

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación  
Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente  
Área de Desarrollo Profesional Docente**

**Seminario internacional “La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas”.** 19 de abril de 2006 en la Universidad de La Matanza, Florencio Varela 1903, San Justo, Provincia de Buenos Aires.

**Algunas claves para aproximarse a la situación de la formación docente en la España actual**

**Por Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València , España)**

A mi entender no es posible hacerse una idea, ni siquiera aproximada, de las razones o sinrazones que pueda haber tras las diferentes propuestas y modificaciones de los planes de formación del profesorado en España, si no se recurre previamente a un pequeño recorrido histórico. En tal sentido, nuestro país presenta una particularidad, algo que no comparte plenamente con el resto, ya sean europeos o latinoamericanos. Se trata de la brecha que, en todos los ámbitos de la vida y, para lo que nos interesa, en la educación y en el profesorado, supuso la Guerra Civil. Es cierto que podríamos remitirnos a otros momentos significativos de nuestro pasado histórico; sin embargo, la primera gran fisura se produce con la instauración del primer gobierno de Franco y con todo lo que de ello se derivaría para la enseñanza institucional.

En 1937, todavía en plena contienda, se produce la primera designación del gobierno que reemplazaría al legítimo de la República. Si bien sólo regiría para las zonas ‘liberadas’, en la medida en que estas fueron extendiéndose, lo hicieron también los edictos que se dictaban para aquellas. No obstante, hasta que no estuvo decidida la guerra e implantado el nuevo régimen en todo el territorio nacional, no se puede hablar con toda propiedad de refundación del Estado y es entonces, a partir de 1939, cuando toman envergadura las medidas adoptadas localmente hasta entonces.

La primera de esas medidas tuvo que ver con la depuración del profesorado. Si bien muchos de ellos habían muerto en la contienda y otros habían logrado exiliarse, todavía quedaron muchos profesores y profesoras, sobre todo del nivel primario, que habían accedido a su puesto docente con anterioridad a la guerra, esto es, en el periodo republicano. A este colectivo se aplicaron medidas muy escrupulosas de depuración que fueron desde la separación de su cargo, en los casos más leves, hasta la eliminación física, en el peor de ellos. Los criterios para tal depuración fueron variados pero estaban perfectamente

ordenados según una jerarquía que contemplaba desde haber participado activamente en hechos de armas en el bando perdedor o haber tenido responsabilidades políticas o administrativas en el anterior gobierno, pasando por resultar sospechoso de tener o haber tenido afinidades ideológicas con partidos o sindicatos de la izquierda republicana, hasta ser familiar de cualquiera de los incluidos en alguno de los casos anteriores. No será difícil apreciar que el magisterio quedó literalmente diezmado, hasta el punto que hubo que recurrir a personal no formado específicamente para que pudiera atender la mínima escolarización incipiente del nuevo régimen. Antes de ver la extracción de este nuevo profesorado conviene recordar que de la coalición vencedora formaban parte muchos grupos de orientación ideológica diferente los cuales, unidos por el propósito común de derrocar al régimen constitucional, aparentaron dejar al margen sus diferencias durante la contienda. Acabada esta es cuando comenzaron a aflorar los conflictos entre ellos, el menor de los cuales no era precisamente el que se refería al ‘reparto del botín’. Entre el considerado como tal figuraban como piezas claves los dos grandes recursos socializadores con que podía contar el régimen vencedor: los medios de comunicación (radio y prensa) y la educación institucional (primaria y media, especialmente). Como resultado de la confrontación de Falange, partido fascista –y, por tanto, anticlerical dudo, pero no soy una autoridad en esto- de gran influencia, aunque minoritario, e Iglesia, sector masivo por su influencia directa en la población, se decidió que la primera impondría sus criterios e influencia en la educación secundaria, mientras la enseñanza primaria quedaría en manos de la Iglesia Católica (aunque con las lógicas incursiones consentidas de cada formación en el terreno contrario). Esto planteó una nueva división entre el profesorado de primaria y de secundaria, que venía a reforzar las tendencias originadas en el siglo anterior (XIX) en que se había definido el

carácter esencialmente propedéutico de la educación “media” como vía de preparación para el acceso a la universidad. El caso es que a partir de los años cuarenta del siglo pasado, en España hay escasez de maestros y maestras formados como tales y los que pueden haber quedado están bajo sospecha, a menos que hayan probado su “fidelidad incondicional” al régimen mediante actos de entrega patriótica. Es entonces cuando se recurre a los “alféreces provisionales” (universitarios que habían sido reclutados para integrarse con mando intermedio en el ejército vencedor) o, en el caso de las mujeres, a quienes teniendo estudios universitarios mínimos (y desde luego sin necesidad de haberlos completado) también hubieran dado pruebas de fidelidad mediante su afiliación a la “Sección Femenina” de la Falange. En cualquier caso, se les requiere “pruebas” documentales de su fidelidad al Régimen: certificados expedidos por las autoridades locales (militares, falangistas y/o eclesiásticas, práctica que duraría hasta los años 70 transformada en declaraciones juradas de aceptar y cumplir los *Principios fundamentales del Movimiento Nacional y Certificados de Buena Conducta*, expedidos por el párroco). Son también “reclutados” como maestros los heridos y/o mutilados de guerra (siempre que estas heridas no impidan el ejercicio de su profesión ni ofrezcan una imagen denigrante para ella). Finalmente, se asigna al clero el magisterio en las localidades de población inferior a los 501 habitantes (Ley de Educación Primaria de 1945, art. 73).

Es casi innecesario decir que, dado el protagonismo de la Iglesia en el sector, se paraliza, prácticamente, la construcción de Colegios Nacionales (tal era su denominación) en detrimento de los privados que se dividirán en dos grandes sectores. El uno, constituido por grandes colegios a cargo de las diferentes órdenes religiosas, donde se harán cargo de la enseñanza, hasta los años 70, religiosos profesos aunque carezcan de cualquier formación disciplinar o pedagógica. El otro, formado por una creciente multitud de pequeñas “academias” a cargo de un profesorado laico de dudosa extracción académica. Entre unos y otros dejan la enseñanza pública abandonada a una función puramente subsidiaria y, como escuelas de pobres en las que se convertirán, privadas de cualquier medio y atendidas por personal cuyo único mérito ha sido la fidelidad a las ideas y prácticas golpistas e inconstitucionales. Dado el programa de estudios que desarrollaban, y del que se podría hablar aparte, tampoco es que hiciera falta

demasiada formación para los profesores de unos colegios ni de los otros. No obstante, sí se les impartió formación desde el principio. Cronológicamente, la primera consistió en unos “cursillos” de tres meses de duración, integrados casi exclusivamente por una nueva visión de la Historia Patria que desembocaba en la inevitabilidad de la contienda pasada y la misión salvífica del Caudillo, único protagonista de la protección de Occidente de la “horda roja” procedente de Moscú; aprendizaje de los movimientos básicos de la instrucción militar para los varones y de “labores femeninas” (costura, cocina, cuidado de la prole, obligaciones maritales, etc.) para las mujeres y, finalmente, adoctrinamiento en los principios doctrinales básicos y prácticas religiosas ordinarias de la Iglesia Católica (incluyendo, a modo de ejemplo, la obligación de maestros y maestras de acompañar a los niños a las misas dominicales y otras ceremonias religiosas y llevar un control de la frecuencia con la que se sometían a los sacramentos, en especial confesión y comunión periódicas). Esta situación, con ligeras modificaciones que respondían al “signo político de los tiempos” (política pro eje nazi-fascista, autarquía, acuerdos de cesión territorial para bases militares a los EE.UU., solicitudes de ingreso en la ONU y, en consecuencia, de reconocimiento y legitimidad internacional del nuevo régimen, etc.), se prolongó hasta bien entrada la década de los sesenta, cuando no solo la progresiva defección de aquellas “promociones” de maestros y maestras por jubilación o muerte, sino la también progresiva incorporación de ministros tecnócratas al gobierno, ocupando puestos tradicionalmente asignados a falangistas y militares, unidas a las concesiones a la modernización impuestas por el Mercado Común Europeo para las reiteradas solicitudes de integración en él de España, fueron haciendo más y más ostensibles los déficit de la enseñanza pública, entre ellos los de infraestructura, pero también los de la formación docente. Todo ello daría lugar, ya en el año 70 del siglo XX, a la primera Ley General de Educación que se aprobaría en España desde el XIX.

La publicación del Libro Blanco, previo a la nueva ley educativa, coincide con la inauguración de un nuevo plan de estudios para el Magisterio que, entre otras cosas, otorga a esa formación rango universitario y, en consecuencia, exige para el acceso a ella, prácticamente el mismo nivel académico y edad que para otros estudios universitarios (hay que tener en cuenta que, hasta entonces, bastaba el título de Bachiller Elemental y catorce años cumplidos para acceder a unos

estudios de Magisterio en cuyo plan figuraban materias como *Economía doméstica* para las mujeres y *Formación del Espíritu Nacional* para los varones y, para todos, en estricta separación física de sexos, *Religión*, *Caligrafía*, *Agricultura*, etc.).

La introducción de la nueva ley, unida a las bajas antes señaladas, condujo no solo a una nueva política de construcciones escolares (lamentablemente no culminada por déficit presupuestarios) y a una nueva política de formación, sino a una oferta pública de plazas de profesorado, mayor que en los treinta años anteriores, como consecuencia de la cual este se renovó cuantitativa y cualitativamente. Pero la renovación del profesorado no es fruto directo de la acción institucional. Ya desde los años 50, y conectados a tendencias políticas antifranquistas, se habían venido constituyendo en clandestinidad grupos de maestras y maestros, comenzando por Cataluña (Monés et al., 1984), que se erigieron en planificadores y ejecutores de su propia autoformación intentando que entraran nuevos aires pedagógicos en la rancia atmósfera de la enseñanza. La existencia ampliada de estos grupos y su emergencia desde la clandestinidad a una situación de visibilidad muy vigilada, pero consentida, tendría sus efectos una década después de la aprobación de la ley del 70.

Es cierto que, institucionalmente, también se produjeron intentos de promover la formación del docente en ejercicio, ya fuera por la vía de los Centros de Colaboración Pedagógica (1957), confiados a la inspección del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria (CEDODEP, creado en 1958), ya de la publicación ministerial vinculada a este y que se hacía llegar a todos los docentes (*Vida Escolar*). Ambos constituyeron las vías principales para introducir y consolidar un currículo que yo llamaría años después 'tecnoburocrático', cuando tuve ocasión de analizar detenidamente su conformación en la implantación (Beltrán: 1991).

Las dos corrientes de formación a las que me he referido eran de signo contrario, tanto pedagógica como ideológicamente; pero ambas contribuyeron a hacer público el debate en torno a la educación, especialmente a la educación primaria. También en Secundaria se producirían importantes movimientos de renovación, si bien sus características difirieron siempre, principalmente por su orientación más disciplinar que pedagógica. De esta formación se encargó, a partir de finales de los años sesenta, a las universidades, por medio de la creación en estas de Institutos de Ciencias de

la Educación (ICEs), siglas bajo las cuales todavía subsisten en la mayor parte de ellas; pero la formación impartida por entonces a cargo de los ICEs fue objeto de numerosas críticas y, si bien otorgaba certificaciones, cosa que los otros movimientos docentes de autoformación y renovación no podían hacer, se fue evidenciando cada vez más la competición entre los dos modelos formativos. En cualquier caso, el estudio de las dos vías de conformación de los docentes, de su formación diferenciada y de su distinta socialización profesional, requeriría un estudio más pormenorizado que esta somera presentación.

El plan de estudios de Magisterio que había estado vigente desde 1950 fue reemplazado en 1968 por otro que demandaría más nivel –y edad– a la entrada de los estudios, así como establecería un nuevo currículum (entre medio se aprobó una nueva Ley sobre Reforma de la Enseñanza Primaria -1965- que reemplazaba a la del 45 estableciendo modificaciones en la edad de escolaridad y planes de estudio de la enseñanza primaria). A ello cabe atribuir también, en parte, que la segunda mitad de la década de los años 70 presenciara, a cargo de este profesorado renovado, una notable floración de iniciativas relativas a diseñar y llevar a cabo sus propios procesos de autoformación, ya fuera bajo la vía de las propuestas e impulsos de los movimientos de renovación pedagógica, ya bajo emprendimientos a cargo de docentes de áreas geográficas próximas, de grupos disciplinares afines, etc. Se constituyeron seminarios, más o menos permanentes, y grupos de trabajo en los cuales se abordaban problemas de la práctica docente, a la vez que buscaban los medios para profundizar en su actualización científica y/o pedagógica. Cabe pensar, a modo de hipótesis, que los momentos políticos que siguieron a la muerte de Franco y la inmediata transición a la democracia tenían suficiente envergadura social para ocluir que se planteara como problema urgente la formación de un profesorado que, de todos modos, daba signos de gran vitalidad pedagógica. Sin embargo, la estabilización de ese periodo, ya a principios de los 80 y después del intento de golpe de Estado, daría paso a un nuevo periodo de la formación docente.

No es demasiado conocido que la llamada "Reforma Educativa" que culminaría en la proclamación de la LOGSE en 1990, fueron en realidad varias reformas superpuestas y de signos no necesariamente coincidentes. Sin entrar en mayores detalles al respecto, el primer ministro al que cabe atribuirle el

propósito de iniciar esa Reforma, el Sr. Maravall, en lo que respecta a la formación docente, pretendió capitalizar todo ese impulso renovador preexistente e instituyó los CEPs (Centros de Profesores) a semejanza del modelo británico. Pero su sucesión en el Ministerio por parte del Sr. Solana constituyó un giro en los propósitos reformistas, y también en sus formas, y se intentó instrumentalizar por parte de la Administración Educativa esos lugares y vías de formación que, en su concepción original, pretendían ser poco menos que autogestionarios en su programación, aunque soportados económicamente por la Administración. Finalmente, buena parte del profesorado que había demostrado mayores iniciativas cayó presa de cierta desesperanza y desconfianza hacia los poderes públicos; podría decirse que incluso algunos de ellos se sintieron traicionados al ver cómo su trabajo previo había sido utilizado para extraer de él rentabilidad política. Otro sector del profesorado fue afectado por una especie de parálisis en su autonomía profesional, inducida por la sobrecarga de disposiciones normativas que acompañaron y siguieron a la implantación de la Ley. En definitiva, la formación del profesorado en ejercicio derivó en una máquina de otorgar recompensas por la realización de cursos ofertados por una Administración siempre dependiente del signo político de los gobiernos de turno, pero casi nunca demandados por los propios docentes. Hablar de la formación inicial, tanto del profesorado de primaria como del de secundaria nos llevaría, seguramente, a desplegar por otros ejes esto que he estado exponiendo aquí. Pasaremos a ello en la medida en que suscite el interés de la presente audiencia. En cualquier caso, las cuestiones que me gustaría dejar planteadas, más allá de las casi anecdóticas que he venido relatando, son las siguientes:

- Son las crisis de legitimidad y los cambios consiguientes en la propia estructura del Estado capitalista (por la alteración de los equilibrios entre los bloques dominantes : García Pelayo, 1985) las que motivan las modificaciones educativas que redundarán en la adopción de uno u otro modelo educativo y, consecuentemente, de formación del profesorado.
- Las condiciones políticas, sociales, económicas, laborales, profesionales, etc. que determinan adoptar una u otra opción o modelo de formación docente, ya sea inicial o en ejercicio en cada momento histórico.
- La imposibilidad (o, al menos, la inconveniencia) de acudir a modelos

extemporáneos y globales puesto que, aunque esa sea su presentación, ninguno de ellos puede sustraerse a las anteriores condiciones y, en consecuencia, invalidan su adopción e implantación bajo otras circunstancias.

- La importancia de conceder la mayor autonomía a los docentes para diseñar y ejecutar sus propias vías de formación (sin que esto suponga que las autoridades deban declinar su responsabilidad de establecer mecanismos de control democrático sobre ellos, a la vez que proponer alternativas viables para quienes no tengan, por sus propios procesos de socialización, esa iniciativa).

- La necesidad, en fin, de plantear la formación docente como un desafío político, lo que no quiere decir partidista ni gubernamental, sino de reconocer el componente público que tiene esa dimensión del sistema y, consecuentemente, la sensibilización respecto al papel protagonista de los docentes en la transformación de las condiciones de vida actuales y en el inmediato futuro de las sociedades a las que se han comprometido a servir profesionalmente.

#### **Referencias Bibliográficas:**

- Beltrán Llavador, F. (1991): *Política y Reformas Curriculares*, Valencia, Universidad de Valencia.
- García Pelayo, M. (1985): *Las transformaciones del Estado contemporáneo*. Madrid, Alianza (2ª edición).
- Monés, J.; Pujol y Busquets (1984): *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona. Edicions 62 (2ª edición).