

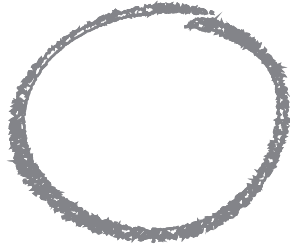
# EL CUERPO ÚNICO DE ENSEÑANTES: ¿UNA UTOPIÍA OLVIDADA?

José Javier Peinado Jiménez.



**STE-CLM**  
INTERSINDICAL





**EL CUERPO ÚNICO  
DE ENSEÑANTES:  
¿UNA UTOPIÍA OLVIDADA?**

**José Javier Peinado Jiménez.**  
Miembro del Secretariado Provincial del STE de Albacete.



---

*“Utopía significa no rendirse a las cosas tal como son y luchar por las cosas tal como debieran ser”.*

(Claudio Magris)

---

Magris, C., 2004, “Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad”. Anagrama. Barcelona.

## PRÓLOGO

Durante el curso 2019/20, STE-CLM lanzó su campaña a favor del cuerpo único de docentes, en previsión de la nueva ley orgánica de educación cuyo proyecto fue aprobado en primera instancia el 15 de febrero de 2019. Tras las dos elecciones generales celebradas en ese año, se volvió a retomar en marzo de 2020, desarrollándose en la actualidad su tramitación en las Cortes.

La propuesta de agrupar a todo el profesorado en un único cuerpo, respetando la especialización, pero con las mismas obligaciones y derechos, viene de lejos, como se puede leer en el desarrollo cronológico que el autor hace. Con el paso de los años, se ha ido diluyendo, hasta el punto de que el propio profesorado la ha ido olvidando y ha dejado de apoyarla activamente. La mejor muestra es que ya apenas se hable de ella, y que nadie alce la voz para defender una antigua reivindicación, cuando estamos en ciernes de aprobar la enésima ley orgánica que podría recogerla.

Por ello, el Secretariado Regional de STE-CLM decidió que era importante volver a las fuentes, documentar y argumentar esta proposición para darla de nuevo a conocer a la comunidad educativa y difundirla entre los poderes políticos responsables. Nuestro órgano regional propuso ofrecer la realización de esta monografía a José Javier Peinado, miembro del Secretariado Provincial de

STE-CLM en Albacete, representante de este sindicato en la Junta de Personal Docente no Universitario de la misma provincia, maestro en activo, que simultaneó sus estudios de Magisterio con los de Arqueología en la Universidad Autónoma de Madrid, y con una dilatada trayectoria profesional en Educación Primaria y Secundaria. Durante un tiempo, desempeñó responsabilidades como permanente sindical provincial y regional en el STE-CLM y, en la actualidad, mantiene su compromiso sindical desde su centro educativo. Por estas razones, se pensó que podría ser la persona adecuada para abordar este cometido.

José Javier se ha documentado para tratar de exponer el cuerpo único de enseñantes como algo más allá de una demanda sindical y que apunta a un modelo de educación que incluye aspectos de la formación inicial de los enseñantes, del sistema de acceso de estos (con un repaso histórico a las diferentes alternativas que se han aportado en los últimos años) y de las condiciones laborales. Este es el resultado de su trabajo personal, y es el compromiso de STE-CLM elevar dicha demanda a todos los órganos donde el sindicato tiene representación, para conseguir una mejor educación del alumnado y con las mismas condiciones profesionales para todo el profesorado.

*Secretariado Regional de STE-CLM.  
Diciembre de 2020.*





---

## ÍNDICE

<b>1.</b> Algunas consideraciones previas.....	11
<b>2.</b> La formación del profesorado: una amplia visión histórica.....	29
2.1. La formación del profesorado hasta la LGE.....	29
2.2. La formación del profesorado desde la LGE hasta la actualidad.....	43
<b>3.</b> Evolución de una reivindicación.....	63
3.1. El Cuerpo Único de Enseñantes. ....	63
3.2. La Confederación de STEs y el Cuerpo Único. .	83
<b>4.</b> El DIR educativo. ....	89
<b>5.</b> Propuestas para una alternativa de futuro.....	105
5.1. Una visión comparativa con otros países.....	105
5.2. El Cuerpo Único de Enseñantes: de la utopía a la realidad.....	118
<b>6.</b> Conclusiones. ....	147
<b>7.</b> Referencias bibliográficas. ....	151



## 1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS.

### Primera. La importancia de llamarse “maestro”.

*Un educador que no siente gusto por su trabajo es un esclavo de su medio de sustento y un esclavo no podría preparar hombres libres y audaces; no podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en esos sueños.*

(Citado en Imbernón, 2010: 47)<sup>2</sup>

*Porque el docente debe ser “despertador del espíritu, un removedor de ideas, destructor de malos hábitos y violentador de tradiciones”.<sup>3</sup>*

Me permito comenzar este artículo con las palabras del insigne maestro y pedagogo francés Célestin

---

<sup>2</sup> Esta cita de Célestin Freinet fue publicada en el texto *“Una pedagogía moderna de sentido común. Los dichos de Mateo”*. La primera edición en español fue publicada en 1970 con el título *“Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo)”*, por la Editorial Estela. Actualmente está publicado en Madrid por la Editorial Morata, 1996.

<sup>3</sup> Cita extraída de la misma obra.

Freinet, referente indispensable para todos los educadores, con la única intención de reflexionar sobre la enorme dificultad, responsabilidad y compromiso que conlleva la tarea de enseñar. No olvidemos que la voz “*maestro*” proviene del latín “*magister*” que, a su vez, deriva de “*magis*” (más), es decir, en los oficios hace referencia al más alto nivel, al mayor grado de conocimientos o de competencia. Por cierto, su opuesto es “*minister*” de “*minus*” (menos); curiosamente el “*minister*” (palabra de la que deriva el término “*ministro*”) era el subordinado que tenía menos habilidades y conocimientos.

Ya el Libro Blanco del MEC, recogía lo siguiente: *El sistema educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación y de reflexión sobre su práctica, de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes de aula y de contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y de la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y de un saber hacer.* (MEC, 1989: 165 y ss.)

El enseñante no sólo requiere unos conocimientos técnicos o científicos, necesita también una serie de destrezas individuales y sociales, precisa de empatía, capacidad de escucha, motivación, acompañamiento, personalización, entrega, amistad, cariño, autoridad, diálogo, sentido de la justicia,... todas esas cualidades propias de quienes trabajan con y para las personas. Ha de plan-

tearse el mundo de forma crítica, amar y disfrutar con lo que hace y, lo más importante, debe ser un ejemplo.

La función docente implica cada vez más unos requerimientos pedagógicos, unos compromisos morales y éticos y una enorme interacción con otros agentes, especialmente las familias, que depositan lo más preciado que tienen, sus hijos e hijas, en manos de estos profesionales. Pues bien, siendo esto así, si la sociedad carga sobre sus hombros tan gran responsabilidad, sería lógico demandar su más exquisita formación y selección. Recurriendo nuevamente a la etimología, deberíamos reclamar que el nivel de exigencia para ser docente habría de ser el máximo como, por otra parte, ocurre en otros países que nos sirven de referencia. De esta manera, probablemente empezáramos a entendernos cuando elucubramos sobre en qué consiste el tan manido prestigio profesional.

Las notas de corte para entrar en las facultades de educación siguen siendo de las más bajas y, en ocasiones, la docencia continúa convirtiéndose en refugio de muchos y muchas estudiantes que no han cubierto sus expectativas profesionales y a los que nunca les gustó enseñar. Luchemos contra esa ajada ofensa de que “el que vale, vale; y el que no, para maestro de escuela”.

A pesar de todo, según los barómetros del CIS, los ciudadanos otorgan a la profesión docente los mayores

niveles de valoración y confianza, por detrás únicamente de las ramas sanitarias y por delante de otras como arquitectos, jueces, economistas o abogados. Incluso, muchas familias considerarían las carreras docentes entre las preferidas para sus hijos e hijas.

## **Segunda. La formación inicial: una asignatura pendiente.**

La formación es un elemento fundamental en el desarrollo profesional, aunque, con seguridad, no el único. Bertolt Brecht ya afirmaba que una civilización se demuestra por el salario de sus docentes.

En este sentido, recordando al catedrático Antonio Bolívar, podríamos afirmar que “los buenos profesores no nacen, sino que se hacen y el punto de partida es la formación inicial” (Bolívar, 2017: 1). Una formación que debería romper con la tradicional perspectiva meramente disciplinar o instruccional. Ya el Consejo de Europa (2008) invitaba a sus Estados miembros a: *Garantizar un alto nivel de formación inicial del profesorado, a procurar que el apoyo en el comienzo del ejercicio de la docencia y el posterior desarrollo profesional sean coordinados y coherentes y cuenten con los recursos adecuados y con garantías de calidad, a atraer a las profesiones docentes y esforzarse por conservar en ellas a las personas más cualificadas.*<sup>4</sup>

Las mismas instituciones europeas insistían en que: *La calidad de la formación del profesorado influye más que ningún otro factor en los resultados de los estudiantes. Los profesores y los formadores se enfrentan al reto que suponen unas clases cada vez más heterogéneas, la demanda de nuevas competencias y la necesidad de prestar una atención especial a las necesidades individuales de aprendizaje.* (Consejo y Comisión, 2008: C 86/5)

Sin embargo, a pesar de estas recomendaciones, desde la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior en 2008, la preocupación por afrontar y dar una solución definitiva a la formación inicial del profesorado en España ha dejado de ser una prioridad.

La escasa o nula valoración que se ha venido dando a la formación del profesorado se ha basado en que, para enseñar, basta con saber mucho de la materia en cuestión, despreciando las pedagogías, las didácticas, las

---

<sup>4</sup> EConclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 21 de noviembre de 2008. Preparar a los jóvenes para el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas. Diario Oficial de la Unión Europea de 13 de diciembre de 2008, 319-320.

<sup>5</sup> Comunicaciones procedentes de instituciones y órganos de la Unión Europea. Consejo. Informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo «Educación y Formación 2010». «Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación». Diario Oficial de la Unión Europea de 5 de abril de 2008. C 86/5.

psicologías, las psicologías evolutivas, las sociologías, la atención a la diversidad, la organización escolar... y todas aquellas disciplinas básicas que deberían conformar el perfil de un buen profesor. Sin embargo, en la sociedad actual, parece quedar claro que, como trataremos en el último apartado de este artículo, la formación disciplinar debe estar plenamente integrada con la didáctica y la pedagógica. Igualmente, incidiremos en la necesidad de revisar las condiciones de ingreso en la formación docente, “pues escasa calidad se puede pedir si va dirigida, como hasta ahora, a todo el alumnado, tenga o no expectativas de dedicarse a la enseñanza” (Bolívar, 2007: 27).

Por otra parte, dado que el profesorado ejerce una influencia evidente en la sociedad, al tener la responsabilidad de formar a las futuras generaciones, el poder político de cada momento ha utilizado a los centros de formación de los docentes como instrumentos para imponer su control ideológico. La educación puede llegar a convertirse, sin duda, en un arma de propaganda; por ello, los políticos legislan en materia de enseñanza, cuando llegan al poder, siempre en contra del gobierno precedente, de manera partidista, generando una permanente inestabilidad y falta de coherencia en el sistema educativo.

Los enseñantes deberían ser activos dinamizadores de la comunidad en que viven y, por tanto, transformadores de la realidad social, cultural y educativa que



les rodea. José María Maravall, Ministro de Educación y Ciencia en los dos primeros gobiernos de Felipe González (1982-1988), afirmaba que no se podrían producir cambios en la escuela si no se cambiaba primero la mentalidad y el saber profesional de quienes habrían de conducir con sus manos esos cambios.

La búsqueda del equilibrio entre una formación didáctico-pedagógica y una formación disciplinar se ha convertido en un auténtico quebradero de cabeza que todavía hoy no ha encontrado un encaje adecuado. La universalización de la Educación Secundaria en Europa a partir de los años 60 ha ido forjando la idea de que la educación debería ir perdiendo su carácter académica, lo que implicaría reconocer que los docentes ya no pueden limitarse a saber mucho de la materia que deben enseñar, sino que resulta imprescindible saber cómo transmitirla, a ser posible, con pasión; cómo tratar a un alumnado cada vez más diverso; cómo atender a las familias; cómo trabajar en equipo dentro de un mismo centro docente y en colaboración con profesionales de otros entornos,...

Los actuales Institutos de Educación Secundaria (IES) incluyen el tramo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), otros estudios de carácter postobligatorio -Bachillerato y familias profesionales de grado superior- y, asimismo, la formación profesional de grado medio, además de una serie de programas des-

tinados al alumnado más vulnerable, que puede verse abocado a quedarse fuera del sistema educativo sin una preparación adecuada.

*Tal diversidad de proyectos educativos y una población estudiantil extremadamente desigual, con la que el profesorado ha de enfrentarse diariamente, exigen un bagaje múltiple y bien trenzado de valores, saberes y capacidades, sensibilidades, identidades, actitudes y compromisos. Ello implica también erradicar el culto al individualismo, asumiendo una cultura de coordinación, de trabajo colegiado y la construcción de proyectos e innovaciones decididas y comprometidas con otros.*

(Escudero, Campillo y Sáez, 2019: 169)

El último informe Talis (2018) indica que, con respecto a la formación inicial que reciben los profesores de la Educación Secundaria Obligatoria, el 52% de ellos asegura que no está lo suficientemente preparado en el contenido, ni en la pedagogía, ni en la práctica en el aula de las materias que enseña. Por ello, a menudo, no resulta extraño encontrar a jóvenes -y menos jóvenes-docentes reclamar “yo no he estudiado para esto”, cuando al enfrentarse a la realidad de sus clases diarias se topan impotentes ante un horizonte que no responde en absoluto a las expectativas de aquello para lo que habían estudiado.

El estudio realizado por Pérez-Díaz y Rodríguez

desvela que, entre los propios docentes, la formación inicial del profesorado obtenía una media de utilidad alta (8,18), con casi la mitad de los encuestados asignándole una puntuación de 9 o 10. Igualmente, la mayoría se mostraba favorable a una selección más exigente (73,3%) de los estudiantes de las carreras que llevan a la docencia, tanto como la de los estudiantes de Medicina. El mismo trabajo revela que, en general, se considera a los maestros de Primaria mejor preparados para la enseñanza real que los profesores de Secundaria. Asimismo, aunque no con mucha diferencia, se otorga un mayor nivel de vocación a los primeros que a los segundos. Una amplísima mayoría de los encuestados (80,3%) está muy o bastante de acuerdo con que en la decisión de dedicarse a la docencia pesa mucho la vocación. (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013: 94-95)

En España, las propuestas para incidir en una mayor exigencia en la elección de los candidatos a la docencia han oscilado desde los que optan por una mejor selección del alumnado del Máster de formación del profesorado a los que se inclinan por un modelo equivalente al del MIR, que se aplica a la formación de los médicos especialistas. En la encuesta realizada por Pérez-Díaz y Rodríguez, en cuanto al tipo de formación de los profesores de Secundaria se pidió a los encuestados que optasen por el modelo actual (“estudio de una carrera especializada seguido de un Máster de formación pedagógica y didáctica de un curso de duración”) o por el que

proponen los partidarios de una formación más específica (“estudio desde el primer momento de una carrera diseñada para ser profesor de Secundaria en la especialidad correspondiente”). Los resultados fueron bastante concluyentes: dos tercios (67,6%) prefirieron una formación más específica y no llegaron a un tercio (30,3%) los partidarios de mantener el sistema actual. (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013: 81)

De estos datos se deduce que los requisitos de acceso a la docencia y la formación inicial tal vez no sean todo lo exigentes que debieran ser. Dicho de otro modo, parece imprescindible trazar un replanteamiento global que, seguramente, incidiría en los resultados académicos y en la percepción social y el prestigio profesional de los enseñantes. En países como Finlandia, espejo en el que nos miramos tan frecuentemente en materia educativa y cuyo modelo se asemeja al que proponen quienes quieren modificar el sistema español, el acceso a la carrera de Maestro-Profesor es muy riguroso, resultando que solo obtienen plaza, aproximadamente, el diez por ciento de los candidatos, que han de superar una serie de pruebas que valoran no solo los conocimientos académicos, sino aquellos más vinculados con la enseñanza, seleccionando a los mejores, a los más motivados, a los que tienen una verdadera vocación docente.

Finalmente, lo que podríamos llamar periodo de entrenamiento en las aulas es el “prácticum” o “fase de

prácticas” y es requerimiento indispensable para un posible acceso a la profesión, ya sea el Grado de Maestro o el Máster de Educación Secundaria. Este requisito se cumple en la formalidad, pero la realidad es que, según los propios destinatarios, resulta claramente insuficiente y poco efectivo.

Si la Sanidad y la Educación son percibidas como profesiones de trascendente relevancia social y pilares del llamado estado del bienestar, ¿no sería lógico demandar para ambas semejantes niveles de exigencia formativa y de acceso? ¿Podrían plantearse modelos alternativos, que permitieran preparar a menos personas, con menor coste económico, con mayor calidad y con más posibilidades de colocación profesional?

Me gustaría acabar este apartado con las palabras de José Domínguez Rodríguez, recogidas en su Tesis Doctoral.

*No es una buena idea formar ingenieros aeronáuticos para que trabajen como ingenieros agrícolas en la producción de frutas y de hortalizas. Tampoco parece una idea brillante formar excelentes ingenieros agrícolas y dedicarlos a construir naves espaciales. Parece una idea de Perogrullo que la formación inicial de los profesionales debe ser coherente con la profesión que quieren ejercer y capacitarlos para ella. Pero la historia de la formación de maestros de Infantil y Primaria y, sobre todo, de Secundaria en los dos últimos siglos (desde 1800 hasta ahora) se*

*ha desarrollado en el sistema educativo español en contra de los principios de Perogrullo. La razón fundamental de este absurdo contrasentido parece que es la siguiente: como no estaba bien definida la tarea educadora en Educación Infantil, ni en Primaria, ni en Secundaria y mucho menos debatida y consensuada públicamente, tampoco se podía definir y realizar adecuadamente la formación inicial de los educadores y educadoras.*

(Domínguez, 2016: 557)

### **Tercera. Maestros versus profesores.**

Un profesorado motivado, profesional y responsable no sólo necesita la formación adecuada, sino que demanda además una correcta valoración de su trabajo por parte de la sociedad a la que se debe. En este sentido, se ha entendido la carrera profesional siempre en la misma dirección que los estudios que realiza el alumnado, de abajo a arriba, es decir, desde la educación infantil hasta las enseñanzas superiores, “como si se requirieran menos competencias y conocimientos para el pediatra que para el médico de familia o de mayores” (Bolívar, 2017: 1). Por esa razón, se valora el prestigio profesional de los docentes en sentido vertical. Ejercer de profesor en la Educación Infantil se considera, en muchos aspectos, un puesto de menor categoría que el de la Educación Primaria y, por supuesto, muy inferior al de Educación Secundaria o de Bachillerato.

En este punto, me parece muy interesante recoger las palabras de Enrique Díez, Profesor de la Universidad de León: “Yo creo que debemos aprender de la gente de infantil, y por eso abogamos por un cuerpo único de enseñantes, y la gente de infantil debería ser la que más cobrara, no los de universidad ni los de secundaria. Es que vivimos en un mundo al revés. (...) No sólo porque ponemos a nuestros hijos en sus manos en los momentos en que su desarrollo es más importante, sino porque son la gente mejor formada y preparada, y están haciendo una labor increíble, y esos sí que trabajan cooperativamente y en quipo”.<sup>6</sup>

En esta jerarquización ha sido determinante la duración de los estudios exigidos para ejercer la docencia. Los planes de estudio del magisterio han concedido un rango académico inferior al de los de Enseñanzas Medias, asumiendo que la preparación necesaria para el desempeño del magisterio era menor que la de un profesor de Instituto.

En España, a diferencia de otros países europeos, históricamente, el modelo de formación del profesorado de educación primaria ha sido y sigue siendo radicalmente distinto al de educación secundaria. Frente al primero, orientado a suministrar unas bases para ense-

---

<sup>6</sup> Entrevista publicada en [eldiariodelaeducacion.com](http://eldiariodelaeducacion.com), el 2 de noviembre de 2018.

ñar y gestionar las situaciones del aula, en el segundo se ha mantenido un sistema consecutivo, disciplinar, donde predominan los “contenidos científicos”, siendo necesario estar en posesión de una titulación superior, una licenciatura (un grado en la actualidad) en un área de conocimiento específico y haber superado posteriormente un curso de formación didáctica y pedagógica (un Máster de Formación del Profesorado).

Recurriendo nuevamente a Bolívar, esta tradición de una formación universitaria academicista y alejada de la realidad educativa y pedagógica se fundamenta en la ya mencionada creencia “de que para enseñar basta saber la asignatura”, sin tener para nada en cuenta a los necesarios grupos profesionales de referencia, ni los espacios de trabajo donde se realizará la actividad profesional, ni la indispensable práctica y colaboración con otros docentes. (Bolívar, 2007: 19). Todavía Esteve resulta más categórico: “debido a la formación inicial que reciben, la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden; un fastidio lamentable para escapar al paro” (Esteve, 1997: 77).

Para Cecilia Braslavsky:

*El isomorfismo (formarse solo en lo que se tiene que enseñar) ignora tres cuestiones claves de la docencia: la primera, que todo profesor es, ante todo, un docente, y después un docente en un área específica; la segunda, que la disciplina escolar difiere de la disciplina académica en sus*



*finalidades y organización; y la tercera, que para enseñar una disciplina escolar es necesario tener una base de formación más amplia e interdisciplinaria que la materia de referencia. (Braslavsky, 1999. Citado en Bolívar, 2007: 27)*

Pero no nos engañemos. La tendencia a prescindir de los contenidos didácticos y pedagógicos no es algo privativo de la formación en la Educación Secundaria. Los planes de estudio de algunas Facultades de Educación también adolecen cada vez más de estas disciplinas, olvidando la esencia de lo que implica enseñar.

Esta tarea, en cualquier nivel educativo, debería requerir, sin distinción alguna, una preparación igualmente rigurosa y unas destrezas que permitan hacer frente a los retos del alumnado y de la educación actual. No es fácil de entender, por tanto, que existan diferencias entre los distintos niveles de enseñanza, especialmente tras los Acuerdos de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior; la responsabilidad, la dedicación, la exigencia, la formación inicial y permanente... son exactamente igual de determinantes en todos los casos y, en consecuencia, los niveles de estudios y de titulación también debieran serlo, al igual que el prestigio profesional y la formación necesaria para desempeñar sus funciones y responsabilidades de la mejor manera posible. Esta formación inicial homogénea permitiría, además, la movilidad del profesorado a lo largo del sistema educativo. En la construcción de una pared,

son más importantes y necesarios los primeros ladrillos que los últimos. Un muro sólido necesita un buen zócalo, consistente.

Tampoco dejemos de lado el hecho de que la diversidad de titulaciones, cuerpos, escalas, estatus y situaciones laborales diferentes propicia la falta de unidad y el enfrentamiento, cuestiones que son aprovechadas por las diferentes administraciones para cercenar las reivindicaciones del profesorado.

La igualdad en la formación inicial de calidad para el conjunto de aspirantes a la docencia ha sido una constante en las reivindicaciones de numerosas organizaciones que, como los STES-i, luchan día a día para que la enseñanza se desarrolle en las mejores condiciones y con el mejor profesorado, exigencia que se ha concretado históricamente en la reclamación del “Cuerpo Único del Profesorado”. Pero esta demanda no es algo exclusivo de determinadas formaciones sindicales o sociales. Como analizaremos en el tercer apartado de este artículo, se trata de una reivindicación antigua que, con mayor o menor ímpetu, ha ido aflorando en determinados momentos de nuestro devenir educativo.

La concepción de un cuerpo único de enseñantes debe comenzar con una formación igual, en cantidad y calidad, pero también debe contar con Instituciones de Formación comunes. (Llegados a este punto, sería nece-

sario reflexionar también sobre la preparación, la calidad académica y la experiencia de los formadores de docentes). Una escuela única o unificada exige “como correlato y condición estructural, un cuerpo único de profesores” (Bolívar, 2017: 2). Recientemente se han desarrollado propuestas muy elaboradas y completas que aportan diversas alternativas y que podrían abrir puertas a una cuestión nunca bien resuelta. Las expondremos y analizaremos en el último apartado, pero me gustaría destacar las de Domínguez (2016) y Bolívar (2017).

“Una formación del profesorado al servicio de una educación básica holística,<sup>7</sup> puede constituir una buena plataforma para defender que otra formación es posible (y deseable)” (Bolívar, 2017: 1).

---

<sup>7</sup> Holístico, holística: del todo, o que considera algo como un todo.



## **2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA AMPLIA VISIÓN HISTÓRICA.**

### **2.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO HASTA LA LGE.**

Deberíamos remontarnos al siglo XIV para encontrar los primeros datos sobre la formación del magisterio. En 1370, una Real Cédula de Felipe II autorizaba al Consejo de Castilla para que examinara a los maestros y le otorgaba la facultad de expedir los títulos oportunos (Luzuriaga, 1916: 11). Pedro Díaz Morante (1565-1636), maestro de los hijos de Felipe III, ya insistía en la importancia de "*hacer Academia entre los maestros*" y reclamaba la conveniencia de crear una institución que se encargara de la formación de los maestros de escribir, contar y leer (González Pérez, 1994: 176).

Lo que podríamos llamar las primeras *Escuelas Normales* se organizaban de una manera gremial; la primera se instituyó en Madrid (1642), la Hermandad de San Casiano, facultada por el Consejo de Castilla para expedir títulos de maestros. Fundamentada en los principios de dicha Hermandad, en 1771 se promulgó la "*Ley sobre requisitos para el ejercicio del Magisterio de Primeras Letras*"

donde, al igual que en otros oficios, el aprendiz se formaba al lado de un maestro.

Carlos III suprimió esta Hermandad y fundó el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras que, a su vez, fue sustituido en el reinado de Carlos IV por la Academia de Primera Educación (Ruiz Berrio, 1980: 106-107). Su principal finalidad era la apertura de “Escuelas Normales o Colegios de Profesores de Primeras Letras”. Se acuña aquí el término “*escuelas normales*” en el sentido de “*escuelas modelo*”, ya que el aprendizaje se basaba en el adiestramiento junto a un maestro con experiencia, que serviría de referente. A principios del siglo XIX la Academia fue remplazada por la Junta de Exámenes hasta que, cuando las escuelas pasaron a depender de los gobiernos municipales, las Diputaciones se responsabilizaron de los exámenes de los maestros (González Pérez, 1994: 177).

Bajo la Regencia de María Cristina se institucionalizaron las Escuelas Normales de Instrucción Primaria y, en 1834, la reina regente firmó un decreto para que una Comisión estudiara un Plan General de Instrucción Primaria. El 8 de marzo de 1839, bajo el auspicio de Pablo Montesinos y Gil de Zárate, se instituyó lo que podríamos considerar como la primera Escuela Normal del Estado Español (Ruiz Berrio, 1984: 9), que tuvo su antecedente en la Escuela Normal Central, dirigida por Pablo Montesinos, cuyo plan de estudios contemplaba dos años aca-

démicos y unas prácticas que se realizaban en la escuela aneja.

El primer instituto de segunda enseñanza se fundó en Palma de Mallorca en 1835 y, hacia 1850, se llegó a unos 60, al ser reconocidos legalmente en el Plan de estudios de 1845. Sin embargo, la primera institución que otorgaba el grado de licenciado, la Facultad Mayor de Filosofía, que englobaba estudios de humanidades y científicos, no se creó hasta 1843. En 1855 se dividió en dos facultades diferentes: la de Literatura y Filosofía (Filosofía y Letras en 1857) y Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Al no existir una titulación específica que habilitase para ejercer como profesorado en estas enseñanzas, se buscó entre las personas de aquellas carreras cuyos conocimientos fuesen semejantes a los que se impartían en los institutos. Para Viñao: “La selección de los primeros profesores de la segunda enseñanza (...) se hizo bajo el doble signo de la diversidad en las titulaciones y formaciones recibidas y de la provisionalidad en los nombramientos”. (Viñao, 2013: 22)

Para cubrir las nuevas cátedras no ocupadas ya se recurrió al proceso de oposición. Los que la superaban adquirían el título de Regente en una determinada asignatura, que permitía impartir enseñanza de manera provisional, pudiéndose con el tiempo optar a la propiedad de la cátedra. En 1862 se nombró catedráticos titulares a los interinos que podían acreditar, al menos, siete

años de antigüedad.

En 1846 se creó, de manera experimental, la Escuela Normal de Filosofía, con el fin de formar profesorado para la docencia y, en 1850, se consolidó como institución para la instrucción de profesorado de segunda enseñanza y escuelas especiales. Los estudios duraban cuatro años y había tres secciones: Literatura, Ciencias físico-matemáticas y Ciencias naturales. Además, en los dos últimos años se cursaba la asignatura de Pedagogía y métodos de enseñanza (Viñao, 2013: 23). Con la llegada del gobierno conservador se clausuró en 1852. A partir de ese momento se instauró el modelo bien conocido de una formación puramente disciplinar, sin formación pedagógica ni teórica ni práctica, y un posterior proceso selectivo mediante oposiciones.

La llamada Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública, 1857), primera ley de educación en España, contemplaba ya a las Escuelas Normales como escuelas profesionales, que se crearían en todas las provincias españolas, además de una Escuela Normal Central en Madrid. El plan de estudios comprendía dos cursos para el grado Elemental, un curso más para el grado Superior y otro para el de Maestro Normal. Sin embargo, a finales de este siglo ya se cuestionaba amargamente la precaria preparación del profesorado, sin apenas medios y carente de componentes pedagógicos, limitándose a una formación general insuficiente. La Ley contemplaba una



enseñanza elemental para la gran masa de las clases trabajadoras (la Primera Enseñanza) y otra, sin conexión alguna con la anterior, destinada a las clases pudientes, futuras élites profesionales y dirigentes (la Segunda Enseñanza).

La ley establecía en su artículo 207 que para aspirar a las oposiciones a cátedras de institutos de segunda enseñanza era imprescindible estar en posesión del título de licenciado expedido por las facultades correspondientes; de este requisito estaba exento el profesorado de Lenguas vivas, el relacionado con algunas materias artísticas y el de las áreas tecnológico-profesionales. Nuevamente se prescindía de los contenidos pedagógicos, didácticos o los vinculados directamente con la docencia.

*Con el fin de remediar de algún modo dicha exclusión, sin modificar el modelo, (...) se exigió, en los reglamentos de oposiciones, unas veces que los candidatos explicaran una lección tal y como lo haría un profesor a sus discípulos (reglamentos de 1862, 1864 y 1910), y otras, que presentaran un programa y una memoria sobre, entre otras cuestiones, el método de enseñanza de la asignatura objeto de la oposición (reglamentos de 1870, 1873, 1874, 1875 y 1894). (...) De hecho, sin embargo, todo parece indicar que tanto la lección como la memoria no pesaban mucho en el juicio valorativo de quienes formaban parte de los tribunales de oposiciones. Lo importante era, por lo general, el co-*

*nocimiento de la materia en cuestión. Los aspectos didáctico-pedagógicos se consideraban algo accesorio. (Viñao, 2013: 24-25).*

Podríamos considerar como única salvedad las acciones llevadas a cabo por el Museo Pedagógico Nacional, que desde 1882 se encontraba bajo la dirección de Manuel Bartolomé Cossío, donde se desarrollaba un auténtico centro de formación permanente del profesorado de todos los niveles, además de realizarse investigaciones de carácter pedagógico.

En 1900, el ministro García Alix (conservador), creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y afrontó la reforma de las Escuelas Normales. Posteriormente, Romanones (liberal) incorporó los estudios de Magisterio a los Institutos Generales y Técnicos de Segunda Enseñanza, es decir, se rebajó la categoría de las Normales integrándolas en los estudios de enseñanzas medias. Según el propio Romanones, “hay Escuelas Normales cuyo número de alumnos es tan reducido que causa verdadera lástima el dinero que se gasta en sostenerlas”<sup>8</sup> (González Pérez, 1994: 181). Los motivos eran la dificultad para hacer una buena selección, la mezquindad de sueldos, las pocas e ineficaces prácticas y los estudios deficientes. Las Escuelas Normales,

---

<sup>8</sup> Martí Alpera, F. (1904): “Por las escuelas de Europa”. Ed. Sucesores de Hernando. Madrid. Palabras extraídas del Prólogo escrito por el Conde de Romanones, fechado el 24 de diciembre de 1903.

en condiciones presupuestarias muy precarias, no podían hacer frente a las necesidades de formación del profesorado.

Las presiones ejercidas desde el colectivo de profesores normales y los cambios políticos provocaron que se devolviese la autogestión a los centros femeninos, mientras que los masculinos continuaron adscritos a los Institutos. Esta medida, unida a otras, provocó un incremento del alumnado, no solo por el aumento del prestigio social, sino también por el del salario.

Entre 1907 y 1923 podríamos situar los años más sobresalientes en la formación del profesorado (Ruiz Berrio, 1984: 12). La Escuela Superior del Magisterio se transformó en Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, con un soporte fundamental en los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza. Sin embargo, las reformas llevadas a cabo por Giner de los Ríos y la ILE en la segunda enseñanza y la universidad resultaron un absoluto fracaso, debido fundamentalmente al rechazo por parte del profesorado y de las familias. Por ello, los institucionalistas y, en especial, Cossío, llegaron a la conclusión de que sólo se llevarían a la práctica cuando se contase con un profesorado debidamente formado y con el necesario respaldo social.

El Plan de Estudios de 1914 del magisterio exigía un examen de ingreso basado en los conocimientos

adquiridos en la escuela primaria y cuatro cursos de especialización en la Escuela Normal. La principal novedad que se aportaba era la igualdad de titulación, acabando con la división entre grado elemental y superior, aunque siguió teniendo menos prestigio que otras carreras. Se continuaba considerando al magisterio como una oportunidad de ascenso social para las clases más desfavorecidas, especialmente para las mujeres de las zonas rurales (González Pérez, 1994: 183).

En cuanto a la segunda enseñanza, dada la imposibilidad de crear un centro de formación específico para el profesorado de este nivel educativo, el llamado “Magisterio secundario”, por las razones ya esgrimidas, se instituyó en Madrid el Instituto-Escuela<sup>9</sup> en 1918,

---

<sup>9</sup> La preparación impartida por este Instituto-Escuela era muy completa y consistía en:

- Prácticas de enseñanza durante dos años, en régimen de media jornada, asistiendo a las clases y encargándose directamente de la enseñanza bajo la dirección del catedrático correspondiente.
- Estudio de dos lenguas modernas a elegir entre francés, inglés y alemán, en clases de dos o tres horas semanales a cargo de profesores nativos.
- Trabajos de laboratorio, por lo general en alguno de los organismos (Centro de Estudios Históricos, Instituto Nacional de Ciencias, Residencia de Estudiantes) de la Junta para Ampliación de Estudios de la que dependía el Instituto-Escuela.
- Estudios pedagógicos y filosóficos mediante lecturas y la asistencia a las cátedras de filosofía y pedagogía de la Universidad Central y de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, o a las enseñanzas que sobre estas cuestiones se impartían en el mismo Instituto-Escuela.
- Envío al extranjero, becados por la Junta para Ampliación de Estudios, de algunos de los mejores aspirantes al magisterio secundario (Junta para Ampliación de Estudios, 1925: 395-396. Extraído de Viñao, 2013: 26).

como centro formativo de referencia, al que siguieron los creados durante la Segunda República en Barcelona (1931), Valencia (1932), Sevilla (1933), Málaga y Gijón (1933), aunque estos dos últimos no llegaron a entrar en funcionamiento. La experiencia del Instituto-Escuela fue un éxito, con un gran número de aspirantes, muchos de los cuales obtuvieron cátedras mediante la oposición.

Una nueva controversia surgió con la publicación de la Real Orden de 25 de abril de 1925, que permitía acceder a la enseñanza a los bachilleres aprobando en la Escuela Normal la asignatura de Pedagogía. Esta medida fue entendida como un agravio que elevaba los estudios de Bachillerato sobre los de Magisterio, despreciando la importancia de las prácticas docentes. En general, el periodo de la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), podría resumirse en un abandono total del magisterio y de las Escuelas Normales.

La Segunda República (1931-1939) afrontó un ambicioso plan para propiciar el acceso a la educación a todas las capas sociales, de manera muy especial a las más olvidadas hasta ese momento. Para ello, resultaba prioritario abordar la formación del magisterio, por lo que se elaboró un Plan Profesional que abarcaba los aspectos científicos, pedagógicos y prácticos, elevando así la preparación y la categoría de los maestros. El Decreto de 29 de septiembre de 1931 exigía el bachillerato universitario para poder ingresar en las Escuelas Nor-

males, equiparando los estudios de magisterio con una carrera universitaria. Una vez superados estos estudios, que contemplaban una instrucción teórica y práctica, se realizaba un examen general ante un tribunal y quienes superaban la prueba accedían al Cuerpo de Maestros Nacionales. En la concepción y desarrollo de este Plan tuvo mucho que ver el hecho de que los responsables políticos del Ministerio fueran convencidos defensores del magisterio y profesionales de la enseñanza (González Pérez, 1994: 188).

Se profundizó en la convicción de crear más escuelas, con maestros más capacitados, con un mayor prestigio social y mejor retribuidos, por lo que se convirtieron las Escuelas Normales en Instituciones Profesionales y se creó la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (1932) y, posteriormente, en la de Barcelona. Para poder acceder a estos estudios, los aspirantes debían tener dieciséis años cumplidos, estar en posesión del título de Bachillerato y superar un concurso-oposición equivalente a un examen de ingreso. Otra novedad fue que estos centros de formación se hicieron mixtos, unificando las Escuelas masculinas y femeninas. Se puso en marcha, así mismo, el Patronato de las Misiones Pedagógicas y se reforzó la Junta de Ampliación de estudios creada en 1907.

Ante las críticas suscitadas entre los profesionales de las Normales, alegando que "...la República se que-

dará sin maestros solventes; sólo acudirán a nuestros centros los desperdicios del bachillerato, que los profesores no tendremos más remedio que eliminar, dejando sin alumnos a las Normales antes que admitir a fracasados e ineptos...”<sup>10</sup>, el Plan fue modificado en 1933, con la promulgación del Reglamento de Escuelas Normales.

Con el golpe de estado de 1936 y el comienzo de la Guerra Civil, en la zona republicana se mantuvieron básicamente el Plan de 1931 y el Reglamento de 1933, pero con importantes innovaciones. Al Plan se le añadieron cuatro cláusulas: 1. Un curso sobre industria rural. 2. Un cursillo de especialización en educación preescolar. 3. La formación política de los estudiantes. 4. Realizar una investigación sobre los efectos de la guerra en la población infantil (González Pérez, 1994: 191).

Ante la falta de maestros por causa del conflicto armado, se organizaron cursos intensivos en las Escuelas Normales de entre tres y seis meses, donde se incluyeron actividades específicas para los maestros que ejercían en las zonas rurales. En 1938 se restablecieron los estudios en algunas Escuelas Normales de la zona republicana, entre ellas las de Albacete, Ciudad Real, Cuenca o Guadalajara.

Por lo que respecta a las enseñanzas medias, la

---

<sup>10</sup> Revista de Escuelas Normales. Enero de 1932.

Guerra Civil y la imposición del posterior régimen franquista pusieron fin a la experiencia de los Institutos-Escuela. En 1955 se creó la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, más tarde de Grado Medio, donde se preparaban los aspirantes a futuros profesores y obtenían un Certificado de Aptitud Pedagógica, válido para las oposiciones. A partir de 1957 se concedieron una serie de becas de dos años para licenciados universitarios con el fin de que pudiesen presentarse a las oposiciones a catedráticos, con la realización de las correspondientes prácticas docentes. Los que superaban las pruebas obtenían igualmente dicho certificado. En 1965, en los dos años de formación se incluyeron contenidos pedagógicos y didácticos, así como la realización de prácticas en centros de enseñanzas medias.<sup>11</sup>

El final de la contienda trajo consigo la depuración de más de 50.000 maestros, cuyos expedientes se fueron haciendo públicos en los Boletines Oficiales de las provincias correspondientes. El adoctrinamiento en contenidos patrióticos y religiosos y la fidelidad al régimen se impusieron sobre cualquier otro criterio en la selección del profesorado, que se convertirá en un mero "propagandista". Se incorporaron al magisterio personas con escasa preparación, pero cuyo mérito radicaba en haber combatido en el bando franquista. La Orden de 14 de julio de 1939, que regulaba las enseñanzas de magis-

---

<sup>11</sup> Viñao, 2013: 28.



terio, volvió a incluir las materias de Religión e Historia Sagrada que había eliminado la República. El Decreto de 10 de febrero de 1940 regulaba la obtención del título de maestro para los bachilleres, para ello debían realizar un cursillo en el que se impartían exclusivamente Religión y Moral, Religión e Historia Sagrada, Pedagogía e Historia de la Pedagogía, Prácticas de Enseñanza, Caligrafía, Labores y Economía. Por supuesto, para acceder había que acreditar una buena conducta política y moral y ser adepto al Movimiento Nacional (González Pérez, 1994: 192-193).

En cuanto a la enseñanza secundaria, aunque los profesores de instituto también fueron víctimas de purgas selectivas después de la guerra civil, los institutos conservaron un mayor nivel de calidad, debido, sobre todo, a que se mantuvo a muchos de los catedráticos de la República, incluso los no manifiestamente adeptos al régimen, que aplicaron gran parte de los principios de la ILE. Por otro lado, las oposiciones a catedrático de instituto conservaron casi todo su rigor. Todo ello, probablemente, porque a la enseñanza secundaria sólo accedían los hijos de la burguesía.

La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 y el Estatuto de Magisterio Nacional Primario de 1948 atribuían a la Falange y a la iglesia un importante papel en la formación y el perfeccionamiento del profesorado. De hecho, la instrucción en los principios falangistas y católicos

constituían un requisito básico para poder acceder a la enseñanza.

A partir de 1958 la formación deja de ser potestad del Servicio Español del Magisterio (integrado en la Falange) y pasa a depender del Ministerio de Educación. En la Ley de 1965 sobre educación primaria se elevaron los requisitos de ingreso en las Escuelas Normales, al exigirse el bachillerato superior. Posteriormente, las Escuelas Normales se sustituyeron por las llamadas Escuelas del Magisterio, marcadas igualmente por el autoritarismo y el catolicismo intransigente. Esta situación se mantuvo básicamente inalterada, hasta que los primeros síntomas de apertura se comenzaron a vislumbrar en la Ley General de Educación de 1970.

## 2.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LA LGE HASTA LA ACTUALIDAD.

Antes de continuar, no podemos pasar por alto las iniciativas surgidas ya a mediados de los años sesenta del siglo pasado en el seno de la llamada “Coordinación escolar”, vinculadas estrechamente con el nacimiento y primeros pasos de “Rosa Sensat” y las “Escoles d’Estiu”, germen de los posteriores Movimientos de Renovación Pedagógica y de sus Escuelas de Verano, que se fueron expandiendo por todo el territorio nacional y que intentaban compensar de manera entusiasta las enormes deficiencias de la formación recibida en las Escuelas de Magisterio, introduciendo algunos de los postulados de la Escuela Nueva y de sus métodos, en especial los de Montessori, Decroly y Freinet.

La Ley General de Educación de Villar Palasí (**LGE**), (Ley 14/1970, de 4 de agosto) supuso una de las grandes transformaciones del sistema educativo español, acorde con los nuevos presupuestos tecnocráticos y desarrollistas, abordando una mayor profesionalización y un periodo más prolongado de formación. Villar Palasí fue padre

de la EGB (Educación General Básica) y del BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y estableció la obligación de escolarizar al alumnado hasta los 14 años, introduciendo el estudio de las lenguas y literaturas regionales en el sistema educativo público y creando centros de enseñanzas medias.

Hasta este momento, la Enseñanza Primaria abarcaba desde los seis a los catorce años y el Bachillerato se iniciaba a los diez años, es decir, a partir de esa edad se abrían dos vías: una para los que iniciaban el Bachillerato y otra para los que continuaban en la escuela primaria hasta los catorce años con el fin de incorporarse al mundo laboral o a la Formación Profesional. El nuevo contexto dio lugar a que, en los centros privados, el profesorado que había impartido el Bachillerato (normalmente licenciados) comenzase a dar clases ahora en la EGB, mientras que en los centros públicos estos niveles quedaron en manos de los nuevos profesores de EGB. De manera que, en los centros privados, los licenciados solían dar los cursos más altos, coincidiendo en la edad del alumnado con lo que habían sido hasta entonces los primeros cursos del Bachillerato. Es decir, profesores y licenciados, con distinta formación inicial, trabajaron en los mismos centros educativos, si bien con distintas remuneraciones y estatus social.

La EGB consistía en 8 cursos de escolarización obligatoria, dividida en la ley en dos etapas (Primera, cur-

tos 1° a 5°; Segunda, de 6° a 8°), estructura que pasó a ser de tres ciclos a partir de 1981: Ciclo inicial: 1° y 2° de EGB. Ciclo medio: 3°, 4° y 5° de EGB. Ciclo superior: 6°, 7° y 8° de EGB. El Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), de tres años de duración, englobaba los estudios secundarios posteriores a la EGB. A continuación, se realizaba el Curso de Orientación Universitaria (COU) como último paso antes de comenzar los estudios universitarios. Esta reforma conllevó una reestructuración sustancial de los cuerpos funcionariales docentes, reducidos en los niveles no universitarios en función de las enseñanzas que impartían: profesorado de EGB, cátedras y agregadurías de BUP y de Formación Profesional y profesorado de enseñanzas especializadas de Formación Profesional.

En cuanto a la FP, la LGE recogía lo siguiente en su artículo 40.1: “La FP tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral. Deberá guardar en su organización y rendimiento estrecha relación con la estructura y previsiones de empleo”.

La Ley introdujo también cambios formales y cualitativos en la formación y titulación del profesorado de EGB: se inserta en la Universidad como diplomatura (un grado medio de tres años), pero a través de escuelas universitarias, diferentes al resto de facultades; se incrementa el campo de su ejercicio profesional, el eje nuclear de la formación giraría en torno a lo que se denomina

“pedagogía tecnocrática”. Sin embargo, la titulación en “profesorado de EGB” no era la única que facultaba para el ejercicio de la docencia; cualquier licenciado o titulado de grado medio podía presentarse a los procesos selectivos (Jiménez, 2004: 197). Por otra parte, se reestructuraron los requisitos para el acceso a un puesto docente; las pruebas de concurso-oposición deberían contemplar “(...) las aptitudes y personalidad de los aspirantes en relación con las exigencias de la profesión docente, su nivel científico y su preparación pedagógica”.

Para el profesorado de educación secundaria se mantuvo el mismo modelo de licenciatura en una materia disciplinar determinada seguida de unas oposiciones para poder ejercer la docencia. Sin embargo, para acceder a los procesos selectivos se instauró el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). La impartición y certificación corría a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación (artículo 73.3), creados en las diferentes universidades en 1969, y era preceptivo para poder presentarse y abierto a cualquier licenciado o titulado. Se trataba de un procedimiento ampliamente criticado en todos los sectores educativos, a pesar de lo cual, con ligeras variaciones, pervivió casi hasta 2010.

De todos modos, la Ley contó con un primer e importante hándicap: las Cortes franquistas no aprobaron una Ley de financiación que la sustentase, con lo que sus objetivos y las aspiraciones de una escolarización ple-

na y gratuita se vieron muy mermadas. Por otro lado, se fueron constituyendo en estos momentos una serie de colectivos de docentes que vieron en la oposición a la Ley una oportunidad de incorporarse al movimiento de resistencia antifranquista, demandando las reivindicaciones más emblemáticas de la época, tales como el cuerpo único de enseñantes, el acceso a la docencia o el control democrático de la enseñanza. Frente a la concepción de los docentes como “profesionales”, se empezó a acuñar el término de “trabajadores de la enseñanza”. La LGE puso también de manifiesto la precaria condición social y profesional del Magisterio: el paro y el subempleo, decenas de miles de profesoras y profesores interinos y contratados con bajos salarios, escasos derechos y nula estabilidad.

Tras la firma de la Constitución de 1978, la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (**LOECE**), (Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio) se aprobó en 1980. Duró cinco años e introdujo un modelo democrático en la organización de los centros docentes. En 1985 la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (**LODE**), (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio) incorporó el sistema de colegios concertados. Ninguna de estas dos leyes incidió sustancialmente en la formación del profesorado.

En 1990 la LODE fue sustituida por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (**LOGSE**), (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre), que introdujo un modelo

de “profesor reflexivo”, como agente dinamizador. Amplió la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años con la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y reguló el sistema educativo en sus niveles no universitarios, estableciendo unas enseñanzas de régimen general y otras de régimen especial, reglamentó la educación de las personas adultas y estableció una reforma profunda de la Formación Profesional, derogando la Ley General de Educación de 1970. Como el gobierno estimó que las principales dificultades del sistema se evidenciaban en el último tramo de la EGB y en la FPI, se creó una nueva etapa que tomaba los dos últimos cursos de la EGB y otros del anterior Bachillerato-COU, creando la ESO, que abarcaba de los 12 a los 16 años y que implicó reducir el Bachillerato, como enseñanza no obligatoria, a dos años.

La LOGSE contempló por primera vez la separación entre Psicología, Psicopedagogía y Magisterio en los perfiles profesionales, impidiendo expresamente el acceso a las oposiciones de Magisterio a los licenciados. Asimismo, se cambió la denominación de “profesor de EGB” por la de “maestro especialista”, que abarcaba siete especialidades (educación infantil, educación primaria, educación musical, educación física, lengua extranjera, educación especial y audición y lenguaje), en la formación inicial y en la adscripción a plazas docentes, aunque la titulación seguía siendo de diplomatura universitaria, por más que hubo innumerables presiones desde muy diversos colectivos para que se reconvirtiese en una



nueva licenciatura universitaria de cuatro años. También estableció que la educación secundaria obligatoria, que suponía una ampliación del bachillerato anterior, fuese impartida por licenciados, si bien se permitió que, de manera temporal y como una fórmula a extinguir, algunos maestros se incorporasen a los Centros de Educación Secundaria impartiendo el llamado primer ciclo (Primero y Segundo de ESO). Esta situación generó un cierto malestar entre un sector del profesorado de secundaria, como veremos en el siguiente apartado, por el hecho de convivir en un mismo centro docentes con diferente titulación académica, sistema de acceso, titularidad de especialidad docente y perfil profesional. Igualmente, se introdujo la figura del Orientador u Orientadora en los centros educativos.

El nuevo Plan de estudios contemplaba como materias troncales de carácter general: didáctica, psicología de la educación, sociología de la educación, tecnología educativa y teoría e instituciones educativas, así como otras troncales de la especialidad, de contenido esencialmente didáctico (de las matemáticas, de la lengua, de la geografía...), desapareciendo los contenidos culturales y científicos propiamente dichos (geografía, lengua, literatura, historia, química, física, biología, matemáticas...). También se eliminó la formación en las llamadas metodologías de la investigación, todo ello teniendo en cuenta que se respetaba un margen de autonomía a cada Universidad para perfilar sus propios planes de estudios a

través de las materias optativas.

Para la Educación Secundaria era necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o cualquier titulación equivalente e, incluso, en algunas áreas de Formación Profesional, se consideraban equivalentes los títulos de Diplomado, Ingeniero Técnico y Arquitecto Técnico. Esos mismos requisitos se pedían para el profesorado de Formación Profesional que impartía los Ciclos de Grado Medio y Superior. En cuanto a la formación pedagógica del profesorado de Secundaria, en el párrafo segundo del artículo 42 de la ley, se exigía un título de Especialización Didáctica para poder presentarse a los procesos selectivos de acceso a la docencia. Se trataba de un curso teórico-práctico para obtener una supuesta cualificación pedagógica, que debería tener una duración mínima de un año. Se seguía limitando a un curso de postgrado, sin grandes diferencias con el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), implantado veinte años antes e impartido en los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) de las universidades, con modalidades distintas en cuanto a sus contenidos y duración en las diferentes comunidades autónomas, de modo que la titulación que facultaba para la docencia seguía siendo un añadido a la formación en las diferentes disciplinas que, posteriormente, se deberían enseñar. Un trámite administrativo escaso y poco efectivo. Los ICEs redujeron el año académico a un cursillo de algunos meses y un simulacro de prácticas. Un modelo, por tanto, que nada te-

nía que ver con el impuesto para el magisterio.

Por otra parte, en aras de avanzar en una estrategia profesionalizadora, se legisló en aspectos como la promoción entre los cuerpos del profesorado de primaria y del profesorado de secundaria y también entre las figuras de agregados a la de catedráticos, o entre la antigua FP y el antiguo bachillerato.

En el año 1992 se realizó una tímida reforma, que no era ni mucho menos el cambio que se demandaba y que una comisión ministerial, el llamado Grupo XV de Reforma de las Titulaciones Universitarias, en 1988, había formulado, puesto que no se planteaba una formación que incluyese contenidos científicos y psicopedagógicos y una titulación académica de “profesor de educación secundaria” con rango de licenciatura. Dirigido por J. Gimeno y C. Coll optaba por una doble titulación para ser profesor de secundaria: Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria (profesor de área polivalente) y Profesor de Enseñanza Secundaria Postobligatoria (profesor especialista en alguna materia concreta, pero también con una formación genérica). En ambos casos era preceptivo cursar una diplomatura de tres años y una especialización de dos años más en los que se estudiaban aspectos psicopedagógicos y didácticos relacionados con la especialidad de la diplomatura. El currículo contaba con una serie de materias troncales repartidas en 150 créditos entre los que se incluía el Prácticum, que se debía efec-

tuar en centros de educación secundaria a lo largo de un trimestre. La administración desestimó este planteamiento y propuso un curso de 600 horas a realizar en un año académico universitario y cuya responsabilidad recaía en las administraciones autonómicas, mediante convenios con las universidades. Es decir, preocupaba más una acreditación formal que una formación inicial adecuada.

Desechada la opción de la Reforma de las Universidades (LRU) en lo referente a la formación del profesorado de Secundaria, sólo quedaba la posibilidad de intentar mejorar el CAP y afianzar la formación permanente. Para ello, la LOGSE estableció (artículo 24) un Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), que no fue regulado hasta 1995 (R.D. 1692/1995), y que no pudo ser puesto en práctica debido a la inminente salida del Partido Socialista del gobierno.

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (**LOPEG**), (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre), o “Ley Pertierra”, se aprobó en 1995 y reguló aspectos relativos a la participación de los distintos sectores educativos en el gobierno de los centros y en actividades complementarias y extraescolares, la elaboración y publicación de su proyecto educativo y la autonomía en la gestión de los recursos. Modificó aspectos relativos a los órganos de gobierno, se establecieron los distintos contenidos y modalidades

de la evaluación de los centros y se reguló la inspección de educación. También estableció medidas para garantizar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros sostenidos con fondos públicos. Sin embargo, en lo relativo a la formación del profesorado, solamente el artículo 31.2 recogía lo siguiente: “Las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la cualificación y la formación del profesorado, a la mejora de las condiciones en que realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente”.

La Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional (**LOCFP**), (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de 2002) fue la primera que, con carácter exclusivo, reguló las enseñanzas de Formación Profesional, tratando de adecuar las ofertas de formación con las necesidades de los mercados de trabajo e intentando lograr una mayor cualificación para una mejor inserción laboral. La ley integraba las tres modalidades de FP: formación reglada, continua y ocupacional, permitiendo también la homologación de las titulaciones españolas con las existentes en ese momento en la Unión Europea.

El CAP fue modificado por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (**LOCE**), (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre), que contemplaba en su artículo 58 el Título de Especialización Didáctica (TED), que podría “simultanearse con los últimos cursos de los estudios uni-

versitarios”, para poder ejercer como profesor de secundaria, formación profesional, enseñanzas artísticas o de idiomas, con unas enseñanzas académicas y un periodo de prácticas. El TED fue regulado por el Real Decreto 118/2004, a un mes de que el Partido Popular perdiese las elecciones. Por ello, el nuevo gobierno del Partido Socialista incluyó el TED entre las medidas para aplazar la aplicación de la LOCE, por lo que se restableció la continuidad del CAP.

En todo caso, los sistemas elegidos seguían reforzando los contenidos académicos, mientras que las pedagogías o didácticas eran materias complementarias, “a modo de relleno, subyaciendo un modelo de racionalidad técnica (aplicación didáctica de los contenidos disciplinares)” (Bolívar, 2007: 23).

La aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo), supuso un cambio importante en la formación inicial del profesorado. Si bien, el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establecía el calendario de aplicación de la nueva ley de ordenación del sistema educativo, recogía en su Disposición Adicional Primera la prórroga indefinida del CAP, “hasta tanto se regule para cada enseñanza, que será equivalente a la formación pedagógica establecida en el artículo 100.2 de la Ley Orgánica de Educación”.

Recordemos que el Ministerio de Educación y Ciencia ya había publicado en septiembre de 2004 el documento "*Una educación de calidad para todos y entre todos*", donde se proponía que "la formación inicial del profe educación superior sorado se adaptará al nuevo modelo de grados y postgrados del *espacio europeo de educación superior*"<sup>12</sup> . Por su parte, el *Libro Blanco*, elaborado bajo la coordinación de la Universidad Autónoma de Madrid y auspiciado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004) realizaba una propuesta muy similar a la que finalmente se incluyó en la LOE en lo referente al Título de Grado de Magisterio, reduciendo las titulaciones a dos: Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria y abandonando la anterior especialización, considerada por muchos excesiva. Sin embargo, con el fin de atender determinadas enseñanzas que requieren una formación más especializada, la ley sí contemplaría la posibilidad de establecer "*menciones cualificadoras*".

Entre los Acuerdos del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007 se establecieron las condiciones a las que deberían adecuarse los títulos universitarios que capacitasen para ejercer las profesiones de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y Profesor de Educación Secundaria (incluyendo la ESO, el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio).

---

<sup>12</sup> MEC, 2004, p.113.

Tras su obligado proceso de verificación (mediante los estándares del Programa Verifica) y su aprobación por ANECA, comenzó el paulatino proceso de implantación de las nuevas titulaciones.

En los artículos 92 y siguientes de la ley se sentaron las bases de una nueva regulación, al equiparar los títulos de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria con las nuevas titulaciones universitarias de Grado y establecer una formación pedagógica y didáctica de Postgrado para el profesorado de las distintas especialidades de educación secundaria, formación profesional, enseñanzas artísticas de grado medio y escuelas de idiomas (artículos 94 a 98). En el artículo 100 se estableció la exigencia de poseer dichas titulaciones para poder presentarse a las oposiciones y ejercer la docencia. Hay que recordar que en esas fechas todavía no se había concluido en España la adaptación de la reforma de las titulaciones universitarias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Tiana, 2013: 48).

El Real Decreto 1594/2011 de 4 de noviembre de 2011, si bien mantiene el carácter generalista del título, establece las especialidades del Cuerpo de Maestros, regulando los procedimientos que permiten su adquisición a través, entre otros, de las menciones. Este Real Decreto establece las siguientes especialidades docentes del Cuerpo de Maestros: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera: Inglés, Lengua Extranjera:



Francés, Lengua Extranjera: Alemán, Educación Física, Música, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

Con el título de Grado para el magisterio, impartido en las Facultades de Educación, de cuatro años de duración y establecido en 240 créditos ECTS<sup>13</sup> repartidos en diferentes módulos<sup>14</sup>, que incluye un Prácticum con prácticas escolares externas y un trabajo fin de grado, se superaba la titulación de diplomatura de tres años exigida hasta ese momento<sup>15</sup> y situaba a España en condiciones similares a las de la mayoría de los países de su entorno. Además, los nuevos graduados que finalicen un máster (postgrado) pueden acceder al doctorado, lo que no era posible anteriormente.

---

<sup>13</sup> El European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) es un procedimiento utilizado por las universidades europeas para convalidar asignaturas y, dentro del denominado proceso de Bolonia, cuantificar el trabajo relativo al estudiante que trabaja bajo los grados auspiciados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este sistema de créditos ya fue utilizado en iniciativas de movilidad estudiantil como el Programa Erasmus.

<sup>14</sup> Los módulos, créditos y materias se configuran de manera distinta en las diferentes universidades, pero, en esencia, son los siguientes: Formación básica, 60 créditos ECTS. Formación didáctico-disciplinar, entre 100 y 124 créditos ECTS. Formación complementaria (optativas), entre 18 y 30 créditos ECTS. Prácticum, entre 40 y 48 créditos ECTS. Trabajo Fin de Grado, entre 6 y 9 créditos ECTS.

<sup>15</sup> Decreto 1140/1991 (BOE 11/10/1991).

En aplicación de la LOE, en 2008 se publicó el Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre, por el que se definían las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial y se establecían las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria.<sup>16</sup> El profesorado de secundaria, además del grado universitario en su titulación, debía cursar un Máster universitario en Formación del Profesorado, compuesto de sesenta créditos ECTS, equivalentes a 1.500 horas<sup>17</sup>, “organizados en cinco grandes módulos (formación disciplinar; formación pedagógica, psicológica y sociológica; formación investigadora y para la innovación; formación

---

<sup>16</sup> Además, se aplica la normativa que regula el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. RD 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

<sup>17</sup> La ley determinaba (artículo 100) que la formación inicial del profesorado “se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica”, siendo preceptivo, además de estar en posesión de las correspondientes titulaciones, “tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza”.

en didáctica específica; y formación en la práctica) que, a su vez, se dividían en especialidades con los itinerarios pertinentes, según las materias correspondientes a los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional” (Bolívar, 2007: 24), a realizar como mínimo en un curso académico universitario, que se generalizaría en el curso 2009-2010<sup>18</sup>. En este caso, el modelo español no se corresponde exactamente con el de gran parte de nuestros países cercanos, donde se diferencian la formación del profesorado de educación secundaria inferior (la ESO en nuestro caso) y la del ciclo superior (nuestro Bachillerato).

Como vemos, este nuevo sistema otorga una considerable importancia a la práctica docente, a través del llamado Prácticum, recogido en las órdenes ministeriales de 2007<sup>19</sup>, y que debe materializarse en los centros educativos de las etapas correspondientes. Su objetivo es acercar al estudiante a su futura práctica profesional, familiarizándolo con los aspectos administrativos

---

<sup>18</sup> En la actualidad, la configuración de módulos, créditos y materias asignadas a cada módulo varía en función de las universidades, pero, en general, se distribuyen de la siguiente manera: Módulo de Formación Genérico Común, entre 12 y 15 créditos ECTS. Módulo de Formación Específico: entre 24 y 30 créditos ECTS. Prácticum: entre 12 y 18 créditos ECTS. Trabajo Fin de Máster: 6 créditos ECTS.

<sup>19</sup> Posteriormente, se han actualizado según Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

y organizativos del centro, proyecto educativo, programación anual, planificación de la enseñanza, iniciación docente, acción tutorial, atención a la diversidad, etc. En el caso de la Educación Infantil y Primaria, el Prácticum I suele desarrollarse en el tercer curso y el Prácticum II en el cuarto curso, aunque en algunas facultades se comienza ya desde el primer año. Para las enseñanzas medias viene a suponer el 30% de la carga en créditos, pero abarca aproximadamente el 50% del curso académico dependiendo de la universidad donde se realice.

Este planteamiento respondía, como se ha indicado, a las presiones externas desde la Unión Europea por el proceso de Bolonia y el EEES. Sin embargo, el modelo seguía siendo el mismo, una formación disciplinar en una facultad universitaria o escuela de ingeniería seguida de un curso específico (máster) teórico en materias didácticas y psicopedagógicas y práctico. Se llegó a pretender que el máster tuviese una duración de dos años, dedicándose el segundo a las prácticas, fortaleciendo la figura de los profesores-tutores y el peso de la parte práctica.

No nos olvidamos de la ley Wert, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (**LOMCE**), (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre), que modificó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en seis artículos y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a

la Educación (LODE). En lo referente al profesorado, el Consejo Escolar se transforma de órgano de gobierno en órgano consultivo (trasladando algunas de sus competencias a la Dirección). Se pretende elevar la autoridad de los docentes: “En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad”<sup>20</sup>. Se propone la posibilidad de contratación por la Dirección en los centros con especialización curricular. El director puede establecer requisitos para cubrir puestos docentes, rechazar a personas interinas o proponer el nombramiento de profesores o profesoras.... pero no modifica sustancialmente nada con respecto a la formación inicial.

El máster suscitaba y sigue suscitando muchas dudas sobre la correcta y necesaria formación psicopedagógica. Gran cantidad de alumnado, profesorado mal pagado, prácticas que no cumplen las expectativas, costes de las matrículas (con grandes diferencias de unas universidades a otras) y un trabajo final de investigación o de innovación en el aula meramente teórico. Por supuesto, ningún tipo de selección previa, nada diferente a contar con un Grado idóneo (nota media del expediente académico cuando la demanda es superior a la

---

<sup>20</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013. Artículo 124.3.

oferta de plazas) y la acreditación del nivel B1 del Marco Europeo de Referencia de las Lenguas. Por otra parte, se continuaba consolidando un modelo simultáneo para los maestros y otro consecutivo para los profesores de educación secundaria, a los que se les exige una formación inicial de cinco años, lo que sitúa a estos docentes entre los que tienen una formación más prolongada en el marco de la OCDE.

Una reflexión más, si el máster ya forma al profesorado de secundaria, ¿para qué sirven las oposiciones? ¿Por qué no preparar adecuadamente al profesorado necesario en lugar de formar a un ingente número de titulados universitarios que, en su mayoría, no van a ejercer como docentes?

En conclusión, a pesar de los cambios introducidos en estos últimos años en relación con la formación inicial del profesorado, son muchísimas las voces críticas que siguen exigiendo un replanteamiento a fondo de esta y de los procesos selectivos de acceso a la función docente. Podríamos establecer que la formación en nuestro país continúa siendo francamente mejorable en Educación Infantil y Primaria y muy débil e incompleta en Educación Secundaria. Desde luego, no parece que la eficacia del máster sea mejor que la del antiguo CAP.

### **3. EVOLUCIÓN DE UNA REIVINDICACIÓN.**

#### **3.1. EL CUERPO ÚNICO DE ENSEÑANTES.**

“¿Por qué un catedrático de universidad ha de tener más ciencia y reconocimiento que un maestro de párvulos?”, se preguntaba Giner de los Ríos<sup>21</sup> (1839-1915), el alma de la Institución Libre de Enseñanza (ILE); apuesta decidida, sin duda, por la dignificación del profesorado, que incluía unos procesos de formación similares, entendimiento y colaboración entre docentes de distintos niveles educativos y unificación de las condiciones salariales y laborales.

Los movimientos de Escuelas Nuevas de comienzos del siglo pasado ya propugnaron la existencia de un

---

<sup>21</sup> Francisco Giner de los Ríos (Ronda, 1839 - Madrid, 1915), después de ser expulsado de la Universidad y de pasar por la cárcel de Cádiz, fundó en 1876 la Institución Libre de Enseñanza (ILE), donde llevó a la práctica sus ideales pedagógicos y que fueron la base de la puesta en marcha de la escuela de la II República. Defendía que un maestro de párvulos requería la misma formación, preparación y reconocimiento social que un profesor universitario, lo que podríamos considerar ya como un claro precedente de la reivindicación de un cuerpo único de enseñantes.

cuerpo único de profesores, siguiendo los presupuestos de la escuela unificada defendida, entre otros insignes pedagogos, por Kerschensteiner, Natorp o Dewey. Estas teorías fueron introducidas en España por el ilustre pedagogo Lorenzo Luzuriaga<sup>22</sup> (1889-1959), -discípulo y maestro de la Institución Libre de Enseñanza, alumno de José Ortega y Gasset, formador de profesores de las Escuelas Normales y de los Inspectores de Enseñanza Primaria- quien las plasmó en 1918, cuando elaboró el programa educativo del Congreso del PSOE, partido al que estaba afiliado. De los elementos propios de la escuela unificada destacamos la “creación de una escuela básica, común para todos los alumnos”; en cuanto al profesorado, se mantenía “la unificación de la preparación de maestros y profesores en las Universidades y centros de enseñanza superior”, al igual que “la equiparación económica de unos y otros, diferenciándose únicamente por la índole de su trabajo”. Estos planteamientos marcarían la senda educativa de la II República<sup>23</sup>.

Luzuriaga colaboró con Manuel Bartolomé Cossío

---

<sup>22</sup> Lorenzo Luzuriaga, hacia 1914, dio a conocer en España el movimiento europeo de la Escuela Única, a través de las revistas “La escuela moderna” y “Boletín de la Inspección de Primera Enseñanza”. Podríamos considerar como antecedentes de la Escuela Única las experiencias de la Institución Libre de Enseñanza, donde se propugnaba la continuidad desde el kindergarten hasta los grados superiores de enseñanza, sin diferenciación entre el profesorado de los párvulos o el de los universitarios, ni entre el alumnado por su posición social o económica; la separación por sexos estaba excluida y no existían diferencias confesionales en la educación religiosa.



(1857-1935) en la dirección del Museo Pedagógico Nacional. Fue ahijado y alumno favorito de Francisco Giner de los Ríos y su inseparable compañero y sucesor en la Institución. En el año 1905 Cossío dio una conferencia en Bilbao con el título "*El maestro, la escuela y el material de enseñanza*", donde defendió la necesidad de un cuerpo único de enseñantes y la progresiva superación de la jerarquización docente<sup>24</sup>.

Pero Cossío fue todavía más lejos, achacando esta histórica jerarquización a los humildes orígenes de la formación del profesorado de las enseñanzas elementales, sustentada en la caridad y la beneficencia en muchos casos. Me parecen muy ilustrativos estos fragmentos del discurso de Cossío<sup>25</sup>:

"También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educativa; que hay

---

<sup>23</sup> Con la proclamación de la II República, casi todos los partidos políticos incluyeron el principio de la Escuela Única en sus programas. El ministro Marcelino Domingo Sanjuán (1884-1939), anunció el propósito del Gobierno Provisional (1931) de llegar a implantar en España la Escuela Única y la Constitución de 1931 recogía como principios básicos la coeducación, la secularización y la Escuela Única.

<sup>24</sup> El texto fue publicado con el título "El maestro", en la "Revista de Pedagogía" número 86, de febrero de 1929, pág. 53.

<sup>25</sup> Extraídos de Belenguer, 1978: 119-120.

una jerarquía docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia”.

“En el educador, ¿qué más ni qué otra cosa en lo esencial, en lo permanente de su función corresponde hacer al solemne catedrático de universidad, que no corresponda igualmente a la humilde maestra de párvulos?”.

“Si en la edad del alumno, que es lo único que cambia, hubiera de fundarse el pretendido orden jerárquico de la función docente, iríamos al absurdo, que todos rechazaréis, de considerar al médico de niños inferior al de adultos”.

Y termina su alocución con estas palabras: “ ... Anticipaos al porvenir. Formad superiormente el profesorado de vuestras escuelas. Gastad, gastad en los maestros”.

El Plan de Estudios de 1914, decretado el 30 de agosto de 1914 y propuesto por el Ministerio de Instrucción Pública, aportaba como una de sus principales novedades la igualdad de titulación, acabando con la división entre los grados elemental y superior, aunque no se consiguió equipararla con el nivel de otros estudios.

Durante el periodo de la Dictadura de Primo de Ri-

vera (1923-1930) y la Segunda República (1931-1936), la Revista de Escuelas Normales fue el principal órgano de expresión del magisterio, “e incluso planteó la problemática con respecto a la formación de los maestros; defendió un cuerpo único de enseñantes y la formación con carácter universitario de todos los maestros y maestras, no sólo para dignificar al magisterio sino para elevar su competencia profesional” (González Pérez, 1994: 183).

En la Asamblea celebrada en 1925 por la Confederación Nacional de Maestros, se recogía en una de sus conclusiones que: “La Escuela debe ser única y todos los que se dedican a la enseñanza en sus diversos grados constituirán un solo cuerpo, procurándose que la base de conocimientos en unos y otros sea la misma en intensidad”<sup>26</sup>. Así mismo, en una circular dirigida a su afiliación por esta Confederación Nacional de Maestros y la Asociación General de Maestros, se reconocía “la unidad de todos los establecimientos pedagógicos y de la función educativa, el personal docente de todos los grados de enseñanza tendrá también una preparación, un trabajo y una remuneración semejante, diferenciándose únicamente por la especialidad de función”.

Por su parte, el Partido Socialista de la época de-

---

<sup>26</sup> Actas de la primera sesión de la Asamblea de la Confederación Nacional de Maestros celebrada en la Escuela Normal Central de Maestros, el 23 de febrero de 1925, bajo la presidencia del señor Martínez Paje.

fendía igualmente la incorporación de los estudios de magisterio a la universidad y un cuerpo único de enseñantes:

*El personal docente de todas las instituciones educativas, desde las primarias a las superiores, formará un cuerpo único, con una preparación análoga en cuanto a su intensidad, diferenciándose sólo por la especialidad a que se dedique. (...) Para la formación de este personal se creará en las Universidades la Facultad de Pedagogía, que tendrá las instituciones escolares necesarias anejas para las prácticas del personal que aspire al Magisterio y profesorado<sup>27</sup>.*

Las reivindicaciones de las Escuelas Nuevas y de la ILE fueron recogidas a finales de los años 60 del siglo pasado, en vísperas de la aprobación de la Ley General de Educación (1970), por un reducido grupo de enseñantes defensores de la enseñanza unificada y que aspiraba a que la educación fuese accesible a toda la ciudadanía, en función de su capacidad y esfuerzo, y no restringida

---

<sup>27</sup> Programa de la Escuela Nueva de Madrid, presentado en el Congreso del PSOE celebrado en Madrid en 1918 y publicado en el diario El Sol el 25 de noviembre de 1918. Además de lo ya recogido, se afirmaba que habría de suprimirse la separación entre la primera y segunda enseñanza. Al terminar la Primaria, no antes de los 14 años, el alumnado proseguiría su formación hasta los 18 años en dos tipos de instituciones: a) Las escuelas de segunda enseñanza y b) Las escuelas profesionales de perfeccionamiento. Todas estas instituciones serían gratuitas y provistas de becas y ayudas para los no pudientes. La remuneración del personal docente sería la misma, diferenciándose solo por su antigüedad.

por sus condiciones socioeconómicas. La multiplicidad de cuerpos docentes y la profunda segmentación del profesorado (maestros frente a licenciados, profesores numerarios frente a los no numerarios, enseñanza pública frente a enseñanza privada, profesorado funcionario frente a profesorado contratado...), no surgió solo de las propias estructuras educativas, sino que fue propiciada y aprovechada por los gobiernos y las patronales del sector para generar la división entre el profesorado y debilitar su unidad. Por ello, no es de extrañar que los sectores más progresistas de la docencia utilizaran su oposición a la ley como una plataforma de enfrentamiento contra el régimen, planteando entre sus objetivos la consecución del cuerpo único de enseñantes, fruto del establecimiento de un ciclo único de enseñanza.

También dentro de la Formación Profesional se alzaron voces en este sentido. En la negociación del Decreto de Ordenación de la FP, se reclamó la estabilidad y suficiente retribución de este profesorado incluyendo las enseñanzas técnicas dentro de una enseñanza postbásica unificada hasta los 16 años (en la línea de lo propuesto por la Comisión del BUP del Colegio de Licenciados de Barcelona), con el fin de evitar la discriminación entre BUP y FP, con una única titulación al finalizar la EGB y en vistas a la creación de un cuerpo único de enseñantes.

Los años que van de 1972 a 1977 fueron especialmente convulsos en el mundo de la enseñanza. Por

poner algunos ejemplos, entre esos años se sucedieron, casi anualmente, las huelgas de los PNNs de Instituto y de Universidad por la estabilidad (rechazo a las oposiciones y petición de nuevos sistemas de acceso), la gestión democrática de los centros y la equiparación salarial y de categorías en el marco de un cuerpo único de enseñantes. En enero y febrero de 1973 el magisterio estatal fue a la huelga por la equiparación de complementos con el resto de los cuerpos docentes y la igualdad de sueldo y de complementos para el personal interino y contratado. En julio de 1975 el sistema de oposiciones fue denunciado por su irracionalidad; como soluciones alternativas se propusieron la escolarización hasta los dieciséis años, puestos de trabajo para todo el personal licenciado, un contrato laboral y un cuerpo único de enseñantes.

Eran tiempos de antifascismo, de iniciativas ilusionantes que soñaban con un futuro cualitativamente diferente y de unidad, de lucha en una misma trinchera. Diferentes colectivos, auténticos espacios de liberación, defendieron la propuesta de un Cuerpo Único de Profesorado, en el marco de una escuela pública unificada, entre otras (libertad de cátedra, ideológica y de expresión, formación e investigación, gestión democrática, renovación pedagógica...); los Manifiestos del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid (1974)<sup>28</sup>, aprobados en una asamblea con más de mil ochocientos profesores, el de Valencia (1975), las Escuelas de Verano de Rosa Sensat (1975 y 1976)<sup>29</sup>.

La Alternativa democrática para la enseñanza, elaborada por el Colegio de Doctores y Licenciados en 1975<sup>30</sup>, recogía un ciclo educativo único hasta los 16 años y, consecuentemente, un cuerpo único de enseñantes. En el mismo año, el III Congreso del MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular), de julio de 1976, exponía la demanda de un ciclo único (de 4 a 16 años), con un

---

<sup>28</sup> Este documento tuvo una enorme repercusión. Recogía en su apartado 2) Ciclo único: Se entiende como un ciclo que, con carácter obligatorio y gratuito, abarca desde los cuatro a los dieciséis años, mediante una articulación gradual de las diversas etapas. La escuela unificada se define como una escuela de "calidad y nivel homogéneos y sin discriminaciones clasistas en cuanto a instalaciones, medios, profesorado y contenidos". En el apartado 3) Cuerpo único de enseñantes: Se exigen unos salarios y unas condiciones de trabajo idénticos para todos los enseñantes. Se aboga, asimismo, por un sindicato único, democrático e independiente como instrumento más adecuado para la defensa del profesorado.

<sup>29</sup> En pleno apogeo de las "Escoles d'Estiu" de Barcelona de 1975 y 1976, organizadas por la Asociación "Rosa Sensat" y por el Colegio de Doctores y Licenciados, se presentaron los documentos "Per una nova escola pública catalana". El primer escrito tuvo un gran impacto social y el segundo, discutido y modificado a lo largo del siguiente curso, originó una fuerte polémica. Algunos de los ejes vertebradores de la propuesta definitiva publicada en 1976 fueron: 6) El estatuto y el sindicato de trabajadores de la enseñanza: "La Nueva Escuela Pública ha de ser llevada por un cuerpo único de enseñantes, desde la guardería hasta la Universidad, caracterizado por una formación y unas condiciones de trabajo unificadas". En Cataluña, a raíz de la difusión de ese documento, surgieron dos nuevas controversias: el carácter nacional de la escuela, con las exigencias que comportaban para el profesorado, y la opción de escuela única: "La escuela que queremos debe ser pública y única, entendida como modelo único respecto a infraestructura y dotación de material, calidad pedagógica, rigor científico, nivel de conocimientos, capacidad profesional y sueldos".

cuerpo único de enseñantes, en una escuela laica y democrática.

Sin embargo, antes de la aprobación de la LODE, la simbólica adicional 15 de la Ley de Reforma de la Función Pública (agosto de 1984), que abría el camino a una carrera profesional, rompía tajantemente el modelo de cuerpo único, vulnerando además la demanda de mejoras salariales y de homologación retributiva con el resto del funcionariado, dos reivindicaciones históricas del colectivo docente.

Cuando se planteó la Reforma de las Enseñanzas Medias, el ministro Maravall (1988) nombró al llamado Grupo XV, al que ya hemos hecho referencia en el capítulo anterior, encargado de las nuevas titulaciones pedagógicas, que propuso una titulación académica específica para el profesorado de Educación Secundaria, con dos licenciaturas: una para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, con una formación por áreas; y otra para el profesorado de Bachillerato, con una especialización más centrada en las disciplinas a impartir. Para poder acceder a ambas se exigía una diplomatura uni-

---

<sup>30</sup> En las Bases de Discusión aprobadas en la Junta General del Colegio de Doctores y Licenciados de Ciencias y Letras que se celebró en Madrid en el mes de enero de 1975, lo que se conoció como Alternativa democrática para la enseñanza, se proponían trece puntos que lograron, con el tiempo, el apoyo de la mayoría del movimiento de enseñantes. El punto 7 recogía el Ciclo único y el punto 10 el Cuerpo único de enseñantes.



versitaria previa de tres años.

En los prolegómenos de la redacción de la LOGSE, muchas voces reclamaron esta vieja demanda; destacamos aquí la de Jurjo Torres, pedagogo, ensayista, director del departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de La Coruña y ferviente defensor de la escuela pública, ya en 1988:

*La jerarquización implícita en un pensamiento de este tipo nos habla ya de lo absurdo y paralizante que esto resulta para la conquista de mayores niveles de calidad en educación. Es por ello que la defensa de un cuerpo único de enseñantes es un paso imprescindible que la propuesta de reforma de la enseñanza deberá incorporar, si realmente quiere evitar esta carrera desenfrenada de buenos profesionales hacia ciclos y etapas superiores que no son los suyos. (...) No cabe duda de que la duración de los estudios exigidos para desempeñar tal trabajo fue, y sigue siendo, un factor clave para la perpetuación de esta jerarquización. De ahí las exigencias de las fuerzas sociales progresistas, sindicatos, partidos políticos y movimientos de renovación pedagógica, de ampliar estos estudios a un nivel de licenciatura; así, además de poder adquirir una mejor formación, se da un paso gigante cara a un cuerpo único de enseñantes. (Torres, 1988: 60-63)*

En diciembre de 1989, durante el debate de la ponencia de la Reforma de las Enseñanzas, elaborada por el Consejo de Universidades, el Departamento de Didáctica

ca y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid elaboró un documento de sugerencias en el que pedía, entre otras cosas, “y como exigencia de la tendencia hacia el Cuerpo Único de Enseñantes, una única titulación para el profesor de cualquier nivel no universitario, la de licenciatura; ampliación del período de prácticas y la inclusión de ciertas materias pedagógico-didácticas en el currículo de formación del profesorado”.

Por su parte, los Movimientos de Renovación Pedagógica, desde sus inicios, han defendido la existencia de un profesorado no diferenciado por niveles, con una titulación universitaria de licenciatura común y diversas especializaciones, y una formulación de créditos que posibiliten la movilidad entre los distintos niveles<sup>31</sup>.

Durante la negociación de la LOGSE (1990), diversos colectivos, sindicatos y movimientos alternativos de la enseñanza volvieron a defender el concepto de escuela única o escuela unificada y, en consecuencia, los de

---

<sup>31</sup> Valgan como ejemplo las conclusiones del XIV Encuentro Estatal de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, celebrado en Cuenca, en mayo de 1993. “Los MRP propugnamos una formación inicial para todo el profesorado de licenciatura por cuanto permite garantizar una mayor formación de base a los docentes, así como avanzar hacia la creación del Cuerpo Único de Enseñantes. La licenciatura debiera articularse en base a un tronco común y a una especialización relacionada con las etapas, áreas o servicios relacionados con el posterior puesto de trabajo y que garantice una especialización didáctica y psicopedagógica adecuada”.

ciclo y cuerpo únicos de profesorado. El término de ciclo único se entendía como lo que podríamos denominar escuela comprensiva, es decir, la desaparición de las dos líneas de escolarización al finalizar la EGB, el BUP y la FP, entendiéndose que se trataba más de una división social y discriminatoria sin justificación pedagógica; una parte del alumnado se orientaría hacia el Bachillerato y hacia las enseñanzas superiores y otra hacia la FP y, por tanto, al mercado de trabajo.

En la misma línea, y por las mismas fechas, el Encuentro de Profesores de Didáctica de la Matemática de las Escuelas de Magisterio recogía lo siguiente:

Los profesores del área de Didáctica de la Matemática acuerdan solicitar la modificación del título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria por el de Licenciado en Educación Infantil y Primaria, con una carga lectiva mínima de 240 créditos y máxima de 320. Razones de dignificación del Profesorado de Infantil y Primaria, la necesidad de conseguir un único nivel de titulación para ejercer la docencia, que contribuya a configurar el Cuerpo Único de Enseñantes, y la homologación con el nivel de titulación mayoritario en los países de la CEE, hacen que este cambio sea imprescindible.

*(...) La formación inicial de los profesores de Enseñanza Secundaria debe realizarse en la Universidad, a través de los departamentos. Esta formación inicial debe formar parte de los estudios de licenciatura. En particular,*

*para la formación inicial de profesores de Matemática de la Enseñanza Secundaria, deberán utilizarse créditos de la especialidad de Educación Matemática. En todo caso, entendemos que debe ser requisito necesario para acceder a la docencia de Matemáticas en la Enseñanza Secundaria haber adquirido estos créditos, que también podrán articularse en cursos de Postgrado que ofrece la Universidad, desde los departamentos específicos<sup>32</sup>.*

El cuerpo único de enseñantes se formulaba como solución a la enorme fragmentación del profesorado existente, referido esencialmente a los niveles pre-universitarios, aunque, como ya hemos visto, colectivos como la Escola d'Estiu incluían también al profesorado de universidad. Se trataba de ofertar una educación de calidad en todos los niveles educativos y en todo el país.

Finalmente, este intento de la ley por promover la igualdad de oportunidades y la desaparición de los distintos estamentos entre docentes con la promoción entre cuerpos, aunque pretendió venderse como una plasmación del cuerpo único de enseñantes, no fue sino otro intento fallido, puesto que se continuaron manteniendo las diferencias existentes entre el profesorado de educación primaria y el de secundaria aunque, como ya se ha recogido, en algunos casos impartían docencia en los mismos centros educativos.

---

<sup>32</sup> Vidal, 1990: 67-68.

Diez años después, la LOCE volvería a recuperar la estructura escalonada del profesorado y una concepción piramidal de la vida escolar, reordenando de nuevo los cuerpos docentes y estableciendo una cierta carrera profesional, posibilitando algunos incentivos profesionales no contemplados en la LOGSE y reimplantando, por ejemplo, el cuerpo de catedráticos y con ello la jerarquización y la diferenciación entre los docentes no por sus méritos innovadores, de actualización o de renovación pedagógica, sino por promoción o examen.

A pesar de lo expresado hasta aquí, sí hubo amplios sectores educativos que vieron en la LOGSE una amenaza a la función y carrera docente y la sombra del cuerpo único de enseñantes, saludando con alivio las reformas que introdujo la LOCE. Aunque es algo extensa, me parece muy interesante la opinión de Felipe José de Vicente<sup>33</sup>:

*Frente al espíritu de "cuerpo único" que impregna la LOGSE, la nueva Ley pretende diferenciar mejor las funciones entre los diversos cuerpos docentes. El hecho de convivir en un mismo instituto maestros de primaria -que pueden enseñar en el primer ciclo de la ESO- y profesores*

---

<sup>33</sup> Felipe José de Vicente Algueró. Catedrático de Geografía e Historia. Director de IES. Profesor universitario de Historia económica en un centro de la Universidad de Barcelona. Presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto (ANCABA) y de la Asociación de Catedráticos de Enseñanza Secundaria de Catalunya. Consejero titular del Consejo Escolar del Estado por el grupo de personalidades de reconocido prestigio.

*de secundaria, con diferente titulación académica, sistema de acceso, titularidad de especialidad docente y perfil profesional, ha llevado a no pocas confusiones. Con arreglo a la LOGSE, un maestro puede ser jefe de un departamento didáctico (en donde se han de programar y supervisar materias para las que un maestro no tiene capacidad docente) o puede ser director de un Instituto. En este sentido la LOCE delimita las atribuciones de cada cuerpo, reservando para los cuerpos de secundaria el ejercicio de las funciones más cualificadas en los institutos de secundaria, como la jefatura de departamento, la dirección y la jefatura de estudios. La LOCE reorganiza de nuevo los cuerpos docentes, recreando los cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, de Escuelas Oficiales de Idiomas y de Artes Plásticas y Diseño. Una de las grandes novedades de la LOCE es precisamente la recuperación de estos cuerpos, especialmente del antiguo y prestigioso cuerpo de Catedráticos de Instituto. La LOGSE lo había suprimido, integrando a los funcionarios de este cuerpo en el de secundaria, a la vez que se establecía la extraña figura jurídica de la "condición" de catedrático. (De Vicente, 2002: 71-72)*

Otras voces se alzaron en contra de la ley socialista. Para Aparicio<sup>34</sup>, con respecto a los cambios de denominación de profesor a maestro:

*La cuestión de los nombres no carece de importancia, porque los sindicatos y ciertos sectores políticos tra-*

---

<sup>34</sup> Juan José Aparicio. Doctor en Psicología y Profesor de la Universidad Complutense de Madrid.

*taron de instaurar el llamado "cuerpo único de enseñantes". Esta propuesta, que tenía la intención de establecer la igualdad entre todos los docentes, ha tenido ciertos inconvenientes, como la confusión en el análisis de los problemas a los que debe enfrentarse el profesor, que no son los mismos en la enseñanza primaria que, por ejemplo, en la universidad. (Aparicio, 2016: 14. Nota 6).*

E, incluso, se pudo llevar a la confusión a parte del profesorado, haciéndole creer ser lo que no era:

*Otro factor no desdeñable que contribuyó al deterioro de la enseñanza secundaria es que con las sucesivas reformas educativas algunos profesores de enseñanza primaria se incorporaron a la enseñanza secundaria. El resultado fue que un número considerable de profesores de enseñanza primaria se convirtieron en profesores de enseñanza secundaria, sin haber cursado la carrera correspondiente a la asignatura que elegían impartir, aunque, (...) el conocimiento de la materia es la principal característica del buen profesor en enseñanza secundaria. (Aparicio, 2016: 15)*

En definitiva, muchas oportunidades perdidas. Con la implantación de la ESO, cuando se estableció un intenso debate sobre si deberían impartirla los profesores de Secundaria o de Magisterio, con una titulación elevada a la licenciatura, se optó por la primera alternativa, cercenando la posibilidad de avanzar hacia un cuerpo único de enseñantes, ampliando en esos momentos la carrera

de Magisterio a cinco años. La última se ha materializado con la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La homologación de Grado (Magisterio y Profesorado de Secundaria) ha llegado demasiado tarde. Nuevamente se ha desperdiciado la reivindicación de un cuerpo único. Por otra parte, la formación inicial del Profesorado de Secundaria, dispersa en diferentes licenciaturas o titulaciones de Grado en las respectivas facultades, donde las competencias pedagógicas y didácticas están ausentes, no ha solucionado los problemas planteados.

Por todo ello, más recientemente, en 2018, cerca de 40 colectivos sociales, organizaciones de estudiantes, asociaciones de madres y padres, organizaciones sindicales y partidos políticos de izquierdas presentaron el "*Documento de bases para una nueva Ley de Educación*"; en lo referente al profesorado se recogía lo siguiente: "Integración progresiva en un cuerpo único de profesorado, estableciendo los criterios claros y comunes para una formación inicial -pedagógica y práctica- sólida"<sup>35</sup>.

La XLIV Escuela de Verano, celebrada en 2019, seguía insistiendo en sus conclusiones en la necesidad de una "escuela pública gratuita en todos sus niveles y que cuente con un tronco único de 0 a 16 años y por tanto con un cuerpo único de enseñantes"<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Juan José Aparicio. Doctor en Psicología y Profesor de la Universidad Complutense de Madrid.



Según declaraciones de la actual Ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, parece ser intención del nuevo ejecutivo introducir un año de prácticas en la formación inicial del profesorado. Sin embargo, la cuestión sigue sin querer atajarse de raíz y, por tanto, sin resolverse. Falta coraje. Sería necesario apostar por un modelo que priorice un tronco formativo común en los primeros años, renunciando a una excesiva especialización prematura, con el fin de adquirir los conocimientos y visiones globales de la educación, imprescindibles para todo el profesorado que pretenda ejercer en los diferentes niveles o áreas y facilitando el paso de unos a otros. Se trataría de recuperar aquella vieja reivindicación que ya trazó la Institución Libre de Enseñanza, hace siglo y medio, y que distintos colectivos, asociaciones, organizaciones, sindicatos... seguimos exigiendo frente a la jerarquización docente.

---

<sup>36</sup> XLIV Escuela de Verano: "Por una escuela abierta". Cursos y encuentros presenciales vinculados al Plan de Formación 2019. Organizada con la colaboración de la Fundación Ángel Llorca y de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.



### 3.2. LA CONFEDERACIÓN DE STEs Y EL CUERPO ÚNICO.

Hacia los inicios de 1976, recién estrenada la democracia, surgieron movimientos de docentes, con innegable vocación de unidad, que fueron extendiéndose por todo el estado. Entre sus señas de identidad, ser unitarios, democráticos, independientes y de clase. Las primeras asambleas y reuniones se celebraron a principios de 1977 y, el 17 de marzo de 1977, se acordó la formación de una Junta Gestora que avanzaría en la creación de un nuevo sindicato. Posteriormente, se constituirían las primeras comisiones de trabajo: organizativa, de estatutos y programación y reivindicaciones. Fue el germen de la UCSTE (Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza), con entrañables compañeros como Paco Lara, Carlos Cermeño, Purificación Llaquet, Antonio del Molino, Consuelo Sánchez, Pío Maceda, Félix Ortega... En la Asamblea intersectorial sindical, celebrada también en Madrid, en octubre de 1977, con representación de 28 provincias, se acordó "asumir las reivindicaciones del profesorado, enmarcándolas en el modelo de escuela pública y cuerpo único de enseñantes, siempre que no se opongan a las características y fines de la organización". En el documento de bases debatido el 26 de enero de

1978 en los locales de AISS de Madrid, se proclamaba que la Confederación trabajaría porque “los trabajadores de la enseñanza no fueran objeto de discriminación económica ni social, aplicando el principio de a igual trabajo igual salario”.

En el comunicado de clausura del Primer Congreso de la UCSTE, celebrado en Madrid, el 7 de enero de 1979, ya se defendía “una escuela en la que se imparta un tronco único y con un cuerpo único de enseñantes”.

Por las mismas fechas, el 21 de noviembre de 1977, se celebró igualmente en Madrid la conferencia constituyente de la Federación de Enseñanza del Sindicato Unitario, con la participación de delegaciones de 23 provincias. En ella se aprobó el programa para la enseñanza, “que se define de modo inequívoco por la escuela pública y única, democrática, laica y autónoma, y por un cuerpo único de enseñantes”.

En las alegaciones presentadas por la Confederación de STEs por las que, entre otras cuestiones, no se suscribió el acuerdo de “sexenios”, se dudaba de que dicho acuerdo facilitase la consecución de los objetivos previstos en la reforma educativa de la LOGSE, reivindicando la modificación de los aspectos legales de la misma, con el fin de avanzar hacia un cuerpo único de enseñantes.

Entre las 144 enmiendas presentadas por esta Confederación ante el Consejo Escolar del Estado y el Ministerio de Educación para modificar varios aspectos de lo que entonces era Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE, 2005), se interpretaba el texto como “una declaración de principios con relación al profesorado, que debería plantear el necesario reconocimiento social de su función y de la tarea que desarrolla”, pero que no venía acompañado de las necesarias medidas para conseguirlo, por lo que se proponía una titulación única con el grado de licenciatura, “como paso inicial para conseguir el cuerpo único del profesorado”.

Ante las negociaciones abiertas para la elaboración de un nuevo Estatuto de la Función Pública Docente, la Confederación de STES-i entregó sus alegaciones al documento presentado por la Administración (11 de mayo de 2007). Se denunciaba que el objetivo de dicho Estatuto no era otro que introducir los mecanismos de gestión de la empresa privada en la enseñanza pública. La propuesta pasaba al Cuerpo de Maestros al Grupo A, pero dentro del Subgrupo A2, por lo que se seguiría manteniendo su “inferior consideración social, inferior nivel y retribución”. Desde la Confederación se exigía con respecto al apartado 6, relativo a los Cuerpos de funcionarios lo siguiente: “todo el profesorado debe ser del Grupo A, Subgrupo A1. Esto es, la reivindicación histórica del cuerpo único de enseñantes, que ahora, con la reforma de los estudios universitarios, debe hacerse

realidad". Todo ello dentro del planteamiento general de que el Estatuto debería servir para dignificar la tarea de enseñar, para mejorar las condiciones laborales de las trabajadoras y los trabajadores de la enseñanza, del trabajo en equipo y frente a la competitividad.

Misma postura se mantuvo ante la inminente aprobación por parte del Consejo de Ministros de la normativa que regularía los estudios de Magisterio y del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP)<sup>37</sup>, manifestando que la reforma planteada significaría que "el sistema educativo seguiría perpetuando la existencia de dos grupos de profesorado, permaneciendo uno de ellos, el de los Maestros, con inferior titulación y, por lo tanto, con inferior retribución que el profesorado de Educación Secundaria".

En el camino también se han propuesto pasos intermedios, pero siempre con el mismo objetivo final. El programa electoral de la Confederación de 2014 recogía en su punto 9.3: "Mientras se alcanza el Cuerpo Único del Profesorado, transitoriamente, nivel 24 para el Cuerpo de Maestros y nivel 26 para los Cuerpos de Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial".

La intervención de nuestros representantes en el Congreso de los Diputados, en marzo de 2017, ante la

---

<sup>37</sup> 14 de diciembre de 2007.

Subcomisión de Educación y Deporte, para la creación del Pacto por la Educación, en el punto 7.9 defendió: “En cuanto al establecimiento de los cuerpos docentes, el horizonte que nos inspira es la creación de un cuerpo único de profesorado, logrando que todos ellos tengan la misma consideración social y profesional”.

Igualmente, la Confederación se opuso al sistema propugnado por la LOMCE: “Frente a cualquier modelo de carrera docente jerarquizadora, exigimos el establecimiento del Cuerpo Único de Enseñantes, con idénticas condiciones laborales para todas y todos, y que permita movilidad horizontal y vertical hasta la universidad, por concurso de méritos”<sup>38</sup>.

Son solamente unas pinceladas, pero, como vemos, desde sus inicios hasta la actualidad, tanto la Confederación de STES-i como todos sus sindicatos, han recogido, defendido y exigido en sus estatutos, congresos, ponencias, programas electorales... la existencia de un cuerpo único de docentes. No podemos extendernos en este apartado, pues sería interminable, por ello reproduciremos solo un par de ejemplos a modo de muestra.

En 2012, ante el Decreto de la Consejería de Educación<sup>39</sup> por el que se derogaban las medidas retribu-

---

<sup>38</sup> Decálogo reivindicativo de la Confederación de STES-i para las elecciones sindicales de 2018. “Igualdad en el trabajo docente. Cuerpo único y homologación salarial y de condiciones laborales”.

tivas para los maestros que impartían docencia en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, el STE-CLM mostró su más absoluto rechazo, exigiendo no solo que no se eliminase el complemento de maestros en IES, sino que se extendiese a todo el profesorado del cuerpo de maestros, con el fin de ir avanzando hacia el cuerpo único de enseñantes.

USTEA inició actuaciones judiciales el 15 de mayo de 2015 para conseguir que el cuerpo único fuese una realidad, presentando una reclamación ante la Consejería de Educación solicitando que se considerara a todo el funcionariado de los cuerpos docentes que prestan servicio en centros educativos dependientes de la Junta de Andalucía, a efectos económicos y administrativos, como funcionariado de carrera perteneciente al grupo A-1. “Esta reivindicación tiene mucha más vigencia hoy en día, dado que ya todas las carreras universitarias tienen el mismo nivel y duración, y tiene un caso muy claro en los cuerpos PES y PTFP, ambos de secundaria, pero también hay igual discriminación en escuelas de arte, además del cuerpo de maestros”, se justificaba en las alegaciones.

---

<sup>39</sup> Decreto 58/2012, de 23/02/2012, por el que se deroga el Decreto 307/2003, de 25 de noviembre, por el que se adoptan medidas retributivas para los maestros que imparten docencia en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria



#### 4. EL DIR EDUCATIVO.

Tiene distintos nombres: MIR educativo, DIR (Docente Interno Residente), DEP (Docente en Prácticas)<sup>40</sup>, Acceso a la Profesión Docente... pero, básicamente, la propuesta es la misma: adoptar el modelo de la carrera médica para intentar subsanar una de las grandes lagunas de la formación inicial del profesorado en España, las prácticas, y, de paso, tomar como referencia a los sistemas educativos de países como Finlandia, Japón, Singapur o Corea del Sur<sup>41</sup>.

El MIR sanitario lleva implantado en España desde 1976 y en el ámbito educativo fue Francisco López Rupérez, expresidente del Consejo Escolar del Estado y actual director de la Cátedra de Políticas Educativas de

---

<sup>40</sup> Este término corresponde al filósofo y pedagogo José Antonio Marina, quien apostaba por seleccionar a los aspirantes antes de entrar al "Máster habilitante". Una vez licenciado, el alumnado realizaría un examen nacional que ejercería de primera criba. Los mejores en el examen pasarían a cursar el máster. Aprobado este, el siguiente paso en el camino sería una formación de dos años en unos "centros docentes acreditados", donde estarían bajo la supervisión de un tutor o tutora.

la Universidad Camilo José Cela, quien habló de él por primera vez. Basándose en los preocupantes datos de TALIS<sup>42</sup>, defendía la necesidad de seleccionar a los docentes antes de su formación<sup>43</sup>, evitando así que lo hicieran de manera indiscriminada. Este modelo suprimiría el actual máster de secundaria, duraría tres años y sería remunerado a partir del segundo. Se aplicaría a la enseñanza pública y privada-concertada y tendría un carácter estatal, es decir, debería ser regulado por el Ministerio de Educación, aunque lo llevarían a cabo, lo desarrollarían

---

<sup>41</sup> La revista Newsweek, en su número del 28 de agosto de 2010, publicó un estudio comparativo sobre treinta y dos países desarrollados, que contó con el asesoramiento de prestigiosos economistas y científicos sociales. En materia educativa, Finlandia se situaba en la primera posición y España en la trigésimo segunda. En cambio, al comparar la sanidad de ambos países, el nórdico ocupaba el decimoséptimo lugar mientras que España alcanzaba el tercero. Los expertos atribuían, en gran parte, este prestigioso puesto de la sanidad española al modelo de acceso a la profesión médica especializada.

<sup>42</sup> A través de TALIS se preguntó a los docentes de 48 países y economías de la OCDE por su formación inicial. En relación con las materias que imparten los docentes de primaria en España, el 14% no había recibido formación en contenido, otro 14% no había realizado prácticas docentes y un 15% no había recibido formación pedagógica, las cifras más altas de todos los países participantes en el estudio. En el caso de secundaria, los porcentajes fueron del 9%, 33% y 41%, respectivamente (los dos últimos porcentajes, los más altos de la OCDE).

<sup>43</sup> Se tomarían como base tanto el Grado de Maestro como un modelo de Máster para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

y lo evaluarían las comunidades autónomas. Afectaría a todo el profesorado, incluyendo al de Bachillerato y a los orientadores y orientadoras, y su objetivo sería alcanzar la excelencia.

El término se consagró en 2010, con el recientemente fallecido Alfredo Pérez Rubalcaba<sup>44</sup>. En 2011, cuando Rubalcaba se presentó como candidato a presidente del gobierno, entre otras propuestas educativas, lanzó la de un MIR para el profesorado, que obligase a los aspirantes a la docencia a realizar un proceso de especialización, pasar un examen nacional de selección y un posterior y exigente periodo de prácticas formativas en las aulas, antes de ejercer.

En el mismo año, Ángel Gabilondo, Ministro de Educación del último ejecutivo de Rodríguez Zapatero, propuso hacer una evaluación similar al MIR en el sistema de acceso a los cuerpos docentes; un procedimiento “más práctico”, con el fin de “encontrar a los mejores para la docencia”. La iniciativa no fue entonces muy bien acogida por los partidos de la oposición.

---

<sup>44</sup> Fue Ministro de Educación desde junio de 1992 hasta julio de 1993, pero su trayectoria en el ministerio se remonta a la llegada de los socialistas al poder en 1992. Fue jefe de gabinete técnico, Director General de Universidades, Secretario de Estado de Educación y tuvo una participación muy activa en la redacción de la Ley de Reforma Universitaria y en la LOGSE, así como en la primera reforma de la FP. Llevó el peso de toda la negociación parlamentaria de la Ley Orgánica de Educación (LOE).

El 6 de febrero de 2018, Ciudadanos registró en el Congreso una proposición no de ley<sup>45</sup> para la implantación de un sistema de selección y formación del profesorado al que denominó DIR (Docente Interno Residente), tomando como referencia el MIR de los facultativos médicos. La iniciativa presentaba un método que permitiera “la selección de los mejores aspirantes a docentes en base a la excelencia académica, actitudinal y motivacional necesarias para ejercer la labor docente”. El nuevo profesorado realizaría un examen nacional tras la obtención del grado universitario correspondiente y previo a la formación teórico-práctica del DIR; este proceso sustituiría al actual máster. El Ministerio de Educación debería homologar a unos determinados centros para impartir la formación teórica, con *numerus clausus* de plazas en función de las necesidades de docentes tanto en centros públicos como privados. Finalmente, se efectuarían unas prácticas remuneradas, de uno o dos cursos académicos<sup>46</sup>, complementadas con la adecuada formación pedagógica y teórica, en centros de enseñanza de referencia bajo la dirección y supervisión de profesorado de experiencia y competencia acreditada, que ejercerían como tutores o mentores.

---

<sup>45</sup> En cumplimiento del punto 83 del pacto de investidura entre ambas formaciones políticas, Ciudadanos y PP, que recogía un MIR educativo.

<sup>46</sup> Según esta propuesta la formación específica del profesorado duraría entre dos y tres años, mientras que la formación del MIR sanitario va de cuatro a seis años, según la especialidad elegida.

Se solicitaban, igualmente, unos itinerarios formativos<sup>47</sup> en función de los estudios de grado realizados con anterioridad distinguiéndose, al menos, tres: uno para maestros de Educación Infantil y Primaria, otro para Secundaria y Bachillerato y un tercero para las especialidades de los Servicios de Orientación (psicólogos y psicopedagogos).

En esta ocasión las tornas cambiaron y fueron PSOE, Unidas Podemos, PNV y los partidos independentistas catalanes los que rechazaron la propuesta, alegando que se dañaba a la profesión docente y se la culpabilizaba de la mala calidad del sistema educativo español. De las formaciones con mayor representación, aparte de Ciudadanos, solo el PP votó a favor (el propio Íñigo Méndez de Vigo ya había presentado un proyecto similar como Ministro de Educación, Cultura y Deporte del PP, en enero de 2018). También se contó con la oposición de los sindicatos progresistas, al no haberse negociado la propuesta con los representantes de los docentes y por la necesidad de acordar previamente la gran asignatura pendiente, promesa incumplida de todos los partidos que han pasado por el gobierno en democracia: el estatuto docente; reivindicación que ha sido incluida en casi todos los programas electorales en las elecciones de 2019. La última en anunciar un MIR para el profesorado ha sido

---

<sup>47</sup> Esta sería otra diferencia sustancial con respecto al MIR de los facultativos, que oferta 54 especialidades.

la Ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, en febrero de 2020.

Estas formulaciones nacen de la convicción de que el actual sistema de formación y selección del profesorado resulta anacrónico e ineficaz, con un currículo excesivamente teórico y academicista. Podríamos basar esta afirmación en tres argumentaciones: cualquiera puede entrar en el proceso de selección, sin filtro previo<sup>48</sup>; no existe un currículo universitario específico para el profesorado, por lo que está alejado de la práctica docente y pedagógica real; las prácticas, tal como están concebidas, no suplen las carencias detectadas.

Hechas estas consideraciones previas, deberíamos precisar las características que, según diferentes propuestas, definen este DIR educativo, si bien, hay que especificar que, salvo ciertos matices, suelen coincidir. Tomaremos como referencia base la del Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, por considerarla una de las más elaboradas y completas y por ser la que más se asemeja a la propuesta presentada en el Congreso.

---

<sup>48</sup> El actual sistema da acceso a miles de aspirantes, de los que solo un 20% acabará encontrando trabajo en la profesión docente.

## ¿Quiénes podrían acceder al DIR?

Todos aquellos docentes que aspiren a formar parte del sistema educativo en los niveles de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Existen discrepancias sobre si debería incluir solo al profesorado que quiera ejercer en centros públicos o también en privados y concertados<sup>49</sup>. Otras propuestas abogan por una estricta criba previa, a modo de la aplicada en algunos de los sistemas educativos más destacados del mundo, y donde solo el 30 % de las mejores notas medias universitarias pudieran acceder a esta fase de selección para realizar el DIR<sup>50</sup>.

## 2. ¿Cómo se podría acceder al DIR?

Una vez finalizada la formación inicial (título de Grado en Educación Infantil o Primaria -con menciones de especialización-, Grado en Pedagogía, Psicología o afines para la especialidad de Orientación Educativa o el Máster de formación del profesorado para las especialidades de Educación Secundaria), habría que superar un examen centralizado a nivel nacional de tipo eliminato-

---

<sup>49</sup> Según la Conferencia de Decanos de Educación, la superación del DIR daría lugar a una acreditación para acceder a una plaza definitiva en la pública (previa oposición, que también debería ser modificada) o en la privada/concertada.

<sup>50</sup> Coronado, J.L., González, V., Luque, J., 2012: 16.

rio, que evaluaría los conocimientos pedagógicos y de la especialidad, así como aspectos relacionados con la organización del currículo y escolar, la gestión de centros educativos y la administración y legislación educativa<sup>51</sup>. En este apartado también hay ciertas divergencias sobre si el diseño tendría que ser estatal, pero la realización, gestión y evaluación podría ser autonómica o todo el proceso habría de estar centralizado. El personal seleccionado realizaría el DIR.

---

<sup>51</sup> El Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias hace la siguiente propuesta sobre los elementos que podrían integrar la prueba: • Prueba de competencias disciplinares centrada en el área de especialización de cada caso. • Prueba de competencia pedagógica. Abarcaría por lo menos tres áreas: - Teoría e historia de la educación y didáctica. - Política educativa, legislación escolar y organización de centros. - Psicología evolutiva y de la educación. • Prueba de competencia comunicativa. La prueba debería abarcar los cinco indicadores fundamentales de la competencia comunicativa establecidos en el Marco Europeo de Referencia de Lenguas (MERL): comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita e interacción verbal. La rúbrica de valoración para dicha prueba sería igualmente la establecida en ese MERL. • Prueba de competencia docente digital. Prueba competencial global de desempeño docente: prueba práctica con el desarrollo ante un tribunal de una simulación de una clase de 50 minutos de un tema elegido por el aspirante de entre los contenidos del currículo propio del nivel y el área de especialización a que aspire. • Deberían diseñarse, además, pruebas de carácter psicotécnico, de aptitudes o relacionadas con aspectos vocacionales, que, como en otros países, permitan definir un perfil del candidato lo más completo posible en relación con el ejercicio de una profesión que trata con personas en edades infantiles y adolescentes. • En el marco de su estructura deberían diseñarse especialidades y estar en correspondencia con las áreas de especialización actuales y/o las menciones en el caso de los Grados de Maestro. (Valle y Manso, 2018: 6-7)



### 3. ¿Cuánto duraría y en qué condiciones se desarrollaría el DIR?

También hay variaciones sobre este particular. Podría tener una duración de dos cursos escolares. El profesorado en cuestión debería estar bajo la supervisión de un tutor o tutora / mentor o mentora (coaching), con el fin de conseguir la imprescindible inducción profesional. En el primer curso se deberían realizar prácticas en centros innovadores, seleccionados y acreditados, de características diferentes<sup>52</sup> (rurales, urbanos, con alumnado problemático...), tal vez por trimestres y con un horario reducido para no desatender la formación, con el fin de aunar teoría y práctica. Sin embargo, otras opciones han apostado por la creación de un Instituto Nacional de Formación centralizado; la asunción de esta competencia por parte de las propias universidades (a modo del actual máster) o a través de los Centros de Formación del Profesorado.

La alternativa de INED21 consistiría en un año de actualización pedagógica y metodológica que se concretaría en el trabajo de diez competencias<sup>53</sup>.

El segundo curso se desarrollaría en un solo centro de entre los seleccionados en el nivel y área corres-

---

<sup>52</sup> Según la proposición de Valle y Manso, en centros públicos, concertados y privados. (Valle y Manso, 2018: 7).

pondiente<sup>54</sup>. En este sentido, según las propuestas elaboradas, se plantea la posibilidad de que el profesorado DIR se hiciera cargo de algunas clases, siempre bajo la supervisión de su mentor, o que ambos compartiesen el mismo espacio educativo. Estas prácticas serían remuneradas en función del horario lectivo y de las responsabilidades asumidas y tendrían el objeto de aplicar las competencias, habilidades y conocimientos adquiridos en el curso anterior. Así mismo, estos dos años deberían servir para establecer el perfil vocacional, psicológico y emocional de los docentes.

Para estimular la participación de estos centros DIR, se ofertarían una serie de incentivos<sup>55</sup>. Así mismo, el profesorado que actuase como mentor debería contar con la correspondiente acreditación y estímulos.

---

<sup>53</sup> Competencia en la materia; estrategias metodológicas: equilibrio metodológico; planificación educativa; prácticas adecuadas al desarrollo del alumnado; habilidades de control de aula; habilidades de motivación; habilidades de comunicación; competencia en el reconocimiento psicológico individualizado; competencia intercultural para el alumnado complejo y diverso actual; competencia sociológica para comprender los ámbitos sociales donde se desarrolla la tarea de enseñanza-aprendizaje. (Coronado, J.L., González, V., Luque, J., 2012: 18).

<sup>54</sup> Sería necesario establecer un sistema y un periodo previo de selección y acreditación tanto para docentes mentores como para los centros.

#### **4. ¿De cuántas plazas dispondría este proyecto?**

De todas aquellas que fueran necesarias para el correcto funcionamiento del sistema educativo, según lo determinasen la administración estatal y las comunidades autónomas.

#### **5. ¿Quiénes superarían el proceso para poder acceder a la docencia?**

Aquellas personas que recibiesen una evaluación positiva con arreglo a una serie de indicadores establecidos de manera objetiva<sup>56</sup>, lo que las habilitaría para ejer-

---

<sup>55</sup> Nuevamente, desde el Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias se aportan algunas propuestas: Atención preferente para formar parte de Planes de Formación para el profesorado desde los Centros de Profesores o Centros Autonómicos de Formación del Profesorado. Mayor provisión de plazas de profesorado, de tal modo que pudieran contar con mayor número de profesado por línea (el objetivo es cubrir la reducción horaria de los mentores y de los propios DIR). Mayores posibilidades (puntos extraordinarios) a la hora de acceder a concursos de innovación o participar en proyectos europeos o internacionales. Mayor dotación de recursos materiales, como centros de referencia que son. Se puede pensar en aumentos de financiación. (Valle y Manso, 2018: 9-10)

<sup>56</sup> No se descarta la posibilidad de que se pudiese conceder la habilitación a personas con acreditada experiencia docente, dentro del Marco Europeo de Cualificaciones. Así mismo, una vez puesto el proceso en funcionamiento, con los plazos que se estableciesen, el funcionariado interino podría llegar a ser funcionariado de carrera sin necesidad de superar el DIR, a partir de una experiencia docente determinada acumulada.

cer en la especialidad que se hubiesen formado. Podrían ser los siguientes:

- Expediente académico.
- Evaluaciones de los mentores de los diferentes centros en los que hubiesen ejercido los aspirantes, a partir de unas rúbricas establecidas previamente.
- Evaluación de la tarea docente desarrollada en el segundo año, por parte del mentor correspondiente.
- Defensa de una memoria final de DIR ante un tribunal.
- Defensa de un supuesto práctico real relacionado con el desempeño de la función docente.

Una vez superada esta evaluación, se accedería a un concurso de méritos para solicitar las plazas de funcionariado docente con criterios geográficos y de especialidades, en función de los parámetros y méritos que se determinasen. Este sistema eliminaría el actual procedimiento de acceso a la función pública mediante concurso-oposición. El profesorado interino existente en el momento de entrar en funcionamiento el DIR podría contar con algunas convocatorias extraordinarias de oposiciones exclusivas para acceder sin necesidad de realizarlo.

Otras propuestas, en cambio, propugnan un proceso distinto: una vez finalizada la formación teórico-práctica del DIR, se realizaría una prueba de carácter exclusivamente práctico. La evaluación final incluiría la valoración del profesorado que haya actuado como tutor-mentor y el que haya intervenido en el proceso de formación, la nota de este examen práctico y todos los méritos académicos y laborales que no se hayan computado anteriormente (una especie de fase de concurso actual). Quienes superasen una determinada calificación, accederían a la función docente como funcionariado de carrera y podrían ocupar una de las plazas convocadas, que siempre serían limitadas en función de las necesidades del sistema.

### **6. ¿Qué ventajas aporta el DIR según sus defensores?**

- Permite el desarrollo de la experiencia docente desde los primeros años de formación, dando a las prácticas la importancia necesaria y poniendo a los aspirantes en contacto con las diversas realidades y contextos educativos.

- Supone un modelo de evaluación continua.

- Instauro un sistema a nivel nacional unificado para todo el profesorado incluyendo, según las propuestas, también al de la enseñanza concertada o privada.

- El profesorado en formación supondría un apoyo en el trabajo en las aulas.

- Está tutorizado y supervisado por otros docentes con reconocida experiencia y preparación<sup>57</sup>, promoviendo el trabajo en equipo.

- Se realiza en centros homologados y acreditados con la debida excelencia, incentivando la innovación e introduciendo nuevas metodologías.

- Profundiza y cimienta la identidad profesional y vocacional del profesorado.

- Favorece los procesos de mejora entre los centros y el profesorado.

- Supone un cambio radical en la formación inicial del profesorado y en los procesos de acceso a la función pública docente<sup>58</sup>, más acordes con los sistemas de algunos países de nuestro entorno.

---

<sup>57</sup> Un porcentaje muy elevado del profesorado universitario que “enseña cómo enseñar”, jamás ha trabajado con niños o adolescentes ni ha ejercido en centros de enseñanza obligatoria.

<sup>58</sup> Es una realidad obvia que el actual sistema de concurso-oposición no es objetivo ni selecciona al profesorado mejor preparado, de la misma manera que no valora convenientemente la experiencia docente

### 7. ¿Qué inconvenientes tiene el DIR según sus detractores?

- La necesidad de un acuerdo político mayoritario a nivel nacional, que supere la actual discrepancia y la oposición de algunas autonomías y sectores educativos y sindicales. En este sentido, como ya se ha comentado, se piensa que se están poniendo demasiados obstáculos al acceso a la profesión, sin la existencia previa de un estatuto docente, endureciéndolo y precarizándolo.

- El establecimiento de un sistema de selección distinto al existente para acceder a las Facultades de Educación, que limite, así mismo, su posible masificación y ajustando las plazas ofertadas a las demandas de empleo público docente.

- La dificultad de ajuste del actual profesorado interino en este nuevo proceso. ¿Se les obliga a realizar todo el procedimiento o se les convalida su experiencia? ¿Habría dos vías para el acceso a la función docente?

- El encaje de un examen selectivo único para etapas y especialidades diferentes<sup>59</sup>.

- El acceso a los centros concertados, privados en

---

<sup>59</sup> Algunas propuestas defienden un examen para Educación Infantil y Primaria y otro distinto para Secundaria y el resto de los cuerpos docentes.

esencia, pero sostenidos con fondos públicos.

- La financiación de un sistema que resultaría muy caro: formación gratuita y contratación remunerada en régimen de formación a un gran número de aspirantes, incentivos económicos al profesorado que ejerciese como tutor-mentor y, tal vez, a los centros seleccionados... Se calcula un coste de unos 400 millones de euros en diez años.

- La elevada duración de la formación, que podría irse hasta los siete años (cuatro de grado, uno de máster y dos de DIR). Así mismo, el proceso para acceder a la vida laboral remunerada también se podría demorar más en el tiempo.



## **5. PROPUESTAS PARA UNA ALTERNATIVA DE FUTURO.**

### **5.1. UNA VISIÓN COMPARATIVA CON OTROS PAÍSES.**

#### **1. Los modelos de formación.**

Antes de exponer algunas propuestas sobre la posibilidad de establecer un Cuerpo Único de Enseñantes en España, con una misma formación inicial, resultaría interesante analizar diferentes modelos de países de nuestro entorno europeo.

En lo que a la Unión Europea se refiere, con la firma de la Declaración de Bolonia en junio de 1999 y la posterior Declaración de Berlín de 2003, se implantó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha obligado a los diferentes países a ir reformando y adaptando los estudios universitarios. Pero fue en 2007 cuando se establecieron lo que podríamos llamar unos principios o acuerdos comunes para determinar las competencias y cualificaciones que debería tener el profesorado en el marco europeo, entre los que se destacaba la importancia de una buena formación inicial, con

una titulación superior universitaria equivalente, como mínimo, al grado y donde se resaltaba la relevancia de los contenidos didácticos y pedagógicos. Igualmente, se recomendaba buscar el equilibrio entre la teoría y la práctica, dando especial preeminencia a esta última. En el programa de trabajo denominado *Education and Training 2020*, elaborado por la Unión Europea en 2009, que marcaba las líneas de trabajo en educación para esta década, se reclama la necesidad de profundizar en la calidad de la formación de los docentes y en el apoyo en los inicios de su carrera. En este sentido, podríamos concluir que un profesorado mejor preparado y más competente forjará un alumnado más capacitado.

De manera general, se pueden distinguir dos modelos en la organización de los estudios superiores que dan acceso a la docencia, los simultáneos o concurrentes y los consecutivos. En los primeros se aúnan en un mismo plan de estudios la formación científica en las materias en las que el profesorado impartirá posteriormente su docencia y la didáctica y pedagógica; en los segundos, se recibe primero una preparación específica en una determinada área de conocimiento que posteriormente se completa con la formación para la docencia, donde se incluirían las prácticas. Estas dos modalidades suelen otorgar titulaciones distintas.

El principal debate a la hora de decantarse por unos u otros modelos se suscita al plantearse la identi-

dad profesional del profesorado. En los modelos simultáneos el alumnado cursa las materias propias de un área de conocimiento determinado pero encaminadas siempre a una futura enseñanza, por lo que se compatibilizan con las pedagogías, didácticas, psicologías, sociologías y estrategias que habrán de ponerse en práctica en el aula; quien elige estas opciones tiene claro desde un principio que su futuro profesional se orientará hacia el campo de la educación. Sin embargo, los modelos consecutivos pueden llevar a una percepción falsa en los docentes, en el sentido de que durante sus estudios construirán una identidad como especialistas en una determinada materia académica que poco tendrá que ver con su posterior desarrollo profesional, intrínsecamente ligado con niños o niñas o adolescentes<sup>60</sup>.

Se puede considerar que el modelo de formación simultáneo respondería mejor a las necesidades del futuro profesorado, ya que se combina una consistente formación disciplinar, apropiada al nivel educativo y a los ámbitos de conocimiento que se deberán impartir, con la ineludible adecuación didáctica y pedagógica de esas materias. De la misma manera, el sistema de formación inicial tendría que ser universal, es decir, igual para todos los aspirantes a la docencia, donde se prepa-

---

<sup>60</sup> En los modelos concurrentes la formación didáctico-pedagógica es superior al 30% del plan de estudios, mientras que en los consecutivos la mayor carga es disciplinar, siendo la formación didáctico-pedagógica siempre inferior al 40% (Eurydice, 2015).

raran desde un inicio para impartir clases en la etapa y especialidad elegida; como ya hemos insistido, no es lo mismo estudiar una disciplina que estudiar para enseñar esa disciplina.

*Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de historia o como profesores de química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza. (Esteve, 2003: 212)*

En lo que a la formación del profesorado de educación secundaria se refiere, encontramos modelos concurrentes o simultáneos en Alemania, Bélgica, República Checa, Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Holanda, Hungría, Letonia, Polonia, Rumanía, y Suecia; modelos consecutivos o sucesivos en Bulgaria, Chipre, España, Francia, Grecia, Italia y Liechtenstein y, por último, tenemos los países donde coexisten los dos, como Austria, Eslovenia, Finlandia, Irlanda, Islandia, Lituania, Noruega y Reino Unido. (Eurydice, 2013). El mismo informe se decanta por el modelo concurrente como el más adecuado. Vamos

a analizar un poco más en profundidad los sistemas de cuatro países de nuestro entorno, con propuestas diferentes.

En Alemania la única alternativa posible para la formación del profesorado de todos los niveles educativos es el modelo simultáneo.

En Francia se prefieren los modelos consecutivos para la formación del profesorado de primaria y secundaria, mientras que en Finlandia y Reino Unido se puede optar por sistemas mixtos. En el caso de Finlandia, los maestros de educación primaria se forman con un modelo concurrente y los profesores de educación secundaria pueden hacerlo también por el consecutivo, mientras que en Inglaterra todo el profesorado puede optar por modelos mixtos, “aunque tal y como indica el último informe de la Eurydice (2015) predomina el modelo consecutivo” (Manso, Matarranz y Valle, 2019: 26).

## **2. Centros encargados de la formación.**

En Francia, en paralelo a la reforma del college (algo parecido a la ESO española) se modificó también la formación del profesorado al crearse en 1989 los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFMs)* con el fin de dotar de docentes a ese alumnado, con lo que se eliminó la división existente entre maestros (*instituteu-*

rs) y profesores (*professeurs*), conformando una nueva identidad: *professeurs des écoles y professeurs des collèges et lycées* (Bolívar, 2007: 20). Estos institutos estaban vinculados a las universidades, eran los responsables de aplicar las instrucciones del Estado sobre la formación docente y, a partir de 2007, se fueron incorporando a las propias universidades. En 2006 se publicó la *Cahier des charles de la formation des maîtres en IUFMs*, donde se establecían los requisitos que se deberían cumplir en la formación del profesorado. En cuanto a la educación secundaria, tras una formación academicista universitaria, los *IUFMs* son los encargados de impartir la especialización necesaria en los contenidos concretos para poder desarrollar la docencia (una especie de máster).

En Finlandia las titulaciones para ejercer en educación primaria se cursan en las Facultades de Educación, mientras que el profesorado de educación secundaria o docentes de asignaturas específicas de educación primaria o secundaria deben especializarse en esas materias en las facultades correspondientes y recibir, posteriormente, en las Facultades de Educación, la formación docente pertinente. Puede ocurrir también que se reciba la formación de manera simultánea en las dos facultades. En el sistema finlandés es de destacar, por tanto, la relación entre las Facultades de Educación con las del resto de disciplinas que están implicadas en la formación del futuro profesorado. Además, las universidades cuentan con un alto grado de autonomía, por lo que los

planes de estudios son muy diversos.

En Alemania la formación es similar a la de España; las *Pädagogische Hochschulen*, algo así como Facultades de Educación, son las que instruyen a los futuros docentes, con la diferencia de que, como ya se ha visto, el modelo es concurrente para todos los niveles y, tras la realización de un máster, es obligatorio superar un examen.

En Reino Unido, de manera general, son las universidades las que imparten las titulaciones para ejercer la docencia, aunque, dependiendo de las modalidades, hay una amplia gama de instituciones donde se puede obtener esta formación. En todo caso, todas ellas deben estar acreditadas por la *Teaching Agency (TA)* para poder obtener el *Qualified Teacher Status (QTS)*, imprescindible para poder ejercer en centros educativos. "Asimismo, se pueden encontrar vías de acceso en las que los aspirantes reciben la formación en los propios centros escolares a través de programas específicos de prácticas que les permiten posteriormente obtener la certificación necesaria" (Rebolledo, 2015: 134-135).

### 3. Duración de los estudios.

Podríamos estimar que la duración media de los estudios oscila entre los cuatro y los cinco años, siendo ya minoritarios los países con tres (Bélgica, Suiza, Aus-

tria...) o con más de cinco; por ejemplo, en Alemania todo el profesorado recibe una formación de cuatro años, tres de estudios universitarios y uno de máster, pudiéndose alargar hasta los seis en algunas modalidades. De hecho, cinco años es la duración idónea señalada por la Unión Europea.

La formación en Finlandia abarca cinco años para primaria y para secundaria, aunque en el segundo caso la duración puede ser mayor en función de la especialización. Todo el profesorado debe cursar una licenciatura de tres años, a lo que se añade un máster de dos cursos más.

En Francia los estudios son de tres años (*Licence*), que se completan con dos años de formación en un *IUFM*.

El modelo de Reino Unido es más complicado, ya que la duración de los estudios depende de las diferentes opciones que se tomen para acceder a la docencia.

*En Inglaterra y Gales, los estudios pueden variar entre tres y cinco años, ya que se suma el tiempo de los estudios de grado (tres o cuatro años) y, en el caso de que se curse el postgrado, se incrementa en un curso más a tiempo completo o dos a tiempo parcial. En los modelos de formación simultáneos, el **Graduate Teacher Program (GTP)** se compone de estudios de tres o cuatro años. En Irlanda del Norte, la formación se compone de cuatro años*



*(Bachelor of Education)* si se opta a un modelo concurrente, o de seis años, si se desarrolla en un modelo consecutivo, en el que se cursan cuatro años de grado y un postgrado. Esta formación de postgrado, el **Graduate Diploma in Education (GDE)**, actualmente consta de 18 meses. En los casos del profesorado de secundaria, se exige una formación añadida a la formación base (que tendrá al menos una asignatura que conste aprobada por el órgano responsable, el **Teacher Council**). Este programa que conforma el **Professional Diploma in Education (PDE)**, dura un año. Tanto el GDE como el PDE se extenderán a dos años a partir de septiembre de 2014. Una situación parecida encontramos en Escocia, donde existen dos alternativas: el título universitario (**Bachelor of Education**), de cuatro años de duración o, por otro lado, accediendo a través de los estudios conducentes al **Professional Graduate Diploma in Education (PGDE)** de un año más de duración al grado anteriormente cursado. (Rebolledo, 2015: 136-137)

#### 4. Requisitos para el acceso.

En casi todos los países los requisitos son los necesarios para el acceso a la universidad. En Alemania hay que superar unas pruebas orales y escritas muy exigentes que se realizan en los propios centros en los que ha estudiado el alumnado, mientras que, en Francia, tras la obtención del título de bachillerato mediante un examen nacional de pruebas obligatorias orales o escritas,

se debe acreditar la titulación universitaria para realizar el máster específico impartido en los *IUFMs*, es decir, no es obligatorio cursar un programa específico de formación didáctico-pedagógica para acceder a la docencia, sino el máster de dos años de duración.

En Reino Unido ya hemos comentado que existen diversas vías de acceso a la formación docente, pero, como norma general, es preceptiva la exigencia a los candidatos de la superación de una entrevista que evalúa la idoneidad y la capacidad intelectual, así como una correcta comunicación oral y escrita en inglés, carecer de antecedentes penales, estar registrados en el Consejo General de Enseñanza y superar unos requisitos de salud y capacidad física (Manso, Matarranz y Valle, 2019: 27). En Inglaterra y Gales puede efectuarse a través de enseñanzas de grado (*Bachelor of Education*) o de otras modalidades de titulaciones, lo que permite acceder a los cursos de *Qualified Teacher Status (QTS)* o formación de postgrado en educación, a los que también se puede llegar a través de los programas de prácticas en centros, como ya se ha indicado, que suelen tener una duración de un año y que son realizados bajo la supervisión de profesorado de prestigio y experiencia.

Dejamos el caso de Finlandia para el final porque, en ese país, la selección del profesorado es un proceso muy competitivo, ya que es una profesión de gran prestigio y reconocimiento y muy solicitada, donde solo se

opta por los mejores y más motivados en las propias universidades. Valga como ejemplo que, para los estudiantes del último curso de Bachillerato, la enseñanza es la opción profesional más elegida, por delante de carreras como medicina, derecho, psicología, ingeniería o periodismo<sup>61</sup>. Para el modelo concurrente, tras la superación de la Educación Secundaria, es obligatorio realizar un examen escrito, una prueba de aptitud y una entrevista personal, verificadas por las universidades bajo la supervisión estatal; por el contrario, los que acceden por el consecutivo, pueden hacerlo al acabar los estudios de grado (3 años), pero para optar a estos programas de postgrado para la formación docente (máster de 2 años), es necesario superar una prueba de aptitud y se tiene en cuenta el expediente académico. Según los datos de Eurydice (2015), tan solo un 17% de los aspirantes superaron estos exámenes de acceso.

### 5. Contenido del currículo.

Generalmente los currículos son establecidos por las propias universidades, partiendo de unas premisas comunes y diferenciando, fundamentalmente, si se trata de profesorado de educación primaria o secundaria.

---

<sup>61</sup> Estudio publicado por el diario nacional Helsingin Sanomat en 2004. Extraído de Rebolledo, 2015: 138.

En el caso de Alemania, el currículo es muy uniforme para todo el país y para los distintos niveles. El alumnado se especializa en, al menos, dos asignaturas y se valoran especialmente las materias relacionadas con la pedagogía y las didácticas (suponen un 57%), la psicología, la filosofía, las ciencias sociales y políticas y la teología.

En Francia, como ya hemos visto, la formación puramente docente se desarrolla en los *IUFMs*, con un primer año basado en la teoría y el segundo eminentemente práctico. En Reino Unido la especialización didáctica y pedagógica se realiza en el curso de postgrado o en los de *QTS* (es un 25% del total de la formación), donde se trabajan los contenidos propios de la función docente.

En Finlandia se deja gran libertad para que las propias instituciones formativas resuelvan los contenidos a enseñar, aunque, en general, se da gran importancia al trabajo grupal, a la investigación aplicada, a la reflexión sobre el ejercicio profesional y al dominio de los idiomas, así como a la pedagogía (supone un 21,9%), tanto en primaria como en secundaria.

## 6. Las prácticas.

Suelen constituir un proceso fundamental y obligatorio entre la formación teórica y el acceso a la profe-

sión docente. En algunos países se desarrollan a lo largo de todos los cursos y, de manera más intensiva, en el último. Por lo general, los estudiantes en prácticas suelen formar parte de las plantillas de los centros, por lo que reciben una retribución económica, y su labor está supervisada por un tutor o tutora. Es el caso de Alemania o de Reino Unido; en el primero dura entre 18 y 24 meses y en el segundo alrededor de un año, llegando a superar las 1000 horas. En Francia, en el segundo año de formación en los *IUFMs* se dedican seis u ocho horas semanales a las prácticas en centros.

En Finlandia resultan igualmente imprescindibles dentro de la formación inicial. Los periodos de prácticas se desarrollan en diferentes momentos a lo largo de la carrera, unas cinco o seis semanas al año, donde los futuros docentes entran en contacto directo con la vida y problemáticas reales de los centros educativos, siempre bajo la supervisión y referencia del profesorado tutor.

## **7. Evaluación y titulación.**

En casi todos los países de la Unión Europea, una vez acabado todo el proceso de formación, la titulación obtenida es de tipo universitario.

En Alemania la titulación se adquiere después de superar dos exámenes estatales, uno antes y otro des-

pués de la fase de prácticas. El primero suele realizarse una vez acabado el máster y se evalúan contenidos relacionados con las ciencias de la educación.

Tanto en Finlandia como en Francia, la titulación obtenida por el profesorado de educación primaria y secundaria es de máster, mientras que en Reino Unido para ambas etapas es necesario superar las pruebas que evalúan los conocimientos sobre el currículo establecido para obtener la titulación de grado. En Inglaterra y Gales hay que superar, además, el *QTS* para poder ejercer en los centros sostenidos con fondos públicos. También es posible conseguir la cualificación docente a través del *Postgraduate Certificate in Education (PGCE)*, que equivale a un postgrado (Rebolledo, 2015: 143).

## 5.2. EL CUERPO ÚNICO DE ENSEÑANTES: DE LA UTOPIA A LA REALIDAD.

Según Eurydice (2015), en los conocimientos que deberían adquirir los futuros enseñantes, se tendría que encontrar un equilibrio entre los contenidos disciplinares, los didácticos y los pedagógicos. Desde la entrada de España en el EEES, el modelo concurrente es el que se aplica a los docentes de Educación Infantil y Primaria, en el que la formación disciplinar se produce de manera simultánea a la didáctica y a la psicopedagógica, mientras

que el modelo consecutivo es el que se sigue para el profesorado de Educación Secundaria, caracterizado por la adquisición de una formación científico-disciplinar mediante un grado de 240 ECTS (el 80% de la formación) y una posterior adecuación didáctico-pedagógica a través del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de 60 ECTS (el 20%).

Se reconoce el progreso que ha supuesto la titulación de grado para los maestros y maestras y el máster del profesorado de secundaria, pero los cambios generados por el proceso de Bolonia no han resuelto la problemática de la formación inicial, siendo muchísimos los autores consultados que reclaman cambios profundos en aras de encontrar un equilibrio entre el necesario conocimiento de la materia, su aplicación didáctica y pedagógica, el dominio de las técnicas vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje y el funcionamiento real y práctico de los centros educativos. Como ya dijimos en el primer apartado de este artículo, se reclama un profesorado capaz de atender a un alumnado cada vez más diverso en cuanto a sus orígenes y en cuanto a sus intereses y capacidades, que promueva la innovación, que trabaje en equipo y que afronte los nuevos retos sociales, educativos, pedagógicos, culturales y tecnológicos. Finalmente, es deseable un hábito sistemático de evaluación e investigación sobre la propia tarea docente que lo encaminen a una mejora de su práctica profesional.

En este sentido, el Máster de formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria no parece haber dado con la tecla adecuada. En palabras de Escudero, Campillo y Sáez, las principales carencias hacen referencia a *la escasez del tiempo (60 créditos ECTS) y la distribución de los mismos por trimestres y asignaturas; la imposibilidad de ir más allá de un barniz superficial en los temas tratados; la falta de evaluación auténtica de las competencias formuladas (suponiendo que fueron bien entendidas y enfocadas); la ausencia de colaboración y coordinación docente, denunciada por el profesorado y todavía más por el alumnado, que también se queja de la repetición de contenidos en asignaturas diferentes; la conexión muy mejorable con los IES y el descuido de la formación de Tutores; la constatación de que las prácticas en los centros, así como los TFM, no han contribuido según lo deseable a propiciar relaciones apreciables entre la teoría y la práctica ni, tampoco, promover renovación pedagógica.* (Escudero, Campillo y Sáez, 2019: 183)

Con la unificación de las licenciaturas y las diplomaturas en una única titulación de grado se perdió una oportunidad excelente para establecer la unión de todo el profesorado; hablamos de lograr de una vez por todas la histórica reivindicación de un cuerpo único de enseñantes, fundamentado en la equiparación de la formación inicial de todo el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, cuya titulación debería ser equivalente, "con un tronco único, una misma categoría laboral,



igual reconocimiento e igual valor de cambio de la fuerza de trabajo” (Martínez Bonafé, 2013: 92). “En la actualidad, algunos países de nuestro entorno más cercano, como Francia, Italia, Portugal o Islandia, gozan ya de una formación docente unificada, con un nivel de titulación equivalente desde la educación inicial hasta la universidad, con rango de Máster” (Díez, Dolz y Fernández, 2018: 102). Ello implicaría un profundo cambio de mentalidad: “supone pensar que los maestros, además de una formación profesional, han de tener una formación académica del más alto nivel; y que los profesores de secundaria, además de su formación académica, deben recibir una formación profesional relevante. En definitiva, se trata del cuerpo único de enseñantes” (Benejam, 2002: 92).

“El mantenimiento de ese modelo diferenciado o dual de formación responde más a una vieja tradición política y académica, basada en la reproducción social de la desigualdad a través de un enfoque o diseño prope-  
déutico del sistema, pero no tiene fundamento pedagógico. Y refuerza una vieja cultura profesional de enfrentamiento corporativo entre el profesorado de escuela y el de instituto” (Martínez Bonafé, 2013: 93). En este sentido, el peso y la tradición del modelo universitario español han determinado la imposibilidad de crear una titulación específicamente destinada a la docencia, y todo ello, como vemos, pese al apoyo cada vez mayor de reconocidos especialistas de esta opción.

El primer paso debería ser, sin duda, la negociación de un Estatuto Básico de la Función Pública Docente, “que promueva el reconocimiento profesional y social de la labor docente, que garantice un sistema de incentivos salariales y profesionales, y un modelo de promoción profesional que contribuya desde la práctica docente a un compromiso eficaz con la innovación y la mejora de la enseñanza”<sup>62</sup>.

Llegados a este punto, es el momento de entrar definitivamente en materia.

### 1. ¿Es necesaria una selección previa?

La consultora McKinsey & Company publicó un estudio en el año 2007 con el título “*How the world's best-performing school systems come out on top*”, en el que se analizaban los factores que permitían a determinados países obtener un mayor rendimiento educativo; entre ellos, se identificaba la calidad del profesorado como aquel que mayor incidencia tenía en los resultados del alumnado, especialmente en las primeras etapas escolares. “Según el estudio, las prácticas en que coinciden los países que logran un mejor rendimiento son las siguientes: a) consiguen atraer a la docencia a los mejores

---

<sup>62</sup> Documento de bases para una Nueva Ley de Educación. Septiembre de 2017. Apartado 5.1.

estudiantes; b) los convierten después en unos buenos docentes; y c) aseguran que todos los alumnos reciban una enseñanza de gran calidad” (Tiana, 2013: 43). De acuerdo con el informe, la estrategia para conseguir a los mejores docentes partiría de escoger a los estudiantes más brillantes para que sean profesores, mediante una selección previa a la formación inicial. En segundo lugar, habría que “pagarles un buen salario como docentes. Esa decisión debería además acompañarse de la exclusión de aquellos estudiantes que, una vez comenzados sus estudios, no demuestren las habilidades necesarias para ejercer la docencia” (Tiana, 2013: 43-44).

Tomando también como base este informe se establece la propuesta de Domínguez, que seguiría el siguiente proceso:

*1. Selección previa de candidatos: estar entre el 5%, el 10% o el 20% del tramo más alto de los que acceden a la Universidad, según la demanda de educadores a medio y largo plazo. 2. Esto implica una previsión de la demanda a medio y largo plazo, teniendo en cuenta las variables de crecimiento o decrecimiento de la población escolar y del proceso de jubilación de los profesores en activo para establecer cada curso un “númerus clausus” que determine la nota de corte. 3. Las Facultades de Educación, de acuerdo con las Consejerías de Educación realizarán dos tipos de pruebas adicionales consensuadas para dar el visto bueno a los candidatos. a) prueba adicional sobre destrezas y habilidades de comunicación emocional y artística, a ser po-*

*sible con niños; b) prueba de destrezas y habilidades lógico-lingüísticas y lógico-numéricas, a ser posible con niños. 4. Al terminar el Grado, tendrán un Máster especializado, gratuito y con un sueldo razonable mientras se realiza. 5. Acceso directo como educador al nivel de especialidad elegido, si se culmina el Máster con éxito. (Domínguez, 2016: 583)*

En el mismo sentido se expresan otros autores que defienden una selección de los mejores candidatos y candidatas, todo ello acompañado de un proceso adecuado de formación permanente y unos incentivos y expectativas de promoción que alienten la permanencia en la docencia (Bolívar, 2017: 68). Habitualmente, la formación ha precedido a la selección, sin embargo, en aquellos países que se encuentran a la cabeza de las evaluaciones internacionales, se cuenta con unos procesos exhaustivos en los que la selección es anterior a la formación para la profesión (López Rupérez, 2013: 130), (López Rupérez, 2015: 291).

En la OCDE, los países que continúan situándose en los puestos más altos de los informes PISA, como Corea, Finlandia o Japón, la docencia es una profesión de gran prestigio y ofrecen un elevado rendimiento educativo. Ya vimos el caso de Finlandia, donde se selecciona a uno de cada diez candidatos, aproximadamente. En Corea y Japón también se aplica una estricta selección antes de convertirse en docente y se realiza un segui-

miento a lo largo de la carrera profesional. En Australia, en 2010, se creó un instituto para promover la excelencia en la profesión docente (AITSL), estela seguida en países como Dinamarca, Estonia o Noruega.

En el año 2010 se publicó un nuevo informe a cargo de McKinsey & Company, *"How the world's most improved school systems keep getting better"*, en el que se analizaban los resultados de mejora en veinte sistemas educativos seleccionados. El elemento fundamental que permitía a algunos países ascender de los niveles medianos a los superiores residía en "dar forma a la profesión docente", lo que se concreta en tres factores: elevar los criterios de selección y mejorar la calidad de la formación; perfeccionar su tarea de manera continua mediante aprendizajes colaborativos con sistemas de tutorías o mentorías y con los incentivos adecuados; propiciar la autoevaluación de los docentes y de los centros educativos. Según los autores del informe, el problema reside en que se admite en las universidades o en las facultades de educación a un número de estudiantes mucho mayor que los puestos de profesorado realmente disponibles y luego se aplica un sistema de criba muy riguroso, lo que conduce a "la frustración de muchos docentes potenciales, a la falta de atractivo para los mejores estudiantes y a un gasto indiscriminado de recursos, al tener que formar a personas que luego no podrán ejercer la profesión" (Tiana, 2013: 44-45). En los mismos términos se expresa Domínguez (Domínguez, 2016: 582).

Parece, pues, que sería conveniente establecer nuevos criterios y procesos de acceso a la profesión de enseñante, donde se valorasen aspectos académicos, emocionales, sociales, éticos... y una limitación de la oferta de plazas por curso, tomando como referencia la demanda actual y previsible de puestos de trabajo (Escudero, Campillo y Sáez, 2019: 184); y teniendo en cuenta las necesidades futuras en las diferentes etapas y especialidades, de manera que “el número de titulados se aproxime al máximo al número de docentes que vaya necesitando cubrir el sistema educativo en su conjunto” (Gutiérrez, Dolz y Fernández, 2018: 105).

Se supone que la elección del profesorado entre un alumnado seleccionado contribuiría de forma muy eficiente a elevar el prestigio de la profesión docente, sin embargo, tan solo en un tercio de los países europeos se establecen procedimientos previos específicos en el acceso a la formación inicial del profesorado que, como ya vimos, pueden consistir en exámenes, entrevistas, cuestionarios, etc., que evalúan factores académicos, psicológicos, pedagógicos, actitudinales e, incluso, vocacionales.

En todo caso, sí parece imperativo arbitrar medidas y actuaciones encaminadas a que la tarea de enseñar pueda resultar atrayente para los estudiantes “más capacitados y preparados”. Para ello, además de incidir en la selección y en la formación inicial, habría que me-

jorar su situación laboral y aumentar los recursos del sistema educativo. “La profesión docente ha perdido su poder de atracción a la hora de que los potenciales docentes más prometedores la elijan debido al declive en su prestigio, al deterioro de sus condiciones laborales y a sus relativamente bajos sueldos en comparación con otras profesiones análogas”<sup>63</sup>.

Una opción distinta a la selección previa la aportan los autores anteriormente referenciados, quienes apuestan por lo que llaman “una prueba de acceso habilitante” que se aplicaría para acceder a los puestos docentes de todos los centros sostenidos con fondos públicos y que sería posterior a una formación inicial de cinco cursos de grado universitario. Se trataría de una “prueba objetiva con tribunal evaluador” diferente al concurso-oposición vigente y que valoraría “aspectos relacionados con la práctica docente: metodologías, procesos de evaluación, atención a la diversidad del alumnado y gestión de aulas y centros”. En la nota final se tendría en cuenta también una calificación media ponderada de los años de formación inicial. Quienes superasen esta prueba quedarían “habilitados” para el ejercicio profesional, “y según los resultados obtenidos por cada aspirante, serviría para conseguir una plaza de docente (en prácticas), o bien para permanecer en lista de espera” (Gutiérrez, Dolz y

---

<sup>63</sup> Estudios de Eurydice 2013 y 2015 y de la Comisión Europea, 2013. Extraído de Gutiérrez, Dolz y Fernández, 2018: 106. En la misma línea se manifiesta Domínguez (Domínguez, 2016: 581-582).

Fernández, 2018: 107).

En la misma línea de lo recogido hasta ahora se pronuncia también el Documento de Bases para una Nueva Ley de Educación, elaborado en septiembre de 2017, que en su apartado 5.2. recoge: “Seleccionar a los candidatos y candidatas a la profesión docente con pruebas rigurosas que incluyan conocimientos profesionales y una evaluación de la inmersión a la práctica guiada por tutores seleccionados”.

Igualmente, en el apartado 5.1., referente a la formación del profesorado, se reclama un gran acuerdo entre universidades, partidos políticos, sindicatos, movimientos sociales, claustros... para exigir “que las titulaciones de profesorado se sometan a normas específicas, como ya se viene haciendo con otras titulaciones”, a nivel estatal, eliminando así la potestad que tienen las universidades de adoptar modelos curriculares distintos, lo que repercute “en el derecho a recibir una educación de igual calidad en todo el territorio. Las diferencias entre niveles de exigencia distintos en las titulaciones correspondientes suponen desigualdad de oportunidades en el acceso a la función pública docente e introducen espacios para la arbitrariedad de las Administraciones, así como una previsible desigualdad entre las universidades públicas y privadas” (Documento de Bases para una Nueva Ley de Educación, septiembre de 2017. Apartado 5.1.).



## 2. ¿Dónde debe realizarse la formación del profesorado?

Destacaríamos aquí tres conceptos fundamentales: el primero, la necesidad de acabar con el rol monopolizador de las universidades; el segundo, la idea de implicar a entidades e instituciones diversas y variadas; y el tercero, la participación ineludible del profesorado en activo en la formación de los nuevos docentes.

En cuanto a la primera reflexión, recojo las palabras de Pilar Benejam:

*Porque, ciertamente, en muchos casos, la universidad se ha convertido en una fábrica de créditos; los planes de estudio, en un mercadeo de horas de docencia para ocupar a más personal y ampliar el área de poder. Pero, ¿cómo reformar la formación del profesorado si no se reforma la universidad? De ahí el interés de la clásica pregunta de Carl Marx: ¿Quién educará a los educadores? Quienes se planteen la necesidad de potenciar un cambio en la formación de los docentes de todos los niveles educativos deberían estudiar las propuestas más interesantes y renovadoras que se han formulado en nuestro entorno cultural: la de Langevin-Wallon en Francia, el Jame's Report en el Reino Unido, el Strukturplan en Alemania, la propuesta del grupo Proteach en EUA y la de la Comisión XV en España. (Benejam, 2002: 92)*

En la misma línea se expresa António Nóvoa, al afirmar que en la actualidad se producen unas auténti-

cas “guerras de poder e influencia entre las instituciones de educación superior, que hacen poco por comprender el lugar del conocimiento en la formación docente” (Nóvoa, 2019: 221), y reclama que “la enseñanza es una profesión especial, fundamentalmente en sus dimensiones humanas. Repensar la formación del profesorado implica crear un nuevo lugar institucional y pedagógico” (Nóvoa, 2019: 215).

En este sentido, y entrando ya en la segunda idea, propugna la creación de una especie de “parques educativos” en los que la universidad se uniese a una red de centros públicos, “escuelas de capacitación”, estableciendo una relación estrecha de colaboración donde los futuros docentes pudieran tener una imbricación con la profesión desde los inicios, construyendo comunidades de formación basadas en la “colaboración y la cooperación”. “Lo que los anglosajones llaman literalmente “comunidades de práctica”, pero cuya mejor traducción es “comunidades de trabajo” o “comunidades profesionales” (Nóvoa, 2019: 216-219).

Muchas son las opiniones que se decantan por la necesidad de que la formación debería llevarse a cabo por instancias mixtas con la participación de las universidades, las administraciones y el profesorado<sup>64</sup>. Las dos primeras deberían promover y asegurarse de que los tres componentes de la formación (científico, docente y práctico) se modulen de manera adecuada y proporcio-

nada; el tercero, engazaría con la última de las ideas expresadas en el primer párrafo, conectando la universidad con el sistema educativo no universitario<sup>65</sup>. En la misma línea se expresan otros autores que abogan por la colaboración entre el profesorado, los centros docentes y los organismos sociales locales, regionales, estatales y comunitarios con competencias educativas y culturales. (Tiana, 2013: 48), (Imbernón, 2019: 158), dando siempre un protagonismo prioritario al papel de los docentes en la preparación de los futuros “colegas”, creando estrechos lazos y vínculos entre el profesorado en formación y los que ya están en ejercicio (Nóvoa, 2019: 220).

Finalmente, se plantean otras opciones como la disposición de estructuras flexibles en donde los estudios se adapten a los diferentes perfiles del sistema educativo, permitiendo que el profesorado de educación secundaria pueda compartir actividades y experiencias con el de primaria y en la ESO y diversificando los requisitos de titulación, con el fin de poder impartir docencia en ambas etapas, diseñando una especie de “Institutos-Escuela” que unifiquen la enseñanza primaria y se-

---

<sup>64</sup> Todas las instituciones públicas participantes deberían ser sometidas a criterios y procedimientos rigurosos y coherentes de acreditación y, en cuanto a la oferta privada, tendría que ir reduciéndose significativamente, siendo sometida a una estrecha supervisión (Escudero, Campillo y Sáez, 2019 :184).

<sup>65</sup> Documento de Bases para una Nueva Ley de Educación. Septiembre de 2017. Formación del profesorado. Apartado 5.1.

cundaria en un único centro público, todo ello encaminado a la consecución de un cuerpo único de enseñantes con la capacidad de cambiar de perfil<sup>66</sup>.

### 3. ¿Cuánto debería durar la formación?

Ya vimos que la propuesta de Gutiérrez, Dolz y Fernández (2018: 107) consistía en una formación inicial de cinco cursos de grado universitario, sin embargo, la mayoría de los autores consultados se decantan por el establecimiento de un grado común de formación inicial de cuatro años que capacite para el ejercicio docente en los distintos niveles educativos, al que seguiría un máster de especialización en función de las etapas y las especialidades o, en su caso, de diferentes másteres especializados para la “formación técnico-profesional de base, especialmente en los dos últimos años de la educación básica (formación profesional y para los dos últimos cursos de 16-18 años)”. Contemplando la posibilidad de cambiar de área mediante un proceso de adaptación. Tomamos aquí como referencia a Bolívar (Bolívar, 2017: 68). En todo caso, siempre se plantea un máster universitario como nivel mínimo de formación inicial para todo el profesorado.

---

<sup>66</sup> Carbonell, Jaume. Un blog de El Diario de la Educación. Pedagogías del siglo XXI. ¿Cómo modificar radicalmente la relación teoría-práctica? Mejora de la formación para la docencia. 17 de octubre de 2018. Consulta realizada el 8 de mayo de 2020.

#### 4. ¿Qué se debería enseñar?

La formación del profesorado tendría que ser la formación para ejercer una profesión, es decir, además de los conocimientos académicos pertinentes, habría que aportar metodologías, técnicas conducentes a proporcionar “modos de enseñar, gestionar el aula y, más ampliamente, educar”. Incidiendo en tres grupos de disciplinas: “las de raíces psicológicas, sobre el conocimiento de los niños y jóvenes, la cognición y el aprendizaje; las relacionadas con contextos sociales, historia y políticas educativas; y aquellas que se refieren a metodologías y/o didácticas” (Nóvoa, 2019: 214-217).

El modelo de formación del profesorado en España no es satisfactorio; pero no lo afirmamos nosotros, sino que los propios afectados declaran que la formación recibida es adecuada en cuanto a contenidos (así opina un 64,5% frente a un 72,5% de la media OCDE), pero la preparación pedagógica y la práctica sólo satisface a alrededor de un 44% en ambos campos, en comparación con un 69% y un 67% respectivamente en la OCDE). Y es que gran parte del profesorado, especialmente el de secundaria, se ve a sí mismo como licenciados o licenciadas en una materia curricular que enseñan, pero no se identifican como educadores (recordemos las palabras de Nóvoa).

“No ha existido a lo largo de casi doscientos años

una institución específica para la formación de los profesores de secundaria, [éstos] sólo han sido licenciados universitarios en una determinada carrera con un ligero baño en formación pedagógica” (De Puelles, 2003: 28).

## 5. ¿Qué importancia se debe dar a las prácticas?

Tanto las referencias comentadas hasta el momento como diferentes informes y autores de reconocido prestigio en el campo de la educación coinciden en que la formación práctica es fundamental en la preparación de los futuros docentes (Mckinsey, 2008, 2010; Eurydice, 2013; Talis, 2009, 2013; Benejam, 2002; Esteve, 2006; Pérez Gómez y Pérez Granados, 2013; Tiana, 2013; Díez, Dolz y Fernández, 2018; Viñao, 2018; Imbernón, 2019;...).

Pero desgranemos algunos aspectos concretos. Por ejemplo, en cuanto a la duración y cuándo realizarlas se ofrecen diversas posibilidades, aunque, de manera general, podríamos afirmar que hoy se considera superado el supuesto de que primero hay que saber y luego saber hacer, por lo que teoría y práctica habrían de ir a la par:

- “Introducción e inducción a la práctica guiada durante uno o dos primeros años de docencia” (Documento de Bases para una Nueva Ley de Educación. Septiembre, 2017. Apartado 5.1.).

- “Esta formación práctica tutelada debería comenzar desde el primer año de los estudios de Grado y aumentar de forma progresiva a medida que se avance en los estudios, intensificándola en el último año”. “Una de las posibilidades, en este sentido, es que el último curso esté por completo dedicado a prácticas en centros educativos” (Gutiérrez, Dolz y Fernández, 2018: 105).

- “La realización de las prácticas y su valoración deben jugar un papel central en los estudios profesionales a lo largo de todo el proceso. Al finalizar los estudios, cabe pensar en un curso de prácticas guiadas o curso de inducción” (Benejam, 2002: 92-94).

En lo que sí parece haber consenso es en que estas prácticas obligatorias, innovadoras, investigadoras y fundamentadas en el conocimiento de la profesión (Eurydice, 2013), deben facultar para hacerse cargo de un alumnado muy diverso y formar parte de los equipos docentes y, al tiempo, tendrían que servir para testar las capacidades y actitudes de los aspirantes noveles, lo que implicaría realizar una evaluación para certificar el grado de dominio de la profesión, a cargo de una comisión plural con participación del centro o centros de referencia (Gutiérrez, Dolz y Fernández, 2018: 108-109). En palabras de Benejam, es necesario formar en la acción para que: *descubran los límites de sus propias teorías, expectativas, aspiraciones, motivaciones y capacidades, para que aprendan a tomar decisiones oportunas con la finalidad de*

*que la clase funcione, para que tengan luego la oportunidad de reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones y para que puedan considerar, junto con sus profesores y con sus compañeros, otras alternativas adecuadas y posibles. Esta práctica reflexiva revertirá de nuevo en acción. (Benejam, 2002: 94).*

Tienen que estar tuteladas por profesorado seleccionado, experimentado y adecuadamente capacitado, con una preparación específica teórica y práctica<sup>67</sup>, que apoye e introduzca al alumnado en esta formación, y siempre en colaboración y formando equipo con el de la universidad, con un plan compartido y con horario reducido (asignación de horas lectivas) tanto para los aspirantes como para el profesorado que ejerza las labores

---

<sup>67</sup> Así lo defiende, por ejemplo, Imbernón, quien habla de una selección cuidadosa del profesorado, de los centros de prácticas y de las tutorías (Imbernón, 2019: 157). Algunos autores hablan de “comunidades de prácticas” (López Rupérez, 2015: 295), mientras que otros plantean la selección de algunos centros educativos como “centros formadores de prácticas”, con unos responsables en cada uno de ellos para garantizar la coordinación pedagógica y el seguimiento de los estudiantes. Para este profesorado se contemplaría una dedicación especial con un complemento retributivo. Se trataría de profesorado que ejerce su labor en centros de educación infantil, primaria o secundaria pero que dedicarían parte de su tiempo a la formación, incidiendo en la parte práctica y en todo lo relacionado con las didácticas. “A este perfil se le denomina profesor vinculado y formaría parte del claustro de la Facultad de Educación” (Carbonell, Jaume. Un blog de El Diario de la Educación. Pedagogías del siglo XXI. ¿Cómo modificar radicalmente la relación teoría-práctica? Mejora de la formación para la docencia. 17 de octubre de 2018. Consulta realizada el 8 de mayo de 2020).



de tutoría/mentoría, para el que no se descartan incentivos profesionales y económicos.

Estas prácticas en los centros educativos no deberían ser remuneradas, ya que son parte de la formación inicial, anterior al acceso a la función docente, y tendrían que realizarse en centros de titularidad pública, porque es en los que se atiende a todo el alumnado, sin ningún tipo de discriminación (Gutiérrez, Dolz y Fernández, 2018: 104-105).

Así mismo, se reclama que el profesorado universitario que se ocupa de la formación de los futuros enseñantes ha de certificar una actualización y un conocimiento directo de las materias y de las etapas educativas para las que forma a su alumnado, superando la actual mera teoría y su escasa o nula relación con el ámbito escolar no universitario, por lo que deberían de ser personas de acreditada experiencia y prestigio docente. Por este motivo, hay autores que se arriesgan a lanzar propuestas atrevidas, como que el profesorado universitario pudiera impartir docencia en las etapas obligatorias, lo que exigiría una revisión drástica de los actuales sistemas de formación, la superación de la concepción actual de los departamentos universitarios como algo estanco y su sustitución por “equipos docentes que impulsan un proyecto educativo global que marque la agenda formativa del futuro profesorado”. “¿Cómo y quiénes forman al profesorado universitario, inicialmente y a lo largo de su

carrera profesional?<sup>68</sup>”

## 6. ¿Y qué relevancia habría de tener la formación permanente?

Parece haber bastante asenso en la necesidad de actualización y profundización en los conocimientos adquiridos durante la formación inicial y a lo largo de toda la carrera profesional, por lo que se impone una continua modernización de los contextos didácticos, pedagógicos, sociales, administrativos, tecnológicos, etc. que van surgiendo en el quehacer diario de los centros educativos y con el alumnado.

Según la mayoría de las opiniones esta formación debería ser en horario lectivo; para unos tendría que ser considerada como mérito profesional, para otros no, al entenderse como una obligación que formaría parte del trabajo habitual de todo buen docente. También se aportan diversas modalidades y, valorando la importancia de la formación en centros, se recuerda la necesidad de compartir experiencias con otros profesionales y círculos más extensos a través de la constitución de grupos de trabajo, seminarios, experiencias colaborativas, etc.

---

<sup>68</sup> Carbonell, Jaume. Un blog de El Diario de la Educación. Pedagogías del siglo XXI. ¿Cómo modificar radicalmente la relación teoría-práctica? Mejora de la formación para la docencia. 17 de octubre de 2018. Consulta realizada el 8 de mayo de 2020.

## **7. Propuestas para la consecución de un Cuerpo Único de Enseñantes.**

Hemos analizado varias propuestas en este sentido, pero nos centraremos en aquellas más elaboradas y con un fundamento teórico y práctico más consistente, a nuestro entender.

El diseño esencial reside en la creación de grados y postgrados o másteres de diferentes áreas, niveles y ámbitos curriculares, donde se conjuguen los contenidos científicos, todos aquellos relacionados directamente con la docencia y la aplicación práctica de los conocimientos teóricos. Una formación integradora con especialidades internas en aras de garantizar un cuerpo único de profesorado. En palabras de Bolívar, se trata de una propuesta radical y atrevida, ya que habría que sustituir las concepciones actuales por “un paradigma curricular interdisciplinar concebido como series de proyectos curriculares; con la integración de todas las disciplinas de la educación básica en cuatro áreas fundamentales de experiencia, de conocimiento, de actuación y de compromiso ético” (Bolívar, 2017: 68).

Expondremos algunos planteamientos.

Benejam defiende un “primer ciclo de estudios académicos para todos los docentes en las facultades de

su elección y un segundo ciclo cursado en la facultad de ciencias de la educación, básicamente profesional, con materias comunes para todos los docentes, y materias específicas para los futuros enseñantes de cada etapa educativa”, con metodologías comunicativas y activas que “supongan una profunda relación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico”. Aboga por la necesidad de disponer de espacios y tiempos para “la reflexión sobre problemas de psicología, pedagogía y sociología de la educación”. En cuanto a las didácticas específicas, plantea “que los maestros generalistas trabajen de manera preferente la didáctica de la lengua como materia instrumental y básica de la cultura y de la estructuración del pensamiento. También se propone que los alumnos elijan una o dos didácticas específicas entre todas las que corresponden a las áreas de conocimiento del currículo”. Para el profesorado de Educación Infantil y Primaria se plantea una “materia de didáctica general de etapa, con el objetivo de dar una visión integrada” y que, en colaboración con el resto del profesorado del curso, “podría ser la responsable de la coordinación de las prácticas escolares”. En cuanto al profesorado de Secundaria, “las didácticas se han de centrar en las propias de cada área de conocimiento curricular o seminario” (Benejam, 2002: 92-93).

El diseño de esta autora se basa en tres supuestos: primero, que el conocimiento escolar debe entenderse como un conocimiento integrado, por lo que incide

en la necesidad de contar con espacios de reflexión, de comunicación y de interacción entre las diferentes disciplinas profesionales sobre la práctica escolar; segundo, “la consideración de las didácticas de todas las áreas curriculares comporta una cierta especialización de los profesores de Infantil o de Primaria en un área prioritaria (...). Esta especialización no predetermina que el maestro imparta exclusivamente esta área de conocimiento, pero debería asegurar la presencia de un especialista en los equipos docentes”; tercero, habría que huir de la tradicional separación entre las ciencias y las humanidades, optando por visiones más integradas. (Benejam, 2002: 92-93).

Sobre la propuesta de Gutiérrez, Dolz y Fernández ya hablamos anteriormente. Estos autores diseñan una formación inicial del profesorado “simultánea” y “universal”, aplicable a todos los aspirantes a la docencia de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, “que cursarían grados de cinco años, donde se prepararán desde el inicio para ser docentes en la etapa y especialidad elegida”. Este modelo armonizaría simultáneamente una sólida preparación en las áreas disciplinares, “según la etapa educativa y ámbito/s de conocimiento a impartir, junto a una amplia formación pedagógica y didáctica acorde con las enseñanzas correspondientes” (Gutiérrez, Dolz y Fernández, 2018: 103-104).

Esto implicaría la existencia de dos titulaciones

diferentes en los grados del profesorado de Secundaria, “por ejemplo, una de Matemáticas y otra de Docencia de Matemáticas”. Las especializaciones específicas encaminadas a la docencia en la Educación Secundaria se impartirían en las Facultades de Educación o se podría implantar una titulación concreta que sólo estuviese enfocada a la docencia en las facultades correspondientes actualmente existentes. Sin embargo, como ya vimos que ocurre en otros países (Reino Unido, Finlandia...), no se cierra la posibilidad a la coexistencia de las dos vías de formación, la simultánea y la consecutiva, lo cual implicaría el acceso a la función docente después de haber obtenido una titulación de grado en una determinada especialidad y tras la superación de una formación específica complementaria de un año más, que habilitaría para alcanzar la titulación docente elegida. (Gutiérrez, Dolz y Fernández, 2018: 103-104).

Dejamos para el final la que, a nuestro entender, es la alternativa más y mejor estructurada y fundamentada. Se trata de la Tesis Doctoral de José Domínguez Rodríguez, dirigida por el Catedrático de la Universidad de Granada Antonio Bolívar Botía, en el año 2016, sobre lo que ellos llaman “La formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para la educación básica unitaria, holística, universal y emancipadora”. Recomiendo su lectura, especialmente, el apartado IV y, sobre todo, el V.

Se concibe la educación básica como un ciclo único desde los 0 a los 18 años, que habría de ser desempeñado por un profesorado cuya formación inicial “debe consistir en un proceso de autoformación práctico-teórica, individual y cooperativa, siguiendo los mismos principios educativos y didácticos y el mismo paradigma global del holismo educativo que deben practicar los educandos durante toda la educación básica” (Domínguez, 2016: 557).

Comencemos por considerar qué entiende por “cuerpo único de educadores”:

*Para que un conjunto de educadores y educadoras constituya un cuerpo único se deben cumplir, al menos, las siguientes condiciones: a) tener un Grado común de formación inicial, que les capacite para ejercer la actividad educadora en Educación Infantil, en Educación Primaria y en Educación Secundaria, realizando el Máster especializado correspondiente a cada una; b) poder cambiar de etapa educativa, realizando el Máster especializado correspondiente a la misma; c) tener las mismas condiciones laborales; d) tener el mismo salario básico; e) estar capacitados para ejercer responsabilidades directivas; f) estar capacitados para cambiar de área de experiencia y de conocimiento mediante algún proceso de adaptación; g) tener las mismas posibilidades de promoción y de acceso a otras responsabilidades en base a las capacidades y méritos: Profesores de Facultad de Educación, tutores de prácticas, inspectores; h) haber seguido un proceso idéntico de selección y de pro-*

*moción. (Domínguez, 2016: 569)*

Define la actividad educadora como una actividad empática, científica e investigadora (“los educandos, desde Infantil hasta los 18 años, tienen que aprender a hacer ciencia y aplicarla, más que a memorizar proposiciones científicas ya elaboradas”), técnica y tecnológica y colegiada. (Domínguez, 2016: 571).

Se trataría de un Proyecto experimental aplicable a todo el estado español que se comenzaría realizando en una Comunidad Autónoma, en una Universidad o en una Facultad de Educación, y cuyos resultados se analizarían en la Conferencia Sectorial de Educación, para examinar, profundizar y mejorar los aspectos necesarios. Se iniciaría, como ya hemos visto en el apartado 1, con una selección previa de los aspirantes que garantizaría que, de cada diez personas formadas, solo fallase una y las otras nueve se integrarían en la profesión, al contrario del sistema vigente, que forma a diez para seleccionar a una, y con una calidad por encima de la media de Europa y América. “En las condiciones actuales para contar con 100 educadores que ejerzan, hay que formar a 1000. Nos parece excesivamente caro. Con la propuesta de Proyecto experimental que hacemos para contar con 100 que ejerzan sólo tendríamos que formar a 110. De este modo la inversión sería plenamente rentable” (Domínguez, 2016: 575-576).



Este Proyecto experimental contaría con una estructura de un “Grado común de cuatro años, tres Másteres especializados en Infantil, Primaria y Secundaria y algunos Másteres especializados en Formación Profesional para los dos últimos cursos de la Educación Secundaria (16-18 años). Además, cada estudiante para educador o educadora elegirá una Especialidad Artística, que realizará a lo largo de sus estudios, con ayudas o becas” (Domínguez, 2016: 577).

Durante la realización del Grado común se efectuarían las prácticas por parte del alumnado seleccionado con tutorías y se trabajarían fundamentalmente cinco áreas curriculares: área antropológica (proyectos globalizados e interdisciplinarios basados en las ciencias del ser humano), área físico-biológica y tecnológica (tecnociencias), área socio-creativa (las ciencias históricas, las ciencias sociales, las ciencias económicas y políticas, las ciencias de la naturaleza), área semiótica y artística (mundo lingüístico-simbólico) y área pedagógica.

Los Másteres especializados de etapas implicarían diseñar “el ecosistema educativo de la etapa: su función educadora y epistemológica, su infraestructura material, su estructura convivencial y laboral y su proyecto educativo y un programa curricular de proyectos educativos globalizados en cada una de las áreas”. Se desarrollarían en centros experimentales de Educación Infantil, Primaria o Secundaria obligatoria y postobliga-

toria, a los que habría que dotar de un proyecto educativo. El diseño de Másteres especializados para la formación y orientación profesional de los dos últimos cursos de la educación básica (16-18 años) lo realizarán los que opten por ella en empresas punteras contratadas por la Administración que ofrezcan garantías suficientes para hacer prácticas, que serían las responsables de la “formación técnico-profesional de base” (Domínguez, 2016: 577-590). Como ya vimos, la superación de estos másteres daría acceso a una plaza como educador o educadora al nivel y a la especialidad elegida.

Durante los cuatro años de Grado común habría que adquirir una especialidad artística de carácter opcional: música, plástica, pintura, escultura, teatro, poesía, cuentos, novela, fotografía, audiovisuales, títeres, mimos, baile, danza, etc. (Domínguez, 2016: 581).

## **6. CONCLUSIONES.**

En primer lugar, disponer de los mejores docentes supondría la elección previa de los mejores estudiantes para que se conviertan en profesores antes de su formación inicial. Ello permitiría aumentar el estatus de los estudios que conducen a la titulación y, consecuentemente, de la profesión, además de conseguir una utilización más conveniente de los recursos disponibles. Desde un punto de vista más radical, incluso se debería plantear la exclusión de aquellos estudiantes que, una vez comenzado el proceso, no se consideren aptos o no demuestren las actitudes necesarias para el ejercicio de la docencia. “Una mala decisión de selección puede resultar hasta en 40 años de mala enseñanza” (Tiana, 2013: 43-44).

Este sistema de selección previa a la formación específica debería aplicarse a todos los aspirantes, independientemente de los niveles o de las especialidades a las que luego se optase, lo cual implicaría un descenso sustancial del alumnado en las facultades de educación o en los centros universitarios donde se impartiese la especialidad docente, lo cual, seguramente, no se aceptaría por parte del profesorado de esas instituciones, ni por el

propio alumnado; pero es posible que la alternativa de un cuerpo de enseñantes unificado tampoco se admitiera por los ya titulados, ni por el actual profesorado interino, especialmente por aquel que ya ocupa una plaza,... ni, probablemente, por algunos sindicatos. Esto supondría mantener durante un cierto periodo de tiempo una especie de doble vía de acceso a la función pública docente: la actualmente vigente y la que aquí se propone. Por otra parte, al estar transferidas las competencias en educación, tendrían que ser las Comunidades Autónomas las que habrían de establecer el profesorado que se debería formar en función de sus propias necesidades, sin contar, por tanto, con el criterio del resto de autonomías. Otra cuestión para tener en consideración es el sistema de acceso a la enseñanza concertada y, especialmente, a la privada, que acoge a más de un tercio del alumnado de educación primaria y secundaria en nuestro país y, en algunos núcleos urbanos, a más del 50% de la población escolar. Todos estos condicionantes tal vez justifiquen que, cuando se diseñó el nuevo sistema formativo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior para el profesorado de secundaria, se optase por el actual Máster que, de alguna manera, podría equipararse al superado CAP. En este sentido, “podrá decirse, una vez más en educación, que para que nada sustancial cambie es necesario que parezca que todo cambia” (Viñao, 2013: 34-35).

Sin embargo, vivimos en un mundo condiona-

do por la globalización económica, la multiculturalidad, las nuevas tecnologías y el apogeo del individualismo y de las corrientes neoliberales, que se reflejan cada vez más en un aumento de la exclusión social de parte del alumnado, con un alarmante incremento del fracaso y del abandono escolar; un alto porcentaje termina la escolarización obligatoria sin lograr las competencias que le facilitarían su plena integración en la vida social o en el mundo laboral. La formación del profesorado del siglo XXI no puede mantenerse al margen de estas realidades. “Estamos obligados a reimaginar discursos alternativos, que puedan conducir a lo que deba ser la escuela y al papel de los profesores dentro de ella (...). Es preciso explorar nuevas avenidas que puedan recrear la profesión de profesor y regenerar el atractivo para ejercerla” (Bolívar, 2006a: 76-79).

Paulo Freire situaba la esperanza en el núcleo de la acción educativa y la definía como la posibilidad de sostener un sueño, pero también como indignación frente al presente; en su *Pedagogía de la esperanza* (1993), defiende que “la verdadera realidad no es la que es, sino la que puja por ser”. Por su parte, Ernst Bloch, en su obra *El principio esperanza* (2004), retoma la categoría de utopía “como posibilidad real de transformar las condiciones existentes. La utopía es realizable en tanto que conciencia anticipatoria, como aquello que todavía-no-ha-llegado-a-ser-lo-que-debiera”<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Ambas referencias están tomadas de Bolívar, 2006a: 70.

El replanteamiento de una nueva formación del profesorado más generalista sería un anhelado desafío para la sociedad actual “en constante cambio, en red, tecnológica, multicultural, global y atenta a la diversidad y a las identidades. (...) Los profesionales del mañana deberán ser más versátiles y saber aprovechar las cambiantes circunstancias, prever las nuevas necesidades que surgirán a lo largo de los cuarenta años de carrera profesional. (...) Por estas utopías de un ciclo único para la educación básica con un profesorado unificado vale la pena apostar” (Bolívar, 2017: 3-4). Unas utopías que “siguen siendo valiosas, posibles, deseables y realizables” (Domínguez, 2016: 585).

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- APARICIO, J. J., 2014, "Posibilidades y límites de la enseñanza comprensiva". *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, nº 43, 11-40.

- APARICIO, J. J., 2016, "Luces y sombras de la educación en España". *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, nº 44, 15.

- BELENGUER CALPE, E., 1978, "M.B. Cossío y la desjerarquización docente". *Revista de pedagogía*, nº 142. Octubre-diciembre de 1978, 119-120.

- BENEJAM ARQUIMBAU, P., 2002, "La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado". *Debates. Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, nº 1, 91-96.

- BENSÓ CALVO, C., 2001, "Las memorias de oposición: una aproximación a los fundamentos pedagógicos de la práctica docente en la enseñanza secundaria". *Historia de la Educación*, nº 20, 429-447.

- BLOCH, E., 2004, *El Principio Esperanza*, 1. (Trad. de F. González Vicén, ed. de F. Serra). Madrid: Ed. Trotta, vol. 2 (2006) [1ª ed. en Madrid: Aguilar 1977-80].
- BOLÍVAR BOTÍA, A., 2006a, "La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad". *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, nº 10. (Ejemplar dedicado a: *Formación crítica del profesorado y profesionalidad democrática*), 69-82.
- BOLÍVAR BOTÍA, A., 2006b, "La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación". En J.M. Escudero y A. L. GÓMEZ (Eds.): *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 123-154.
- BOLÍVAR BOTÍA, A., 2006c, *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.
- BOLÍVAR BOTÍA, A., 2007, "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional". *ESE: Estudios sobre Educación*, nº 12. (Ejemplar dedicado a: *La formación del profesorado de educación secundaria*). Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra, 13-30.
- BOLÍVAR BOTÍA, A., 2017, "Formación del profesorado para una educación básica holística". *Cuadernos de peda-*



*gogía*, nº 477. (Abril, 2017), 66-69.

- BRASLAVSKY, C., 1999, *Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria latinoamericana en la década de los '90*. (Informe preliminar). Buenos Aires: IIPE-OIE/UNESCO.

- CARBONELL, J., 1992, "De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*. Número extraordinario. *La Ley General de Educación veinte años después*. Artículo nº 11.

- CARBONELL, J., Un blog de El Diario de la Educación. Pedagogías del siglo XXI. *¿Cómo modificar radicalmente la relación teoría-práctica? Mejora de la formación para la docencia*. 17 de octubre de 2018. Consulta realizada el 8 de mayo de 2020.

- CORONADO, J.L., GONZÁLEZ, V., LUQUE, J., 2012, *Informe INED21: Desde la igualdad a la excelencia*, 16-18.

- COSSIO, M.B., 1904, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Ed. La Lectura. Madrid.

- DE PUELLES, M., 2003, "Las políticas del profesorado en España". En M. C. Benso y M. C. Pereira (Eds.). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo*

*milenio*. Orense: Concello de Ourense. Fundación Santa María. Universidade de Vigo, 17-37.

- DE VICENTE ALGUERÓ, F. J., 2002, "El profesorado en la Ley de Calidad". *Revista de Educación*, nº 329. Madrid, 67-76.

- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J., DOLZ ROMERO, L., FERNÁNDEZ SALAS, A.F., 2018, "Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate". *Docencia e Investigación*, nº 28, 94-116.

- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, J., 2016, *La formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para la educación básica unitaria, holística, universal y emancipadora: un grado común y másteres especializados*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G., PRIETO JIMÉNEZ, E., 2019, "Experiencia y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria: retos y alternativas". *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. Volumen 23. Nº 3, 1-13.

- ESCOLANO BENITO, A., 1982, "Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica". *Revista de Educación*, nº 269. MEC. Madrid.

- ESCOLANO BENITO, A., 1983, *Cinco lecturas de historia*

*de la educación*. ICE. Universidad de Salamanca.

- ESCUDERO MUÑOZ, J.M., CAMPILLO DÍAZ, M., SÁEZ CARRERAS, J., 2019, "El máster de formación inicial del profesorado de educación secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora". *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. Volumen 23. Nº 3, 165-188.

- ESTEVE, J.M., 1997, *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

- ESTEVE, J.M., 2003, *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós. Barcelona.

- ESTEVE, J.M., 2006, "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial". *Revista de Educación*, nº 340, 19-40.

- ESTEVE, J. M., 2009, "La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial". *Revista de Educación*, nº 350, 15-29.

- EURYDICE, 2013, *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- EURYDICE, 2015, *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- GINER DE LOS RÍOS, F., 1925, *Educación y enseñanza. Obras completas*. Tomo XII. Ed. La Lectura. Madrid.
- GONZÁLEZ PÉREZ, T., 1994, "Trazos históricos sobre la formación de maestros". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 21, 175-198.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F., 2010, "Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después". *Serie Fundamentos de la Educación*, 47.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F., 2019, "La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla". *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. Volumen 23, nº 3, 151-163.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F., CANTO HERRERA, P.J., 2013, "La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica". *Revista Electrónica Sinéctica*, nº 41. (Julio-diciembre, 2013). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN, 2009, TALIS (OCDE). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid, Ministerio de Educación - Instituto

de Evaluación.

- JIMÉNEZ JAÉN, M., 2004, "Reformas educativas y profesionalización del profesorado". *Papers: revista de sociología*, nº 72, 189-212.

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970.

- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOE nº 154, de 27 de junio de 1980.

- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE nº 209, de 1 septiembre de 1983.

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE nº 159, de 4 de julio de 1985.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.

- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. BOE nº 278, de 21 de noviembre de 1995.

- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificacio-

nes y de la Formación Profesional. BOE nº 147, de 20 de junio de 2002.

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013.

- LÓPEZ RUPÉREZ, F., 2013, "Prestigio y políticas de acceso a la profesión docente". *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe*. Fundación Europea Sociedad y Educación, 128-131.

- LÓPEZ RUPÉREZ, F., 2015, "MIR educativo y profesión docente. Un enfoque integrado". *Revista española de pedagogía*. Año LXXIII, nº 261, mayo-agosto 2015, 283-299.

- LUZURIAGA, L., 1916, *Documentos para la historia escolar de España*. Ed. Junta de Ampliación de estudios e investigaciones científicas, Madrid, 11.

- LUZURIAGA, L., 1918, *La preparación de los maestros*. Ed. Imprenta J. Cosano. Madrid, 11.

- MACÍAS PICAVEA, R., 1899, *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid.
- MAGRIS, C., 2004, *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.
- MANSO, J., MATARRANZ, M., VALLE, J.M., 2019, “Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea”. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. Volumen 23, nº 3, 15-33.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J., 2013, “Las Reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras?”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 78, 89-102.
- MEC, 1989, *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MEC, 2004, *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- NÓVOA, A., 2019, “Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente”. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. Volumen 23, nº 3, 211-222.

- OECD, 2005, *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, OECD.
- OECD, 2009, *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris, OECD.
- OECD, 2011, *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World.* , OECD.
- OJEDA, M., 2008, "Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?" *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº 10 (2).
- ORTEGA, F., VARELA, J., 1984, *El aprendizaje de maestro*. MEC. Madrid.
- PEREYRA, M.A., 1988, "Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias". *Revista de Educación*. Número extraordinario. MEC. Madrid.
- PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C., 2013, "Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad". *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe*. Coordina: Fundación Europea Sociedad y Educación, 33-108.



- REBOLLEDO GÁMEZ, T., 2015, "La formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado". *Estudios e Investigaciones*, nº 129. Revista Española de Educación Comparada, 25, 129-148.
- RUIZ BERRIO, J., 1980, "Estudio histórico de las instituciones de formación del profesorado". *La investigación y la formación de profesores*. Ed. CSIC. Madrid, 106-107.
- RUIZ BERRIO, J., 1984, "Formación de profesorado y reformas educativas en la España Contemporánea". *Revista Studia Paedagógica*, nº 14. Salamanca, 9-12.
- TERRÓN BAÑUELOS, A., 2015, "Coordenadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España". *Historia y Memoria de la Educación*, 1. Sociedad Española de Historia de la Educación, 98-130.
- TORRES SANTOMÉ, J., 1988, "La educación infantil". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 161. Dedicado a: *El profesor; ese desconocido*, 60-63.
- TIANA, A., 2013, "Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta". *Revista Española de Educación Comparada*, nº 22. UNED, 39-58.
- TORRES SANTOMÉ, J., 1988, "La Educación Infantil. For-

mación inicial del profesorado”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 161. (Julio - agosto, 1988), 60-63.

- VALLE, J.M., MANSO, J., 2018, *El acceso a la docencia basado en docentes internos residentes (DIR). Propuesta de un modelo a partir de tendencias internacionales*. Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.

- VIDAL COSTA, E., 1990, “Crónica de dos encuentros de profesores”. *Revista Suma* 5/1990, 67-68.

- VIÑAO FRAGO, A., 2013, “Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: siglos XIX-XXI”. *Revista Española de Educación Comparada*, nº 22. UNED, Facultad de Educación. Sociedad Española de Educación Comparada, 19-37.

- VIÑAO FRAGO, A., 2018, “La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas”. *Fórum Aragón*, nº 23, 8-11.

- VV.AA., 1993, “El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela”. Conclusiones del XIV *Encuentro Estatal de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica*. Cuenca, mayo de 1993.

- VV.AA., 2017, *Documento de bases para una nueva Ley de Educación*. Septiembre de 2017.

---

---



---

---

