

Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada*

ANTONIO LUZÓN TRUJILLO

Afiliado institucionalmente con la Universidad de Granada (España). Correo electrónico: aluzon@ugr.es. El autor es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Entre sus publicaciones recientes tenemos: en coautoría “La educación en los objetivos de desarrollo del milenio y en los del desarrollo sostenible. Una estrategia de Naciones Unidas a favor de los Derechos Humanos”. Educación Social Revista de Intervención Socioeducativa No. 61 (2016). Entre sus temas de interés están: Educación comparada e internacional, Políticas curriculares comparadas, Derechos y participación, entre otros.

SOLEDAD MONTES MORENO

Afiliada institucionalmente a la Universidad de Granada (España). Correo electrónico: smontes@ugr.es. La autora es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Entre sus publicaciones recientes tenemos: en coautoría “Identidad profesional del magisterio español en el tardofranquismo”, Teresa González (ed.), Reformas educativas y formación de profesores, Madrid: Biblioteca Nueva, 2015. Entre sus temas de interés están: Políticas y reformas educativas, Historia de la escuela, Formación del profesorado, derechos y participación, entre otros.

Recibido: 24 de abril de 2017

Aprobado: 18 de septiembre de 2017

Modificado: 21 de febrero de 2018

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.6>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Análisis y evaluación de los programas de Formación Profesional Básica en la transición de la juventud a la vida laboral y adulta (EDU2014-52702-R)” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España).
Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada

Resumen

Este artículo aborda desde una perspectiva histórica la formación inicial del profesorado de los primeros niveles educativos en España y su posterior evolución. El objetivo es analizar las distintas etapas y problemáticas por las que ha pasado la formación inicial del profesorado hasta la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación, transformaciones institucionales profundas encuadradas en un determinado contexto sociopolítico en cada momento histórico, que vislumbra los avances y retrocesos, las luces y las sombras de la formación inicial del profesorado en España durante algo más de dos siglos de existencia. Se estudia el carácter innovador de las reformas, su carácter profesionalizador y su repercusión educativa, así como la identidad del profesorado correspondiente a este nivel educativo y la imagen del alumnado aspirante que proyecta sus expectativas y motivaciones en una trayectoria profesional imprecisa y desdibujada.

Palabras clave: formación inicial de maestros y maestras, reforma educativa, Escuelas Normales, política educativa, Historia de la Educación.

Historical perspective of the initial formation of Infantile and Primary Education teachers in Spain. An unfinished task

Abstract

This paper approaches from an historical perspective the initial formation of the first educational levels teachers in Spain and its subsequent evolution. The aim is to analyse the different stages and problems through which the initial formation of teachers has passed until the creation of University Education Departments, profound institutional transformations framed in a particular socio-political context in each historical moment, that glimpses the progress and setbacks, the ups and downs of the initial formation of the teachers in Spain for over two centuries of existence. It is under study the innovative nature of the reforms, their professional nature and their educational repercussions, as well as the identity of the teachers corresponding to this level of education and the image of the prospective students who project their expectations and motivations in an imprecise and blurred professional trajectory.

Key words: initial formation of teachers, educational reform, Teachers-training colleges, educational policy, history of education.

Perspectiva histórica da formação inicial do profesorado de Educação Infantil e Primária em Espanha. Uma tarefa inacabada

Resumo

Este artigo aborda desde uma perspectiva histórica a formação inicial do profesorado dos primeiros níveis educativos em Espanha e sua posterior evolução. O objectivo é analisar as diferentes etapas e problemáticas pelas que tem passado a formação inicial do profesorado até a criação das Faculdades de Ciências da Educação, transformações institucionais profundas enquadradas num determinado contexto sociopolítico na cada momento histórico, que vislumbra os avanços e retrocessos, as luzes e as sombras da formação inicial de o profesorado em Espanha durante algo mais de dois séculos de existência. Estuda-se o carácter inovador das reformas, seu carácter profissionalizador e sua repercussão educativa, bem como a identidade do profesorado correspondente a este nível educativo e a imagem do alumnado aspirante que projeta suas expectativas e motivações numa trajetória profissional imprecisa e turva.

Palavraschave: formação inicial de professores e mestres, reforma educativa, Escolas Normais, política educativa, História da Educação.

Perspective historique de la formation initiale du Corps Enseignant d'Éducation infantile et primaire en Espagne. Une tache inachevée

Résumé

Cet article aborde dès une perspective historique la formation initiale du corps enseignant des premiers niveaux éducatifs en Espagne et leur évolution postérieure. L'objectif est d'analyser les différentes étapes et problématiques que la formation initiale des enseignants a connus jusqu' à la création des Facultés de Sciences de l'Éducation, des transformations institutionnelles profondes encadrées dans un contexte sociopolitique déterminé, à chaque moment historique, qui laisse entrevoir les progrès et les reculs, les lumières et les ombres de la formation initiale du corps enseignant en Espagne pendant un peu plus de deux siècles d'existence. On étudie le caractère innovateur des réformes, leur caractère de professionnel et leur répercussion éducative, ainsi que l'identité du corps enseignant correspondant à ce niveau éducatif et l'image des effectifs scolaires qui projette leurs attentes et motivations dans une trajectoire professionnelle imprécise et peu réelle.

Motsclé: formation initiale de maitres et maitresses, réforme éducative, Écoles Normales, politique éducative, Histoire de l'Éducation.

1. UN TIEMPO DE FORMACIÓN INACABADA E IMPRECISA

La aparición de instituciones dedicadas a la formación de maestros en España se sitúa en 1839, con la creación del Seminario Central de Maestros en Madrid, o Escuela Normal, bajo la dirección del médico liberal Pablo Montesino. Hasta esta fecha es difícil historiar la formación de los maestros, “pues la mayoría de las veces esta era una actividad que se aprendía al lado de otros maestros, ejerciendo como ayudante o pasante de un maestro ya instalado en el oficio”¹. Según establecía la Ley de 21 de julio de 1838, sobre Instrucción Primaria², la creación de la Escuela Normal o Seminario Central de Maestros del Reino en Madrid en 1939, pretendía “normalizar” académicamente la formación de los maestros e implementar la institucionalización de los sistemas nacionales de educación emergentes. Uno de los objetivos de esta institución era formar a un conjunto de alumnos, seleccionados de cada una de las provincias, para que pudiesen establecer Escuelas Normales en sus respectivos lugares de origen. El primer contenido profesional que pretende propiciar un modelo para la formación de personas lo aporta el Plan Gil de Zárate de 1843³. Este reglamento sentó las bases de una mediocridad científica y académica de estas escuelas, lo que supuso una pobre valoración del modelo profesional y un desprecio por la educación del pueblo. En este marco, los maestros quedaron ligados a lo rural y a las clases más humildes⁴.

No obstante, el arranque de esta primera etapa no se produce hasta la Ley Moyano de 1857⁵, con cuya publicación las Escuelas Normales son

1 Véase en Julio Cabero y Felicidad Loscertales, “La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas”, *Revista de Educación*, n.º 306 (1995): 87-125.

2 Ley Autorizando al Gobierno para plantear provisionalmente en Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838. en *Historia de la Educación en España*, editado por el Ministerio de Educación y Ciencia, T. II. (Madrid: Servicio de Publicaciones, 1979), 145-154.

3 Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, decretado por el Gobierno provisional de 15 de octubre de 1843, en *Colección legislativa de Instrucción Pública*, 1856, 60-65.

4 Véase en Félix Ortega, “Un pasado sin gloria. La formación de los maestros en España”, *Revista de Educación*, n.º 284 (1987): 19-38 y también en Inmaculada Egido, María Castro y Mercedes Lucio-Villegas en *Diez años de investigación sobre profesorado* (Madrid: CIDE, 1993).

5 Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, en *Gaceta de Madrid*, no. 1710, de jueves 10 de septiembre de 1857, <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>

tratadas por primera vez como centros profesionales. Esta ley establecía dos clases de maestros y de escuelas —elementales y superiores—, así como la existencia de una Escuela Normal Central en Madrid y una en cada capital de provincia, disponiendo que cada Normal disfrutase de una Escuela Práctica Aneja para que los futuros maestros pudieran iniciarse en ellas. Además, esta norma elaboró un plan de estudios estable, concretó las exigencias a su profesorado y organizó sus dependencias económicas y administrativas. La función de las Escuelas Normales era la de transmitir un saber elemental que proporcionase a los hijos de las clases populares herramientas como la escritura, la lectura y el cálculo, así como crear hábitos de moralidad en los alumnos. Las enseñanzas se articulaban en torno a una fuerte dimensión cultural, careciendo prácticamente del componente pedagógico⁶. De esta forma, el Magisterio queda institucionalizado por primera vez en nuestra historia, introduciendo un plan de estudios que tendría vida prácticamente hasta 1914. Esta normativa también dispuso la creación de la Escuela Normal para maestras, en 1858, que, a pesar de ser una formación diferenciada, supuso un gran avance, experimentando hasta 1882 un lento y progresivo crecimiento pedagógico general y curricular, impulsando su prestigio profesional equiparable a otros centros normalistas femeninos europeos⁷.

Pero además de la Ley Moyano, otros dos vectores generales confluyen en la génesis y desarrollo de las instituciones educativas de formación de maestros⁸. El primero de ellos es la caracterización y definición teórica del pensamiento educativo que puede ser denominado “formalización del pensamiento pedagógico docente”, que hunde sus raíces en el marco europeo e interpreta como imprescindible la cualificación y preparación del profesorado en aras del progreso económico, político y cultural de las sociedades. El segundo eje viene determinado por las corrientes de

6 Puede consultarse: Leoncio Vega, *Las escuelas normales en Castilla y León, 1838-1900* (Salamanca: Amarú Ediciones, 1988).

7 Véase los artículos publicados por Agustín Escolano, “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, *Revista de Educación*, n° 269 (1982): 55-76 y Carmen Colmenar, “La formación de maestras en el método educativo de Fröbel en España”, *Revista de Educación*, n° 290 (1989): 135-158.

8 Leoncio Vega, *Las escuelas normales en Castilla y León*.

metodología pedagógica que, procedentes de los contextos anglosajón y centroeuropeo, impactan en nuestro país a principios del siglo XIX.

La vida de las Escuelas Normales se fue deteriorando en el transcurso del siglo XIX debido al olvido administrativo y a la precariedad. Desde la Ley Moyano estos centros no fueron objeto de las necesarias reorganizaciones hasta 1889. Al final del siglo se emprende una nueva tarea legislativa con el Decreto del ministro Gamazo de 23 de septiembre de 1898⁹, que reduce a dos cursillos de cinco meses cada uno, la formación de maestros de grado elemental (para niños y niñas de 6 a 9 años), y a dos cursos de nueve meses el de los superiores (niños y niñas de 10 a 12 años) y a uno más el de maestros normales. Se trata de un plan que brinda una mayor acogida al componente pedagógico y a las prácticas de enseñanza, pero que no tiene la estabilidad esperada, sucediéndose una serie de reformas a principios del siglo XX, sin modificaciones curriculares importantes¹⁰.

En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes donde, a pesar de las grandes contradicciones del partido conservador, hay una apuesta por la presencia del Estado en la educación pública y su defensa¹¹. La educación de la infancia va adquiriendo mayor notoriedad y se vincula cada vez más a una cuestión social, adquiriendo especial relieve la apuesta por la escuela pública¹².

1.1. La formación de maestros ante la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

La formación inicial de maestros y maestras sufre en 1901 una importante involución al incluirse la formación elemental y superior entre las ense-

9 Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, reorganizando las Escuelas Normales, Colección Legislativa de Instrucción Pública (1898): 152-191.

10 Puede consultarse la obra de Antonio Molero, *Las Escuelas Normales del Magisterio: un debate histórico en la formación del maestro español, 1839-1989* (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1989).

11 Para más información puede consultarse el capítulo de Manuel de Puelles, "La educación en la España del siglo XX: políticas, instituciones, logros y fracasos", en *Cien años de educación en España*. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, dirigido por Pedro Álvarez Lázaro (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación BBVA, 2001), 3-25.

12 A este respecto es ilustrativo consultar la difundida obra de Julia Varela y Fernando Álvarez Uría, *Arqueología de la escuela* (Madrid: La Piqueta, 1991).

ñanzas propias de los institutos generales y técnicos. Sin embargo, el nuevo espíritu reformador del nuevo plan propulsado en 1903 por el recién creado Ministerio de Instrucción Pública, vislumbra algunas influencias de la Institución Libre de Enseñanza. Tales reflejos tendrán una visión más acabada en el Plan Cultural de 1914¹³. Este Plan, también llamado decreto Bergamín, marca, sin embargo, un hito fundamental en la evolución institucional de las Escuelas Normales, al dotarlas de independencia pedagógica y administrativa en relación directa con el Ministerio de Instrucción Pública. Desde el punto de vista organizativo cabe resaltar la supresión de la separación existente entre grado superior y elemental, unificándose el título de maestro. Por otra parte, se reduce el número de alumnos por clase a cincuenta, se crean becas y bolsas de viaje, se establece el acceso a la enseñanza pública por oposición y se revaloriza la profesión dándole entidad al periodo formativo, que será de cuatro años con examen de ingreso y reválida final. Desde la perspectiva histórica de la sucesiva aparición de los planes de estudio, la tendencia enciclopedista alcanza uno de sus puntos culminantes con el decreto Bergamín, en detrimento del enfoque pedagógico. A juicio de Julia Melcón¹⁴, este plan fue uno de los más completos de cuantos se legislaron después de la Ley Moyano hasta 1931 y también de los de mayor duración.

Paulatinamente se comienzan a escuchar críticas sobre esta reforma, especialmente dirigidas al predominio de la formación cultural. Este hecho, junto a la ausencia de recursos económicos y materiales que caracterizaba a las Normales, favoreció un ambiente de cambio que culminó con el Decreto de 29 de septiembre de 1931, conocido como Plan Profesional¹⁵. Esta norma supuso el cambio de *status* de los estudios de Magisterio, que dejaron de ser de un nivel equivalente a estudios primarios a Bachillerato de Estado, lo que supuso un avance significativo, se pasó de un aislamiento a incardinarse en el resto del sistema educativo, con peso específico y conexiones con los niveles universitarios a través de la Sección de

13 Real Decreto de 30 de agosto de 1914 por el que se reorganizan las Escuelas Normales, Colección Legislativa de Instrucción Pública (1914): 307.

14 Julia Melcón, La formación del profesorado en España, 1837-1914 (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992), 160.

15 Decreto de 29 de septiembre de 1931, Gaceta de Madrid, n° 273, del 30/09/1931, 209.

Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. La carrera de Magisterio fue planteada por los republicanos como verdaderamente profesional, con predominio de materias didácticas y psicopedagógicas; se fusionaron las Escuelas Normales masculinas y femeninas en instituciones únicas y se introdujo la colocación directa de los alumnos al finalizar sus cuatro años de estudio, lo que elevó el nivel de exigencia. La formación culminaba mediante un año completo de prácticas supervisadas y remuneradas. En esta línea se producía una selección de los candidatos, con la obligación de haber cursado el bachillerato superior. También supuso la equiparación en años de estudio con las carreras universitarias de las Facultades de Letras y Ciencias, junto con la introducción de asignaturas optativas y líneas de especialización.

Las innovaciones de esta reforma la convirtieron en el primer intento en la historia de las Escuelas Normales de insertar la formación de los maestros en instituciones de nivel superior y de profesionalizar los programas de su carrera académica¹⁶.

1.2. El plan profesional de la república, la depuración y el adoctrinamiento ideológico tras la guerra civil

La organización del Plan Profesional de 1931 quedó totalmente estructurada con la promulgación, por orden de 17 de abril de 1933¹⁷, del reglamento de Escuelas Normales, que desarrolla la normativa por la que habría de regirse la vida interna y externa de estas instituciones. Pero la auténtica reforma de estas instituciones viene establecida por el Decreto del 29 de septiembre de 1931, donde se afirma que:

“Siendo la instrucción primaria la que requería mayor atención, se le ha prestado en todos los aspectos. Pero siendo en la instrucción primaria el primer factor el maestro, toda la reforma se frustraría sin un maestro que la encarnara en su espíritu. Urgía crear

16 Véase los artículos publicados por Agustín Escolano, “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, 55-76 y Mariano Pérez Galán, “La enseñanza en la Segunda República”, *Revista de Educación*, nº Extraordinario. (2000): 317-332.

17 Orden de 17 de abril de 1933 por la que se aprueba el Reglamento de las Escuelas Normales, *En Gaceta de Madrid*, nº 112 (22 de abril de 1933): 575.

escuelas, pero urgía más crear maestros; urgía dotar a la escuela de los medios necesarios para que cumpliera la función social que le está encomendada, pero urgía más capacitar al maestro para convertirlo en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella”¹⁸.

En esta normativa se establecían los tres períodos de formación del profesorado primario: de cultura, que se realizaría en los institutos de Segunda Enseñanza; otro de formación profesional, que se cursaría en las Escuelas Normales y un tercer período, de práctica docente, que se realizaría en las escuelas primarias.

La guerra civil constituyó un evento que rompió radicalmente con los avances e innovaciones educativas republicanas. Todas las normativas surgidas en las décadas de 1940 y 1950 rompieron radicalmente con los planteamientos formativos republicanos y representaron una supeditación de las Escuelas Normales a la nueva ideología nacional-católica. Las reformas realizadas a lo largo de estos años supusieron una transformación involutiva, mediante periodos de formación más breves, personas jóvenes susceptibles de adoctrinamiento y la inclusión de unas materias que inducían y favorecían el cambio ideológico¹⁹.

Acabada la guerra y depurado el cuerpo docente, el magisterio se nutre de personas a las que, por su adscripción política o sus méritos de guerra, se les había concedido el título de maestro tras cursillos acelerados o pruebas muy benignas. El Plan Provisional de 1942²⁰ aniquila definitivamente los avances habidos a lo largo del siglo XX en materia de formación de maes-

18 Citado en Gaceta de Madrid, nº 273, (30/09/1931): 2091.

19 Para una información más amplia puede consultarse el artículo de María Rosa Domínguez Cabrejas, “Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio”, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 12 (1991):17-32.

20 Orden Ministerial del 24 de septiembre de 1942 por la que se anuncia una convocatoria para ingreso en las Escuelas Normales y un curso no oficial para Bachilleres (denominado Plan Provisional), Boletín Oficial del Estado del 30 de septiembre de 1942, 7.

tros, retrocediendo a la etapa de creación de las Escuelas Normales. Las normas introducidas en la década de 1940 supusieron la adaptación de las Escuelas Normales a la nueva ideología nacional-católica.

Después de varias órdenes ministeriales entre 1942 y 1945, que configuran un Plan Provisional²¹, la publicación en 1945 de la Ley de Educación Primaria²² significa un nuevo cambio en los planes de estudio de la formación de maestros. Además de un fuerte componente ideologizador²³, desde el punto de vista orgánico se reitera la separación de sexos y se establece un nuevo nombre para las Normales: “Escuelas de Magisterio”. En 1950 se aprueba su reglamento normativo²⁴, desarrollándose un *curriculum* que agrupa los aspectos formativos en torno a los siguientes objetivos: formación religioso-moral, formación político-social, formación física, cultura general, formación profesional teórica y formación profesional práctica. Ya no se exige el bachillerato superior y la carrera queda compuesta por tres años de cultura general y un año de formación profesional. Se configura así una carrera de escasa identidad, con tres cursos a los que se llega tras los primeros cuatro años de bachillerato, tan solo, a los 14 años. La normativa de este lustro (1945-50) presenta múltiples deficiencias, debido a la búsqueda de la adoctrinación ideológica más que la capacitación profesional.

En el contexto desarrollista de finales de los años 60 aparece publicada una orden ministerial de 1 de junio de 1967²⁵ por la que se aprueba un nuevo plan de estudios, introductor de importantes novedades que culminarán en 1971 con la incorporación de estos centros a la Universidad. La orden de 1967 vuelve a exigir el bachillerato superior para el acceso a las Normales —a diferencia de la norma de 1945—, se recupera la deno-

21 Véase en Manuel de Guzmán, *Cómo se han formado los maestros. Cien años de disposiciones oficiales* (Barcelona: Prima Luce, 1973).

22 Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, Boletín Oficial del Estado, 23 de mayo de 1945.

23 Véase Agustín Escolano, “Las escuelas normales, 55-76.

24 Decreto del 7 de julio de 1950 por el que se aprueba el Reglamento para las Escuelas del Magisterio, en Boletín Oficial del Estado, n° 219, 7 de agosto de 1950; 3468 a 3478.

25 Orden de 1 de junio de 1967 por la que se establece el Plan de Estudios de Escuelas Normales, Boletín Oficial del Estado, 136 del 8 de junio, 7955.

minación tradicional de estos centros y se pone nuevamente el énfasis en la capacitación profesional, con una considerable presencia de contenidos pedagógicos y didácticos²⁶. Aunque la formación adquiere tintes más profesionalizadores, la reducción del periodo de formación a tan solo dos cursos, la no introducción de cambios en la estructura institucional y en la formación continua del profesorado, así como la instrumentación ideológica fueron, entre otros, factores condicionantes de su fracaso. La vigencia de este plan formativo fue muy corta, ya que tres años después la Ley General de Educación (LGE), reordenó el sistema educativo en su conjunto. Este nuevo plan de formación del Magisterio de 1967 se ajusta al modelo tecnocrático²⁷ iniciado por el ministro López Rodó en 1957, y que tuvo su expansión en la etapa desarrollista de la década de los años sesenta, donde la educación es considerada de especial relevancia para el progreso económico y la modernización del país. Se deduce una vez más que las reformas de formación del profesorado están implícitas en el marco de una determinada regulación social.

1.3. La academización de la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria

Con la reforma iniciada en 1970, mediante la publicación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto (LGE)²⁸, por el también tecnócrata Villar Palasí, se abre una nueva etapa para las Escuelas Normales caracterizada por la incorporación de los estudios de Magisterio a la Universidad, superándose así una dilatada época de marginación académica. Se exige como requisito de acceso la superación del curso de orientación universitaria; los estudios adoptan la estructura de ciclo universitario corto y se contempla el paso a los estudios de licenciatura mediante un curso de adaptación.

26 Respecto a este tema es interesante consultar el capítulo de Miguel Beas, Juan Antonio Lorenzo y Soledad Montes, "Identidad profesional del magisterio español en el tardofranquismo", coordinado por Teresa González Pérez, en *Reformas educativas y formación de profesores* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015), 49-80.

27 Véase en Teresa González Pérez, *Reformas educativas y formación de profesores* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015).

28 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa, *Boletín Oficial del Estado*, nº 187 del 6 de agosto de 1970, 3-88.

A partir de 1971 las Universidades van a adquirir un protagonismo relevante en el diseño del nuevo Plan de estudios, que con carácter experimental clasifica las nuevas materias en comunes, encaminadas a una especialización y materias optativas. Para los nuevos tecnócratas, inspiradores de la LGE, la importancia que se daba a las didácticas específicas en los planes anteriores devaluaba la competencia profesional del nuevo maestro, que ante todo tenía que ser “educador”²⁹. Sin embargo, en 1977, ya en periodo democrático, este plan experimental, orientado a prestar una mayor atención a las materias profesionales y a la preparación del profesorado para la primera etapa, se estructura definitivamente en plan de estudios de tres cursos y cinco especialidades (Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Preescolar y Educación Especial, aunque estas dos apenas tuvieron una significativa relevancia). Los intentos innovadores de 1977 no se consolidaron y, desde entonces, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica vivieron un periodo de confusión y ambigüedad: ni estaban completamente integradas en la Universidad ni tenían relaciones sólidas con la escuela primaria ni la formación impartida era calificada de suficientemente profesional³⁰.

La titulación de Diplomado en Profesorado en EGB, para ejercer de maestro o maestra, que impartían las antiguas Escuelas de Formación del Profesorado se situaba en el primer ciclo de las enseñanzas universitarias, al que se accedía de tres modos posibles: 1) superando el Curso de Orientación Universitaria; 2) procediendo de Formación Profesional de Segundo Grado; o 3) superando la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años. La relativa facilidad de acceso a estos estudios determinaba su elevada demanda. Eran escasos los centros que tenían establecido un lími-

29 Para más información puede consultarse el capítulo de Sara Morgenstern, “Formación del profesorado en España: Una reforma aplazada”, en Modelos de poder y regulación social en Pedagogía, compilado por Thomas S. Popkewitz, (Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1994), 135.

30 Para ampliar la información pueden consultarse los textos de, José Gimeno Sacristán y Miguel Fernández Pérez, *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española* (Madrid: Mui, 1980); Pilar Benjam, *La formación de maestros, una propuesta alternativa* (Barcelona: Laia, 1986); Jaume Carbonell, “La formación inicial del Profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa”, *Revista de Educación*, n° 284 (1987): 39-52. y Sara Morgenstern, “Formación del profesorado en España: Una reforma aplazada”, 129-160.

te de acceso y, aun en estos, no solía aplicarse a todas las especialidades y, en las que se aplicaba, la nota mínima exigida no era alta. Esta circunstancia permitía que una buena parte del alumnado procediera de candidatos universitarios cuya primera o segunda opción de matrícula en otros estudios les fue rechazada.

Una vez aprobada la Constitución de 1978, en período de transición democrática, se produce otro momento relevante. En 1987, durante el proceso de reforma de los planes de estudio de las titulaciones universitarias, y la configuración de una nueva reforma del sistema educativo, se intenta una progresiva integración en un mismo centro de todas las titulaciones relacionadas con la formación de educadores, que dará lugar a las Facultades de Educación. Por otra parte, en 1990 se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo³¹ más conocida como LOGSE, donde en su artículo 55 reconoce la cualificación y formación del profesorado como un factor fundamental que favorece la calidad y la mejora de la enseñanza. Este elemento considerado de especial relevancia indica, al menos, la voluntad política real de reformar la formación inicial de los futuros docentes. Este espíritu reformador en torno a la formación del profesorado por parte de los Estados ha sido una constante en la década de los ochenta en los países industrializados y está estrechamente vinculado con la regulación social y el poder político que conforman un conjunto complejo de interacciones entre instituciones sociales³².

Las instituciones educativas responsables de la formación del profesorado en España hasta la publicación de la LOGSE eran las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, los Institutos de Ciencias de la Educación y los Centros de Profesores. Una vez aprobada la LOGSE y después de diversas reuniones, el 31 de enero de 1991 se elaboró, en una sesión celebrada en la Escuela Universitaria «María Díaz Jiménez de Madrid, el documento Propuestas de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB respecto

31 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, nº238 de 4 de octubre de 1990, 2892-2894.

32 En esta línea puede consultarse ampliamente la obra compilada por Thomas Popkewitz, Modelos de poder y regulación social en Pedagogía (Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1994), 7.

a la creación de centros superiores de formación del profesorado», acogiendo a la adicional 12.3 de la mencionada ley. Esta adicional pretende impulsar la creación de centros superiores de formación del profesorado con el fin de que se incorporen a ellos todos los centros que impartan tanto los planes de estudio relacionados con dicha formación como las nuevas titulaciones de carácter pedagógico. A partir de este documento, cada universidad tomó iniciativas particulares para implementar esta disposición.

1.3.1. Hacia la integración institucional y curricular. Del profesor de EGB al Maestro

La integración institucional se concreta con la creación de la primera Facultad de Educación de la Universidad Complutense en 1991³³. Un año después (curso 1992-93), comienza su andadura la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, agrupando las titulaciones de Magisterio, Pedagogía y Psicopedagogía. A partir de la aprobación de la LOGSE, la formación inicial del profesorado de los niveles básicos, inicia un nuevo proceso de reforma de tendencia socialdemócrata que cuestiona el modelo tecnocrático anterior. Se extiende la idea de una identidad profesional basada en la renovación pedagógica mediante la acción e investigación, así como una “práctica reflexiva y crítica”³⁴. Por ello la identidad del futuro docente pasa por el hecho de que “los docentes no son meros transmisores del conocimiento, sino parte activa en el desarrollo del currículum”³⁵.

Por tanto, la reforma de la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria, según contemplaba la LOGSE, deja atrás el carácter tecnocrático atribuido al profesorado y esta adquiere un perfil más profesionalizador

33 Real Decreto 1457/1991, de 27 de septiembre, por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares, Islas Baleares, Autónoma y Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid, Zaragoza y UNED, Boletín Oficial del Estado, nº 245 de 12 de octubre de 1991, 33128 -33129.

34 Véase Sara Morgenstern, “Formación del profesorado en España: Una reforma aplazada”, 150.

35 Puede consultarse el documento elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia, titulado Plan de investigación educativa y de formación del profesorado (Madrid: Secretaria General Técnica 1989), 52.

y, por tanto, una mayor actualización científico-didáctica³⁶. De las cinco especialidades del Plan de Estudios de 1977, se pasó a siete especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, y Audición y Lenguaje), debido tanto a las exigencias de calidad en la formación de los maestros para la adquirida profesionalización como a la demanda social de nuevas especialidades. La nueva estructura del sistema educativo dejaba a los denominados especialistas titulados en Ciencias, Filología y Ciencias Humanas sin espacio docente, ya que los futuros maestros iban a dejar de impartir docencia al alumnado comprendido entre los doce a catorce años, que corresponde al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En definitiva, la mayor autonomía curricular con que cuenta cada Universidad, el incremento de especialidades, el fuerte componente profesionalizador y la introducción de créditos prácticos en las materias, fueron elementos básicos de los nuevos planes de estudio. Pero la innovación no adolecía de defectos, como la falta de exigencia del requisito de la selectividad para el ingreso en los centros, la persistencia de los tres años de duración del periodo formativo o las débiles conexiones con las instituciones donde ríen a ejercer su profesión los alumnos: las escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria.

Con la adaptación de las nuevas titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), auspiciado por el llamado proceso de Bolonia, las titulaciones de Diplomado de Magisterio reducen drásticamente su especialización, quedando reducidas tan solo a las especialidades de Educación Infantil y Primaria con el título de grado (cuatro años), en las Facultades de Educación.

1.3.2. Configuración de la formación inicial del profesorado en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior

A partir del curso 2009-2010, 28 universidades imparten los nuevos gra-

36 Véase Teresa González Pérez, Reformas educativas y formación de profesores,

dos en educación adaptados al nuevo marco impuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), auspiciado por el proceso de Bolonia, iniciado diez años antes. La mayoría de los centros que no iniciaron los nuevos grados en educación en ese curso lo hicieron en el 2010-2011, (como la Universidad de Granada), necesariamente para cumplir el plazo marcado por Europa.

La adaptación de los planes de estudio referentes a la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria contempla escasas novedades, siguiendo un modelo simultáneo al igual que gran parte de países europeos. Las más llamativas se refieren a la duración de los estudios y su equiparación al resto de titulaciones universitarias, tiempo dedicado al *Practicum*, distribución de créditos ECTS en las materias y su incidencia en la enseñanza.

La nueva estructura instaurada por el proceso de Bolonia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, elimina las diferencias entre titulaciones de ciclo corto de tres años (diplomaturas) y ciclo largo de cinco años (licenciaturas), pasando todas a cuatro años de duración (240 créditos), denominándose Grados. El segundo ciclo será de Posgrado, reservado a los estudios preferentemente de Máster (60 créditos) de un año de duración por lo general, salvo excepciones, y un tercero asignado al Doctorado.

La nueva configuración de la titulación de Grado para la profesionalización de la formación inicial del profesorado de los niveles de Infantil y Primaria mantiene la simultaneidad de la formación teórico-práctica, pero haciendo especial referencia al tiempo dedicado al periodo de prácticas, no tanto al de formación específica. Se le concede más tiempo al periodo de prácticas, donde los dos o tres meses se configuran en el denominado *Practicum* de 60 créditos, el equivalente a un año de implicación real en la compleja dinámica de un centro educativo. Al mismo tiempo la implantación del nuevo sistema de créditos ECTS o sistema de transferencia de conocimiento ha supuesto una nueva ordenación de las enseñanzas y su sistema formativo. La introducción del tiempo no lectivo, como la tutorización, y el trabajo del alumnado fuera de clase como tiempo formativo en el proceso de enseñanza han ganado peso y ha obligado a cambiar muchas inercias formativas ancladas en el pasado.

Al igual que en la década de los noventa con la LOGSE se demandaba un profesorado más implicado en el proceso de enseñanza, como elemento “transformador” del aprendizaje, en la actualidad se demanda un profesorado “colaborativo”³⁷, preparado para dar respuesta a situaciones cada vez más complejas que la sociedad le exige. Sin embargo, surge la pregunta: ¿prepara y forma el Grado de Magisterio a los futuros profesores de acuerdo con los cambios que la sociedad actual exige? No hay estudios que puedan ofrecer una respuesta fehaciente a este interrogante, pero desde diversas fuentes, como WISE, o Cumbre Mundial por la Innovación en Educación³⁸ se asegura que los conocimientos académicos ya no tendrán tanta relevancia e irán adquiriendo importancia las habilidades personales, así como la capacidad de empatizar con los demás o de tomar decisiones ante situaciones imprevistas. En este sentido, la función del profesorado será más bien la de servir de guía, ante la preponderancia de la transmisión de los conocimientos. La autonomía del alumnado con la orientación por parte del profesorado son las claves a considerar en la profesionalización docente.

2. LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO IMPLICADO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS

El profesorado de las antiguas Escuelas de Magisterio ha evolucionado al compás de las transformaciones habidas en estas instituciones. El profesorado ha jugado un papel importante como actor en el marco de una estructura educativa, ya no solo por las implicaciones profesionales que supone su función, sino por su incidencia social. En otras palabras, ha reproducido algunas de sus características más típicas: las singularidades propias del mundo académico. Hasta su integración en los departamentos universitarios como miembros de pleno derecho, el profesorado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado vivía, profesional-

37 Véase Eduardo Coba Arango, “La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior”, publicado en CEE Participación Educativa, nº 16 (Monográfico, 2011): 31-38. En <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-coba-arango.pdf>

38 Para más información puede consultarse, Encuesta WISE 2015: Conectando la educación con el mundo real, en World Innovation Summit for Education (WISE, 2015). http://www.wise-qatar.org/sites/default/files/asset/document/sp_inside-survey_201512.pdf

mente hablando, en un cierto aislamiento respecto al desarrollo científico y a los cambios en las pautas de la cultura universitaria de las Facultades universitarias. Puede incluso afirmarse que su conducta profesional estaba más próxima al Bachillerato que a la Enseñanza Superior. La vida cotidiana de estas Escuelas Universitarias ilustraba, en parte, este carácter doméstico y familiar en palabras de los sociólogos Julia Varela y Félix Ortega³⁹, que caracterizaba a los centros de enseñanza no universitaria con su tipología de horarios, su distribución de espacios y otros muchos componentes de su estructura organizativa. La misma adscripción del profesorado a seminarios poco definidos indicaba su absoluta inclusión en el organigrama del Centro, en tanto que marco académico común, más que su incardinación científica en un ámbito disciplinar específico. Sin duda, el objetivo central de la formación de maestros (“enseñar a enseñar”) y las obligadas relaciones con las escuelas básicas determinaban en buena medida esta tendencia, orientada esencialmente a la formación, obviando la investigación. La investigación de Varela y Ortega (1984) es elocuente: “Existe una alta proporción de profesores (uno de cada cuatro) que nunca ha investigado dentro de la institución a la que actualmente se encuentra vinculado; 2. la investigación adolece de falta de continuidad y de regularidad entre los que dicen investigar; 3. la concreción material de la investigación –libros, artículos– es una actividad que pocos profesores realizan”.

En consecuencia, se trataba de un profesorado mayoritariamente licenciado, con una proporción pequeña de doctores, y dedicado sobre todo a la docencia práctica, en perjuicio de la investigación. Se caracterizaba, además, por un *ethos moral*⁴⁰ congruente con la tarea que tenía encomendada, a la que solía estar muy ligada por su procedencia profesional y hasta personal. En efecto, una proporción significativa del profesorado de las Escuelas Normales provenía de familias donde había uno o varios docentes, donde ellos mismos, también, en volumen notable, habían llegado a la formación de maestros después de haberlo sido en la práctica. Este pro-

39 Julia Varela y Félix Ortega, en *El aprendizaje de maestro*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984. Véase especialmente la página 88.

40 Véase de esta obra anteriormente citada, la página 81.

greso significaba una movilidad social evidente, aunque restringida, puesto que se producía dentro de la actividad docente y de un marco conceptual similar.

La conversión en universitarias de las Escuelas Normales introduce también cambios mayores reseñables entre su profesorado, conforme se va acentuando y completando esa incorporación. Para empezar, se diversifica la procedencia de los profesores que van accediendo a estas enseñanzas, tanto en lo que se refiere a su procedencia social y académica, como en lo relativo a su nivel de cualificación universitaria. La distancia que, en este concepto, separaba a los profesores de las Normales de aquellos que ejercían la docencia en la Universidad iría disminuyendo hasta hacerse casi irrelevante.

Otra de las ideas motrices a plantear es la pedagogía subyacente en las Escuelas de Formación del Profesorado. En ocasiones, en nombre de una modernización pedagógica se han creado nuevas desigualdades, introducidas mediante nuevas fórmulas de fragmentación cultural, empobrecimiento de vectores críticos, indispensables para un verdadero desarrollo democrático⁴¹.

Por último, la promoción de macrofacultades de Ciencias de la Educación o de Educación también incide en esta plena integración, lo que no significa que este tipo de centros sean una solución idónea. Desde su creación han venido pareciendo un artificio sin demasiada consistencia semántica, hasta se sugiere, a veces, que estamos ante lo que el antropólogo Marc Augé⁴² llama “no lugares” o “espacios desimbolizados, desprovistos de sentido”, sin identidad ni redes de relación ni historia. Por el momento, no han cuajado –al menos en su más pura definición– los intentos de formar un sistema universitario unificado de formación de profesores, que podría servir además como eje identitario de estos “espacios”.

41 Véase Juan Carlos González Faraco, *Cómo se fabrican los maestros* (Huelva: Hergué Editorial, 2000).

42 Véase Marc Augé, *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, (Barcelona: Gedisa 1993), 147.

3. IMAGEN DEL ALUMNADO ASPIRANTE AL MAGISTERIO: TRAYECTORIAS Y MOTIVACIONES

Hay estudios sobre el alumnado de las Escuelas Normales, como el de Hernández Díaz⁴³ y Martín Fraile⁴⁴ que dan cuenta de los primeros pasos de la imagen del alumnado que accede a estas instituciones para formarse como futuro docente. A excepción del singularísimo y encomiable Plan Profesional de 1931, puede decirse que, en su larga historia, la regla ha sido considerar esta carrera como de fácil logro, asequible a cualquiera y de escaso prestigio. A este “pasado sin gloria”, en palabras de Félix Ortega⁴⁵, le ha sucedido un tiempo de reformas y esperanzas que comenzó con la Ley General de Educación (1970) y la conversión de las “Normales” y de su alumnado en universitarios. La pregunta, inevitable y lógica, es si estas reformas, en las que se mezclan los cambios institucionales y académicos, han removido sustancialmente las tradicionales características definitorias de los aspirantes a futuros docentes de los primeros niveles del sistema educativo y, a renglón seguido, las del maestro o maestra en ejercicio. Mucho nos tememos que la respuesta, según no pocos investigadores, como Ghilardi en 1989, no es muy halagüeña, al constatar que, entre las mejoras de las condiciones de trabajo y las de la capacitación profesional, no hay necesariamente interdependencia y concausalidad. Las palabras de Juan Carlos Tedesco son significativas en este sentido:

“Las mejoras introducidas en el proceso de formación de los maestros y destinadas a mejorar su estatus profesional no han tenido un impacto significativo en el reconocimiento de la condición profesional de los docentes (...) La profesionalización desde el punto de vista del mejoramiento de la capacidad profesional

43 José María Hernández Díaz, “Los alumnos de las escuelas normales en el siglo XIX”, Cuadernos de Realidades Sociales, n° 22 (1983): 71-94.

44 Bienvenido Martín Fraile, “La cultura escolar y el oficio de maestro”, Educación XXI, 18-1 (2015): 147-166.

45 Félix Ortega, “La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas”, Revista de Occidente, n° 97 (1989): 114-133.

no pudo contrarrestar los efectos de otras variables, tales como el origen social de los docentes y la alta proporción de mujeres”⁴⁶.

Uno de los primeros trabajos que abordaron la cuestión del origen socioeconómico de los estudiantes de Magisterio, con garantías científicas, fue una tesis de licenciatura de la Universidad de Valencia de Bernardo de la Rosa⁴⁷ en 1968, que analizaba una encuesta aplicada a casi ochocientos sujetos de toda España. Los resultados obtenidos fueron estudiados años después por el mismo autor, a través de una muestra de más de mil trescientos individuos en 1976. En ambos casos se obtenían conclusiones similares: el mayor contingente de candidatos proviene de la clase media-baja; los padres de los estudiantes suelen ser trabajadores cualificados, agricultores, industriales y comerciantes pequeños, empleados y funcionarios de mediana posición administrativa; la mayor parte de los aspirantes al magisterio proceden de núcleos rurales, en los que predomina la actividad agraria; las circunstancias y la posición socioeconómica de los candidatos influyen decisivamente en la elección de la carrera. Sin embargo, destacan otros factores que condicionan claramente la elección: corta duración de los estudios, facilidades para cursar los estudios sin asistir regularmente a clase, posibilidad de encontrar empleo estable, considerar esta carrera como un estadio para otros estudios posteriores. Por otra parte, las calificaciones obtenidas no son factores determinantes en la elección de esta carrera, aunque tal vez los alumnos con expediente brillante suelen acceder a otros estudios; las mejoras económicas y la elevación del prestigio social de la docencia atraen más estudiantes (esta referencia está muy condicionada por los cambios que para el magisterio supuso la Ley General de Educación).

Sanjuán Nájera, en un interesante estudio de 1957 titulado *Llegar a maestro y quedarse en maestro*, aludía a dos tipos de aspirantes. El primero corresponde a aquellos alumnos que pretenden ser maestros, por razones diversas: unas de tipo vocacional, otras relacionadas con la superación per-

46 Se puede consultar Juan Carlos Tedesco, “Tendencias actuales de las reformas educativas”, *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, n° 11 (1995): 13-20.

47 Bernardo de la Rosa “La influencia del factor socioeconómico en la elección de la carrera de Magisterio” (Tesis de licenciatura en Biblioteca de la Universidad de Valencia, 1968).

sonal, con la mejora de status social, y casi siempre bajo la influencia de la familia. Su meta es llegar a maestro y, por eso, si lo logran, se sienten satisfechos. El segundo grupo está conformado por los que se quedan en maestros. Estos aspiraban a estudios superiores de mayor entidad pero las malas calificaciones o la presión paterna por asegurarles el porvenir les obligan a tomar la senda del Magisterio (“Si responde bien, lo meteremos en la Universidad; si flojea, que se haga Maestro”). Este grupo supera con creces al anterior; de él cabe suponer una escasa vocación y un ejercicio profesional mediocre. Su concepción de la carrera es la de ser medio, estadio, trampolín para alcanzar metas ulteriores. Y, en ese sentido, están dispuestos a escapar de la profesión en cuanto la ocasión sea propicia.

En 1972, Alfredo Gómez Barnusel publicó otro estudio pionero en el análisis sociológico del magisterio, titulado *Sociedad y Magisterio*, con datos estadísticos, cuestionarios y otros registros empíricos centrados en las Islas Baleares y en las décadas de los años cincuenta y sesenta. Algunas de sus conclusiones, en relación al alumnado de las Escuelas Normales, son el aumento progresivo del número de mujeres en proporción al de varones, hasta llegar a superarlos. A diferencia de otros estudios las Escuelas Normales gozan de escaso prestigio, de ahí que sean poco atractivas para los hombres. Por otra parte, el alumnado alude a “que les gusta la enseñanza” como motivo principal de su elección, pero es solo una motivación aparente, ya que de forma implícita hay otras motivaciones encubiertas, como que el magisterio es una carrera de “fácil logro”, asequible económicamente, pudiéndose estudiar en la provincia donde se reside y eleva socialmente la consideración respecto al lugar de origen (el pueblo), además de disponer de un trabajo seguro.

3.1. La infravaloración de los estudios de Magisterio. El factor trayectoria

En los primeros años de la década de los ochenta, 1984, Julia Varela y Félix Ortega realizan, a partir de un muestreo centrado en el Distrito Universitario de Madrid, uno de los más completos estudios sobre los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Se sirven, para ello, del cuestionario como principal instrumento de investigación. Sus conclusiones vienen a confirmar muchas de las notas sociológicas de-

finitorias que sobre este alumnado ya se habían establecido en los trabajos citados de Sanjuán Nájera (1957), De la Rosa (1968), Gómez Barnusel (1972), Hernández Díaz (1983) y Martín Fraile (2015). Precisamente el estudio de Julia Varela y Félix Ortega (1984) analiza el llamativo incremento del alumnado a partir del curso 1975-76 y su hipótesis explicativa nos lleva a considerar un nuevo factor que influye en el prestigio de la carrera y su entonces reciente inclusión en las Universidades, junto con las antiguas Escuelas Normales. Este factor es la implantación de la selectividad en 1974, medida de la que quedan al margen estas instituciones. No es raro que terminen siendo el refugio de quienes son rechazados en otros centros o de los que, sin la menor vocación docente, no se atreven a emprender estudios de más difícil acceso o continuidad, *a priori*. Los efectos de esta minusvaloración sobre este alumnado (una posible conciencia de inferioridad frente a otros estudios) son preocupantes tanto en lo que respecta a su etapa formativa como a su futura inserción profesional. Algunas de las percepciones negativas con que los estudiantes acceden a los estudios de magisterio recogidas en esta investigación aluden a que pueden ser considerados estudios como lugar de paso, de transición o refugio para excedentes de otras titulaciones, entre otras.

En cuanto al origen social, utilizando indicadores como nivel cultural de los padres, situación profesional de los mismos y nivel de ingresos familiares, prácticamente todos los estudios coinciden en afirmar que se trata de alumnos cuyas familias presentan un nivel de estudios predominantemente primarios, y que sus cualificaciones profesionales y niveles de ingresos son bajos o medio-bajos. Esto traducido al concepto de clase social, nos ofrece un grupo académico estrechamente ligado a clases medias-bajas. Estas consideraciones llevan a clasificar aún al oficio de maestro como “semiprofesión”⁴⁸.

El factor trayectoria escolar es claramente influyente. El estudio de Julia Varela y Félix Ortega de mitad de los ochenta, confirma el hecho de que los estudiantes que optan por los estudios de Magisterio suelen haber adquirido en el Bachillerato posiciones mediocres en cuanto a las califi-

48 Véase la obra de Félix Ortega y Agustín Velasco, *La profesión de maestro* (Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, 1991).

caciones, aunque hay excepciones. De igual modo, puede deducirse de la investigación citada que los estudios de Magisterio están reservados, en buena medida, a grupos sociales cuya única cultura académica procede de la academia misma y, por lo tanto, lo que en ella hagan ha de resultar de decisiva trascendencia para su posterior acción docente.

Por lo que se refiere a las variables de sexo y edad, prácticamente todos los estudios citados coinciden en afirmar que nos encontramos ante una población joven, pues más del 90 % de los alumnos se matriculan por primera vez en edades comprendidas entre los 19 y 23 años; y mayoritariamente femenina, hecho que se acentúa más en las especialidades de Infantil y Primaria. Este fenómeno de la feminización de la profesión docente es dominante en los niveles inferiores. Las causas de este proceso no parecen estar muy claras, aunque se han apuntado como posibles la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo, su mejor preparación académica, la disminución de tasas de natalidad, el nivel económico del país y el descenso en la edad de ingreso en el sistema educativo⁴⁹. Por otra parte, también podemos encontrar raíces históricas e ideológicas, en el sentido de que tradicionalmente se ha venido considerando al magisterio primario como profesión específicamente de mujeres, como una prolongación del hogar.

En cuanto a la motivación vocacional, las investigaciones realizadas a mediados de la década de los ochenta⁵⁰, como las de Hernández Díaz (1983), Julia Varela y Félix Ortega (1984), Fernando Albuerne, Gerardo García-Álvarez y Martín Rodríguez Rojo (1985)⁵¹, Carmen García Colmenares y Amparo Pinto (1985)⁵², así como en décadas posteriores Félix Ortega y Agustín Velasco (1991), junto a las de Antonio Guerrero Serón (1993)⁵³, Mercedes González Sanmamed (1995) y Encarnación Sánchez

49 Véase la obra de Juan Ignacio Pozo, *Aprendices y maestros*, (Madrid: Alianza Editorial, 1996), 35.

50 Ya citadas anteriormente.

51 Véase la obra colectiva de Fernando Albuerne López, Gerardo García-Álvarez García y Martín Rodríguez Rojo, *Escuelas universitarias de magisterio: análisis y alternativa* (Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo, 1985).

52 Véase el texto de Carmen García Colmenares y Amparo Pinto, "Los alumnos de magisterio: características y motivación", *Tabanque. Revista Pedagógica*, nº 1 (1985): 19-31.

53 Véase la obra de Antonio Guerrero Serón, *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio sociológico* (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1991)

Lissen (2009) ponen de manifiesto que, prácticamente tres cuartas partes de los alumnos elegían la carrera por motivos vocacionales, concretados en los tópicos de “porque me gustan los niños” y por “la influencia social del Magisterio”.

Otro bloque a considerar, aunque ya muy distanciado del anterior, se concentra en torno a la brevedad de la carrera y los escasos recursos económicos como motivos de elección. La investigación de Albuerne, García-Álvarez y Rodríguez Rojo (1985) constata que la mayoría de los alumnos de Magisterio tienen una trayectoria académica media-baja y eligen sus estudios por razones vocacionales. Por otra parte, García Colmenares y Pinto (1985) y Sánchez Lissen (2003 y 2009) encuentran que la vocación es el motivo señalado por una amplia mayoría de alumnos de primer curso de Magisterio para acceder a estos estudios, siguiéndole por orden de importancia el deseo de acceder a estudios superiores, y en tercer lugar, el hecho de ser una carrera corta y fácil.

Por su parte, Pedro González Blasco y Juan María González-Anleo⁵⁴ pidieron a una muestra representativa de profesores españoles que seleccionaran dos motivos para elegir su ocupación, entre siete dados. Los motivos intrínsecos y altruistas fueron más seleccionados que los circunstanciales y, entre los primeros, la vocación fue el más frecuente. Nuevamente, los motivos vocacionales e intrínsecos vuelven a ser mayoritarios en el estudio de Guerrero Serón, según el cual más de un 65 % de los diplomados en Magisterio en los años ochenta seleccionaron esta carrera por razones vocacionales.

Aun siendo los motivos intrínsecos razones importantes para seleccionar la profesión docente, como pone de manifiesto el estudio de Félix Ortega y Agustín Velasco, también hallaron frecuencias elevadas en los motivos circunstanciales, como la falta de recursos económicos o el gusto por el trato con niños.

54 Véase la investigación de Pedro González Blasco y Juan M. González-Anleo, *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*, (Madrid: SM, 1993).

Por último, Ángel Forner, en un estudio titulado *Valoración de los factores de impacto en los estudios para maestro en la Universidad de Barcelona*, realizado en el año 2000, recoge datos de estudiantes de Magisterio, caracteriza al alumnado, incluyendo también sus creencias y actitudes en el perfil. En síntesis, señala una serie de características relevantes, tales como: el mantenimiento de una elevada feminización de la profesión, persistencia del factor vocacional, aceptable capacitación docente de los futuros maestros, el aprendizaje más significativo, la buena preparación técnica, dificultades para las tareas de gestión y administración educativas, aceptación acrítica del sistema y de los objetivos de la educación. También se recogen elementos importantes a considerar. Se prescinde de las funciones de la escuela que no sean estrictamente instructivas. Así, la escuela ya no es un elemento de transformación social, donde el maestro no tiene responsabilidades en la transmisión de valores, sino otros agentes de socialización como la familia y la sociedad.

La consideración de estas circunstancias a la hora de plantear nuevas reformas o modificaciones de los sistemas de formación inicial de maestros y maestras son imprescindibles porque, como afirma Gimeno Sacristán:

“(...) cuando la profesión carece de status, cuando la institución de formación y los formadores no son boyantes al lado de otras estructuras académicas, es difícil concebir esperanzas de que en ellas se genere y cultiven conocimientos y metodologías que hagan de la formación de profesores una fuerza de cambio educativo y por ello de progreso social”⁵⁵.

4. CONSIDERACIONES FINALES

La historia de la formación inicial del profesorado en España se ha ido construyendo, como no podría ser de otra manera, al hilo de la realidad social, económica y política de nuestro país, y también ha caminado de la mano de determinados referentes pedagógicos y de políticas educativas

55 José Gimeno Sacristán, “Presentación”, en *Formación de Profesorado. Tradición, Teoría. Práctica*, compilado por Thomas Popkewitz (Valencia: Universidad de Valencia, 1990) XI.

provenientes del extranjero, europeos en su mayor parte. La dicotomía entre una formación academicista-pedagógica, la relevancia, el reconocimiento o el valor social de la profesión de maestro, los requisitos de acceso a su formación inicial, su incardinación en la formación universitaria o la financiación de las distintas reformas llevadas a cabo a lo largo de la historia son algunos de los elementos que han de ser analizados con mayor profundidad.

Así, un análisis histórico más dilatado sobre los dilemas y controversias en la formación inicial del profesorado de los niveles de Educación Infantil y Primaria nos ayudará a desvelar las claves de una formación inacabada y en permanente mutación. Es comúnmente aceptado que la formación del profesorado sigue suscitando interés, tanto a escala local como global, así como la educación de la infancia ha ido adquiriendo con el paso del tiempo una mayor notoriedad y presencia, estando vinculada a una cuestión social, adquiriendo especial relieve la apuesta por la escuela pública. Es justo desde este espacio en el que se construye una formación inicial docente incardinada en cada momento histórico y cultural. La cuestión es interpretar las claves que, a lo largo de más de siglo y medio de andadura, nos ofrecen los distintos contextos y los complejos mecanismos de control para mejorar y orientar la formación inicial del profesorado de los primeros niveles educativos por la senda de una mayor armonización e integración del conocimiento, así como vislumbrar las exigencias que plantean las peculiaridades y los retos profesionales del profesorado y la escuela del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Albuerne, Fernando, Gerardo García-Álvarez y Martín Rodríguez Rojo M. Las escuelas universitarias de magisterio: análisis y alternativa. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo, 1985.
- Augé, Marc. Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa, 1993.
- Benejam, Pilar. La formación de maestros, una propuesta alternativa. Barcelona: Laia, 1986.

- Cabero, Julio y Felicidad Loscertales. “La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas”. *Revista de Educación*, n° 306 (1995): 87-125.
- Carbonell, Jaume. “La formación inicial del Profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa”, *Revista de Educación*, n° 284 (1987): 39-52.
- Beas, Miguel, Juan Antonio Lorenzo y Soledad Montes. “Identidad profesional del magisterio español en el tardofranquismo”. En *Reformas educativas y formación de profesores*, editado por Teresa González Pérez. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015, 49-80.
- Coba, Eduardo. “La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *CEE Participación Educativa*, n°16, (Monográfico, 2011): 31-38. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-coba-arango.pdf>
- Colmenar, Carmen. “La formación de maestras en el método educativo de Fröbel en España”. *Revista de Educación*, n° 290 (1989): 135-158.
- Domínguez Cabrejas, María Rosa. “Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 12 (1991): 17-32.
- Egido, Inmaculada, María Castro y Mercedes Lucio-Villegas. *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid: CIDE, 1993.
- Escolano, Agustín. “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”. *Revista de Educación*, n° 269 (1982): 55-76.
- Forner, Ángel. “Investigación educativa y formación del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 39 (2000): 33-50.
- García Colmenares, Carmen y Amparo Pinto, . “Los alumnos de Magisterio: características y motivación”. *Tabanque. Revista Pedagógica*, n° 1 (1985): 19-31.
- Ghilardi, Franco. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- Gimeno Sacristán, José. “Presentación”. En *Formación de Profesorado. Tradición, Teoría. Práctica*, compilado por Thomas Popkewitz. Valencia: Universidad de Valencia, 1990, XI.
- Gimeno Sacristán, José y Miguel Fernández Pérez. *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*, Madrid: Mui, 1980.

- Gómez Barnusel, Alfredo. “Sociedad y Magisterio”. Mayurqa. Revista del Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts, n° 8 (1972): 45-55.
- González Blasco, Pedro y Juan M. González-Anleo. El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario. Madrid: S.M., 1993.
- González Faraco, Juan Carlos. Cómo se fabrican los maestros. Huelva: Hergué Editorial, 2000.
- González Pérez, Teresa. “La política de formación de profesorado en España: De la LGE a la LOGSE. Dilemas y controversias”. En Reformas educativas y formación de profesores, coordinado por Teresa González Pérez. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015, 81-105.
- González Sanmamed, Mercedes. “Motivos para estudiar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización. Adaxe, n° 11 (1995): 65-75.
- Guerrero Serón, Antonio. Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio sociológico. Madrid: Ed. Universidad Complutense de Madrid, 1993.
- Guzmán, Manuel de. Cómo se han formado los maestros. Cien años de disposiciones oficiales. Barcelona: Prima Luce, 1973.
- Hernández Díaz, José María. “Los alumnos de las escuelas normales en el siglo XIX”. Cuadernos de Realidades Sociales, n° 22 (1983): 71-94.
- Martín Fraile, Bienvenido. “La cultura escolar y el oficio de maestro”. Educación XXI, Vol.18, n° 1 (2015):147-166.
- Melcón, Julia. La formación del profesorado en España (1837-1914). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Plan de investigación educativa y de formación del profesorado. Madrid: Secretaría General Técnica, 1989.
- Molero Pintado, Antonio. Las Escuelas Normales del Magisterio: un debate histórico en la formación del maestro español (1839-1989). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1989.
- Morgenstern de Finkel, Sara. “Formación del profesorado en España: Una reforma aplazada”. En Modelos de poder y regulación social en Pedagogía, compilado por Thomas S. Popkewitz. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1994, 129-160.

- Ortega, Félix. “Un pasado sin gloria. La formación de los maestros en España”, *Revista de Educación*, n° 284 (1987): 19-38.
- Ortega, Félix. “La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas”, *Revista de Occidente*, n° 97 (1989): 114-133.
- Ortega, Félix y Agustín Velasco . *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE, 1991.
- Pérez Galán, Mariano. “La enseñanza en la Segunda República”. *Revista de Educación*, n° extraordinario (2000): 317-332.
- Popkewitz, Thomas S. *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1994.
- Pozo, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- Puelles, Manuel de. “La educación en la España del siglo XX: políticas, instituciones, logros y fracasos”. En *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, dirigido por Pedro Álvarez Lázaro. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Fundación BBVA, 2001, 3-25.
- Rosa Acosta, Bernardo de la. “La influencia del factor socioeconómico en la elección de la carrera de Magisterio”. (Tesis de licenciatura en Biblioteca de la Universidad de Valencia, 1968).
- Sánchez Lissen, Encarnación. “La vocación entre los aspirantes a maestro”. *Educación XXI*, n° 6 (2003): 203-222.
- Sánchez Lissen, Encarnación. “Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación”. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, n° 16 (2009): 135-148.
- Sanjuán Nájera, Manuel. “Llegar a maestro y quedarse en maestro”. *Bor-dón*, n° 6 (1957): 133-137.
- Tedesco, Juan Carlos. “Tendencias actuales de las reformas educativas”. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, n° 11(1995): 13-20.
- Varela, Julia y Félix Ortega. *El aprendiz de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.
- Varela, Julia y Fernando Álvarez Uría. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- Vega, Leoncio. *Las escuelas normales en Castilla y León (1838-1900)*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1988.

World Innovation Summit for Education, WISE. Encuesta WISE 2015: Conectando la educación con el mundo real. En: http://www.wise-qatar.org/sites/default/files/asset/document/sp_inside-survey_201512.pdf

Referencias legislativas

Decreto de 29 de septiembre de 1931. Gaceta de Madrid, 273, del 30/09/1931, 209.

Ley Autorizando al Gobierno para plantear provisionalmente en Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838. Historia de la Educación en España, T. II. Madrid: Servicio de Publicaciones, 1979, 145-154

Ley de Bases de 17 de julio de 1857, autorizando al gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública. Colección Legislativa en España, LXXIII, 88-70.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Gaceta de Madrid, nº 1710, de jueves 10 de septiembre de 1857. Recuperado de: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 187 del 6 de agosto de 1970, 3-88.

Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945. Boletín Oficial del Estado, del 23 de mayo de 1945.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990, 2892-2894.

Orden de 1 de junio de 1967 por la que se establece el Plan de Estudios de Escuelas Normales. Boletín Oficial del Estado, 136 del 8 de junio de 1967, 7955.

Orden de 17 de abril de 1933 por la que se aprueba el Reglamento de las Escuelas Normales. Gaceta de Madrid, 112 del 22 de abril de 1933, 575.

Orden Ministerial del 24 de septiembre de 1942 por la que se anuncia una convocatoria para ingreso en las Escuelas Normales y un curso no oficial para Bachilleres (denominado Plan Provisional). Boletín Oficial del Estado del 30 de septiembre de 1942, 7700.

- Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, reorganizando las Escuelas Normales. Colección Legislativa de Instrucción Pública de 1898, 152-191.
- Real Decreto de 30 de agosto de 1914 por el que se reorganizan las Escuelas Normales. Colección Legislativa de Instrucción Pública de 1914, 307.
- Real Decreto 1457/1991, de 27 de septiembre, por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares, Islas Baleares, Autónoma y Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid, Zaragoza y UNED. Boletín Oficial del Estado, 245, de 12 de octubre de 1991, 33128-33129.
- Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, decretado por el Gobierno provisional de 15 de octubre de 1843. Colección legislativa de Instrucción Pública de 1856, 60-65.

Para citar este artículo: Luzón Trujillo, Antonio y Montes Moreno, Soledad. “Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada”, (Julio-Diciembre 2018) Vol. XIII No. 33: 119-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.6>