre. De hecho, fue este autor quien nos ofreció una definición de Historia que bien nos puede servir para saber de qué estamos hablando:

La historia es la ciencia del hombre, ciencia del pasado humano. Y no la ciencia de las cosas o de los conceptos (...). La historia es ciencia del hombre; y también de los hechos, sí. Pero de los hechos humanos. La tarea del historiador: volver a encontrar a los hombres que han vivido los hechos y a los que, más tarde, se alojaron en ellos para interpretarlos en cada caso. Y también de los textos. Pero se trata de textos humanos (Febvre, 1993, p. 29).

La Historia de la Educación es, por lo tanto, parte fundamental de una historia general, global, de una historia social. Toda historia es historia social, y ahí incluiríamos la Historia de la Educación, como disciplina encargada de estudiar los hechos, ideas, fenómenos, corrientes, sistemas, instituciones educativas, que se han ido sucediendo a lo largo de la historia. Entonces, la educación como parte fundamental del hecho humano, del hombre, de su cultura y de su vida, es también un hecho histórico.

La Historia de la Educación también es importante en tanto que no se puede separar el fenómeno educativo del hecho humano. Así, la educación está inmersa en un contexto social, cultural, político, demográfico, y por lo tanto no puede ser analizada al margen de la historia general.

En definitiva, que la Historia de la Educación como disciplina no puede quedarse aislada de realidades de tipo político, social, científico, cultural, tecnológico, donde se genera el hecho educativo, y la educación recibe estímulos, contenidos y herramientas. Por lo que la dependencia entre una historia de la educación y la historia social, resulta muy evidente, además de demostrar el carácter interdisciplinar y pluriforme de la disciplina académica.

La Historia de la Educación, como hecho humano, se muestra ante nosotros con el ofrecimiento abierto, sano y útil del conocimiento. No se trata de transmitir «historias», sino de analizar, conocer, reflexionar, revivir el hecho humano, las vivencias de cada pedagogo del pasado, sus inquietudes, dudas, esperanzas, éxitos y desastres. Hay que transmitir la Historia de la

Educación viviéndola, presentado a los alumnos la realidad de hombres y mujeres que marcaron el devenir de su tiempo y de las generaciones pasadas. Hay que, como dice Lucien Febvre, encontrar las palabras, ya que estas están repletas de sustancia humana.

Si la educación es un hecho humano, y como tal parte de una cultura más profunda y rica, no podemos separarla de su contexto social, cultural, político, demográfico, y por lo tanto no debe ser analizada al margen de otras realidades más complejas. La educación, por ende, es una representación más de un amplio espectro cultural, otra manifestación humana tan importante como la literatura, las artes, la música, etc. Entonces, no se puede separar el fenómeno educativo del hecho humano, de la cultura propia de cada pueblo o nación.

Partiendo de hecho de que la educación es un fenómeno humano que se produce desde los albores de la humanidad, y si la educación es todo lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma (Delors, 1996), la ciencia que estudia la educación desde una visión histórica es la Historia de la Educación, disciplina asentada dentro de las ciencias de la educación desde hace muchos años. Esta disciplina académica y científica es interdisciplinaria y multiforme, pues su campo de estudio es muy heterogéneo.

Pocas disciplinas se prestan a un análisis tan enriquecedor de su objeto de estudio, y pocas herramientas como la Historia de la Educación para conocer, de primera mano, la obra educativa y sus aportaciones a la sociedad, que hicieron grandes personalidades de la historia de la humanidad.

En los últimos años, unas veces más que otras, hemos asistido a numerosos encuentros, seminarios, congresos y reuniones en los que se ha tratado la utilidad y necesidad de la Historia en los estudios de formación del profesorado. Cada vez más, y esto no es nada nuevo, los estudios y la disciplina de Historia de la Educación ceden terreno, no solo en la mentalidad del estudiantado, sino también entre los propios profesores y los planes de estudios. Muchos alumnos se preguntan acerca de la utilidad de esta disciplina, y no pocos profesores se plantean nuevos métodos para presentar la asignatura a sus estudiantes y procedimientos metodológicos que cambien la tradicional presentación de la Historia a la par que utilicen los recursos tecnológicos que la actual sociedad de la información nos ofrece.

La Historia es la ciencia que narra los hechos, los expone, los presenta al público, abarca lo que fuimos y lo que somos, lo que unos y otros hicieron, lo que podrían haber hecho, las consecuencias de tal decisión, los resultados, los éxitos y las derrotas... contiene, en esencia, todo lo que

la humanidad produjo. La Historia nos juzga, nos recuerda o nos olvida, nos valora y nos perpetúa, pero también nos ilustra, nos culturiza, nos humaniza, y, por qué no decirlo, también nos entretiene. Pero no todo son virtudes. La Historia también tiene que soportar en carne propia que la infravaloren, la reduzcan y la sometan, la amordacen y la manipulen, borren su memoria o la perviertan. Los males, usos y abusos de la historia, también están presentes.

#### **4. Investigación y docencia en Historia de la Educación**

Motivos para justificar la enseñanza de la Historia de la Educación en los planes de estudio de los futuros educadores hay muchos, pero no es mi intención citarlos aquí todos. Sin embargo, sí quiero apuntar algunos, a modo de presentación y contextualización.

El primer motivo de justificación de la enseñanza de la Historia de la Educación es de carácter genérico y no científico, y hace referencia a la necesidad de búsqueda de respuestas a nuestra realidad social. Huelga decir que somos lo que nuestro pasado ha hecho de nosotros. No acabamos de llegar a este mundo. Nuestra sociedad tiene siglos de historia, de avatares, de idas y venidas, de *neos*, de *retros*, de desenterramientos y revoluciones. Sin conocer nuestra historia es imposible comprender nuestro presente. Las tradiciones, las deudas, los ajustes de cuentas, las evoluciones e involuciones, todo, en suma, viene de nuestro pasado histórico. Por lo tanto, un primer argumento sería este, la necesidad de búsqueda de respuestas para nuestra curiosidad innata. ¡Qué sería de nuestra desdichada naturaleza humana si perdiéramos la curiosidad! Esta es la que nos hace investigar, avanzar, ampliar conocimientos, límites y horizontes. En fin, que la mera curiosidad por conocer quiénes somos y de dónde venimos, justificaría por sí sola la existencia de la Historia.

Otro aspecto interesante para el análisis que justificaría o, al menos, otorgaría el beneficio de la duda para mantener la Historia de la Educación en los planes de estudio de formación del profesorado, es aquel que hace referencia al conocimiento de la propia disciplina. Otros antes que yo, ilustres personajes de la ciencia y la cultura, han apuntado la necesidad que tiene el ser humano de conocer su pasado, sus raíces y sus experiencias. Si, desde esta perspectiva, la Historia se nos presenta como una historia social, no es menos cierto que las historias concretas, o mejor dicho, las «historias» que tratan sobre el origen y desarrollo de las diferentes disciplinas científicas, satisfacen esa necesidad de conocimiento, bien desde la perspectiva personal, bien desde la dimensión profesional. Y qué duda cabe de que para conocer una ciencia hace falta conocer su

historia, y que si desconocemos la evolución de nuestra propia disciplina, no seremos unos profesionales en el sentido pleno de la palabra. En cualquier caso, conocer la historia de nuestra disciplina no significa convertirnos en historiadores, sino en saber dónde estamos, qué se ha hecho antes, quiénes fueron nuestros antecesores y qué aportaron. En una sociedad en la que los «neos» están tan de moda y en boca de todos, el estudio de la Historia de la Educación demuestra que mucho de lo que se hace de «neo», solo tiene el nombre, y que muchos antes que nosotros hicieron lo mismo, el mismo planteamiento, las mismas teorías, tuvieron los mismos problemas y encontraron, quizás, las soluciones que nosotros no atisbamos.

Me tomo la licencia en este punto de terminar mi exposición sobre los motivos que justificarían la enseñanza de la Historia de la Educación a los futuros educadores, ya que no pretendo convertirme en un defensor utópico o romántico de la disciplina. Los dos anteriores pueden servir como muestra, y saque cada uno las conclusiones que considere oportunas. Sin embargo, frente a los detractores con argumentos como «la Historia no sirve para nada», «déjame de historias», «yo quiero cosas prácticas», creo firmemente que la Historia de la Educación, como ciencia y como disciplina, ejemplifica el trabajo práctico y de campo, no ya solo por su método de investigación que tan bien divulgó Julio Ruiz Berrio<sup>1</sup>, sino también por su carácter interdisciplinar, en el que tienen cabida pedagogos, educadores sociales, maestros, historiadores, filósofos y sociólogos.

## 5. Para concluir

Como afirmaba Aristóteles al comienzo de su *Metafísica*, «todos los hombres por naturaleza desean saber», descubrir el mundo que les rodea y su funcionamiento para, en último término, conocerse a sí mismos. La educación, que toma como punto de partida este hecho inexcusable, surge además por otra realidad que también el Estagirita comprendió y analizó: la dimensión social y política, lo que él denominó el «zoom politikón» del hombre. El hombre aprende con otros hombres, y aprende porque desea conocerse a sí mismo y a los demás. Pero es más, aprende porque también la sociedad le exige que aprenda, como afirma Rodríguez Toro (2004). En este sentido, la educación es un hecho humano, social y cultural; y por ende, un hecho histórico.

---

1 Puede consultarse el ya clásico trabajo de Ruiz Berrio (1976) sobre el método histórico-pedagógico, artículo que sin duda representa un buen medio para introducir a los alumnos y a los más aventajados en el mundo de la investigación histórico-pedagógica.

La naturaleza humana nos hace costumbristas, tradicionales y conservadores. En el fondo, tal y como apuntaba J. J. Rousseau, somos seres sociales necesitados de vivir en sociedad, comunicándonos y satisfaciendo nuestras necesidades mutuas mediante la comunicación. En este sentido, la Historia nos muestra hartos ejemplos de solidaridad humana, de búsqueda del otro, de mutua dependencia y convergencia, de esfuerzo común. Jacques Delors dijo que «la educación es todo lo que la Humanidad ha aprendido sobre sí misma», por lo que la formación de las nuevas generaciones contiene en sí una gran responsabilidad histórica. Si somos lo que hemos aprendido sobre nosotros mismos, ¿cómo vamos a olvidar nuestra historia?

El presente libro que el lector tiene en sus manos es fruto de la investigación bien documentada y sólida en el tiempo de varios profesores, muchos de ellos miembros del grupo GEXTHE, y el resto de universidades amigas que, con gentileza y buena disposición, aceptaron la invitación para trabajar con nosotros.

Son siete los capítulos que componen este libro, escritos con sencillez para facilitar su lectura, pero donde se hace una profunda reflexión pedagógica sobre la formación del profesorado. Sucintos textos en cuanto extensión, pero donde los autores no han escatimado medios y recursos para mostrar su magistral hacer. Desde estas líneas agradezco a todos los autores su dedicación, esfuerzo y entusiasmo.

## 6. Referencias bibliográficas

- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Febvre, L. (1993). *Combates por la historia*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- Rodríguez Toro, C. (2004) ¿Qué es educación? *Revista Digital Investigación y Educación*, 12.
- Ruiz Berrio, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 134, pp. 449-475.

# OTRAS PUBLICACIONES DE FAHRENHOUSE

[www.fahrenheit.com](http://www.fahrenheit.com)

## LIBROS

Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques*. Salamanca: Fahrenheit.

González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*. Salamanca: Fahrenheit.

Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: Fahrenheit.

Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*. Salamanca: Fahrenheit.

Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*. Salamanca: Fahrenheit.

Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Salamanca: Fahrenheit.

## REVISTAS

Foro de Educación  
([www.forodeeducacion.com](http://www.forodeeducacion.com))

Espacio, Tiempo y Educación  
([www.espaciotiempoyeducacion.com](http://www.espaciotiempoyeducacion.com))

El Futuro del Pasado  
([www.elfuturodelpasado.com](http://www.elfuturodelpasado.com))

La formación del profesorado y su impacto sobre la calidad de los sistemas educativos tienen un lugar destacado en las agendas tanto políticas como educativas de la Unión Europea. Se perciben como elementos cruciales para reformas educativas y economías sostenibles en el marco del gran esfuerzo europeo de conseguir una posición de liderazgo en un mundo globalizado. Por lo tanto, existe un gran debate sobre la necesidad de mejorar la formación del profesorado para asegurar los logros del alumnado. Por otro lado, se discute también si las políticas neoliberales efectivamente llevan a la de-profesionalización del profesorado y a la homogenización de la educación.

Este es el sentido que ha impulsado la edición de esta monografía que incluye ensayos basados en las líneas actuales de investigación de los miembros del Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación y de otros investigadores de varias universidades españolas que trabajan sobre la formación del profesorado. Los diferentes capítulos ofrecen reflexiones desde la teoría y la historia de la Educación relacionados con la calidad de la formación del profesorado, y los intentos recientes y contemporáneos de renovar dicha formación.