

1



MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA (SIGLOS XIX- XXI)

*Models of initial training for secondary education in
Spain (19th-21st Centuries)*

Antonio Viñao *

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar, de forma sintetizada, los seis modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria que han existido —y coexistido— en España desde la configuración de este nivel educativo, en los años 30 y 40 del siglo XIX, hasta el presente. Dicho análisis se efectuará considerando, en cada caso, las cuatro cuestiones básicas a las que cada modelo ha debido hacer frente: a) si dicha formación debía ir unida, o no, a la selección; b) qué peso otorgar en ella a la teoría y a la práctica; c) qué importancia dar a la formación disciplinar y a la pedagógica; d) en qué instituciones formativas anclar la identidad profesional del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado; Educación secundaria; España (siglos XIX-XXI); Escuela Normal de Filosofía; Instituto-Escuela Curso de Aptitud Pedagógica.

* Universidad de Murcia (España).

ABSTRACT

This work intends to provide a brief analysis of the six models of initial teacher's training in secondary education that have existed —or coexisted— in Spain since the creation of this educational level in the 1830s and 1840s until today. The above analysis will be carried out considering, in each case, the four basic questions that every model had to face: a) should this training join the selection, or to be connected to it?; b) what weight should be given to theory and practice?; c) what importance should be given in the educational training as far as school subject and teaching are concerned?; d) in which educational institutions should teacher identity be anchored?

KEY WORDS: Teacher's training; Secondary Education; Spain (19th-21st centuries); Normal School of Philosophy; Institute-school; Pedagogical Competence Course.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende exponer y analizar, de forma sintetizada, los distintos modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria que han existido —y coexistido— en España desde la configuración de este nivel educativo en los años 30 y 40 del siglo XIX hasta el presente. La exposición no se hará siguiendo un estricto orden cronológico —dado que en algún caso se superponen o se trata de variantes del anterior—, sino analizando cada uno de dichos modelos, aunque en su estudio interno se siga, por lo general, un criterio cronológico.

En total se expondrán seis modelos:

- El primero será el inicial. Caracterizado por la diversidad de formaciones y la provisionalidad, rigió desde 1835 hasta mediados del siglo XIX.
- Seguidamente se tratará el modelo representado por la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852). Un modelo de índole excepcional —nunca más volvió a existir una institución similar— cuyas características básicas fueron la creación de una institución específica para la formación de profesores de educación secundaria, el establecimiento de un cupo de alumnos o “*numerus clausus*” de entrada, y la supresión del sistema de oposiciones.
- Después se expondrá el modelo predominante a lo largo del período de tiempo estudiado: el basado en la formación disciplinar de cada profesor en la facultad universitaria correspondiente y la selección posterior mediante oposiciones para acceder a la docencia (circa 1852-1970).
- El cuarto modelo, el de los institutos-escuela (1918-1939), coexistió con el anterior: sin suprimir la formación disciplinar en la facultad respectiva ni las oposiciones, se crearon una serie de institutos-escuela que funcionaban, al mismo tiempo, como centros de innovación pedagógica y de formación de licenciados que pretendían acceder a la docencia mediante el sistema de oposiciones. Dentro de este modelo analizaré las imitaciones devaluadas del mismo que se establecieron, desde 1952 hasta 1969, durante el franquismo.

- El quinto modelo, el del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), fue implantado por la Ley General de Educación de 1970 y supuso la exigencia a los licenciados universitarios de un curso adicional, impartido por los recién creados institutos de ciencias de la educación de cada universidad, para poder presentarse a las oposiciones de acceso al profesorado de educación secundaria.
- El sexto modelo, aprobado en diciembre de 2007, supuso la desaparición del CAP y su sustitución por un máster universitario de más larga duración y acceso teóricamente más restringido. Aunque en principio, desde un punto de vista formal, no implica diferencias sustanciales con el modelo anterior —es decir, que podría ser considerado una variación del mismo—, el hecho es que el máster para la formación del profesorado de educación secundaria plantea una serie de cuestiones o problemas que dejan abierta la puerta tanto para la configuración de un nuevo modelo como para la continuidad, con algunas variantes, de aquél al que sustituyó.

Los modelos mencionados se han ido configurando conforme se definían en relación con una serie de cuestiones o dilemas. En síntesis, son cuatro los dilemas básicos a los que han debido hacer frente:

- Si la formación debía ir unida, o no, a la selección formando un solo cuerpo.
- Qué peso o importancia debían tener la teoría y la práctica en la formación del profesorado.
- Qué peso o importancia debían tener los aspectos relativos al conocimiento de la disciplina o materia a enseñar, y los relacionados con el oficio de su profesión como ciencia o arte, es decir, con la pedagogía.
- Dónde y cómo anclar la identidad profesional de los profesores de educación secundaria y, relacionado con ello, a qué instituciones correspondía la formación teórica y práctica de los mismos.

Por último, tres precisiones parecen necesarias en estas palabras introductorias. La primera es que el análisis realizado deja fuera las instituciones y modelos de formación de profesores propios de las órdenes y congregaciones religiosas, caso de que las tuvieran. La segunda es que a lo largo del trabajo se utiliza, por lo general, la expresión educación secundaria aunque en otros momentos de su historia recibiera las denominaciones de bachillerato, enseñanza media o segunda enseñanza. La tercera es que, asimismo, se utilizarán los términos licenciatura y licenciado para referirse, respectivamente, al título y al titulado de una facultad universitaria aunque, durante buena parte del siglo XIX, se utilice el término bachiller en ambos casos, y aunque en la última reforma universitaria se sustituyan dichos términos por los de grado y graduado.

1. EL MODELO INICIAL: DE LA PROVISIONALIDAD A LA ESTABILIDAD (1835-CIRCA 1850)

La creación de las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias, como señalaba Laverde (1868: 159), fue un acontecimiento “posterior al establecimiento de los Institutos de segunda enseñanza”. En efecto, el primer instituto de segunda enseñanza creado en España fue el de Palma de Mallorca en 1835, al que seguirían otros hasta alcanzar a mediados del siglo XIX la cifra de unos

60 establecimientos de este tipo, gracias, sobre todo, a su reconocimiento legal en el plan de estudios de 1845 (VIÑAO, 1982: 397-407). Mientras, la facultad mayor de Filosofía que confería el grado de licenciado, y que abarcaba los estudios humanísticos y los científicos, no se crearía hasta el año 1843, y, tras una serie de reformas, habría que esperar a 1855 para que se dividiera en dos facultades independientes: una de Literatura y Filosofía –Filosofía y Letras en 1857–y otra de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, con sus correspondientes licenciaturas. De ahí que

“no existiendo [...] un título especial que autorizase para ejercer el profesorado [*en la segunda enseñanza*], se buscó éste entre los individuos de otras carreras a quienes, por la índole respectiva de éstas, se les suponían conocimientos análogos a los estudios que en los Institutos habían de practicarse” (LAVERDE, 1868: 159).

La selección de los primeros profesores de la segunda enseñanza —un nuevo nivel educativo creado por el asimismo nuevo régimen liberal— se hizo bajo el doble signo de la diversidad en las titulaciones y formaciones recibidas y de la provisionalidad en los nombramientos. En el primer caso, a causa de la incorporación a los mismos de quienes ya ejercían la docencia en aquellos establecimientos —cátedras municipales de latinidad y gramática, colegios de humanidades, facultades de Artes— cuyas rentas y edificios se incorporaban a los recién creados institutos de segunda enseñanza, y por el recurso, en las pruebas de acceso, a titulados de otras profesiones y carreras —clérigos, abogados, militares, agrimensores, médicos, farmacéuticos, etc. — de formación más o menos similar a la que más tarde se exigiría en cada disciplina.

Para cubrir las nuevas cátedras no ocupadas por quienes se incorporaban desde otros establecimientos, hubo que recurrir al sistema de oposición. En sus comienzos esta prueba selectiva, realizada en alguna de las universidades existentes, consistía en la presentación y defensa de un programa, con indicación y referencia de textos y autores, sometándose a las preguntas de un tribunal sobre la exposición oral efectuada y el programa presentado (SÁNCHEZ DE LA CAMPA, 1871-1874: II, 195-199). La superación de dicha prueba suponía la adquisición del título de Regente en una asignatura determinada. Un título que habilitaba para impartir la enseñanza de modo eventual y, “pasado un cierto número de años”, como catedrático interino, desde cuya posición se podía “optar a la propiedad, en el caso de haber dado pruebas de poseer todas las cualidades requeridas en un buen catedrático” (GIL DE ZÁRATE, 1855: II, 65). Además, fue bastante habitual el nombramiento de sustitutos mientras las cátedras se cubrían por oposición, o quedaban vacantes por el continuo trasiego de catedráticos en busca de institutos de mayores rentas e importancia. Sustitutos que eran elegidos de entre los personajes —clérigos, médicos, abogados, etc. —más relevantes del lugar.

Poco a poco se fueron adoptando medidas para terminar tanto con la pluralidad de titulaciones o formaciones —una vez que aparecieron los primeros licenciados en Letras o Ciencias— como con la provisionalidad interina de los nombramientos. En 1846 se otorgó la condición de titulares de sus cátedras a los interinos con oposición y tres años de docencia, así como a quienes, sin oposición, acreditaran cinco años de docencia en un establecimiento público. En 1860, para facilitar la obtención del título de licenciado en Letras o Ciencias por aquellos catedráticos que no lo poseían, se acordó convalidar un año de estudios por tres de enseñanza. Y en 1862 se declaró catedráticos titulares a los interinos con al menos siete años de antigüedad.

En síntesis, en la fase inicial de la génesis en España de la educación secundaria, desde 1835 hasta que empezaron a titularse las primeras promociones de licenciados en Letras y Ciencias, hacia 1850, hubo que recurrir a personas con titulaciones y formaciones dispares, así como a situaciones provisionales que pasarían a definitivas con el paso del tiempo.

2. LA ESCUELA NORMAL DE FILOSOFÍA (1846-1852)

La ausencia de candidatos, en unos casos, y de candidatos debidamente preparados, en otros, en la oposiciones a las cátedras universitarias y de los institutos de segunda enseñanza que se iban creando en los años 30 y 40 del siglo XIX, así como la inexistencia, en aquel momento, de facultades universitarias específicas para su formación, hizo pensar, siguiendo el ejemplo de la Escuela Normal francesa (GIL DE ZÁRATE, 1855: III, 124-127) y de las escuelas de ingenieros creadas en España en esos mismos años, en la necesidad de crear una institución específica que uniera la formación con la selección de dichos profesores. Esta institución, de corta vida y bien conocida por los historiadores (RUIZ BERRIO, 1980; LORENZO VICENTE, 1983; PEIRÓ MARTÍN, 1993; YANES CABRERA, 2001: 72-92 y 2008: 93-96), fue la Escuela Normal de Filosofía. Una institución que ya habían pretendido establecer, sin éxito, el plan de estudios de 1836 y sendos proyectos de ley de 1838 y 1844.

Los rasgos básicos que caracterizaban dicho establecimiento eran la determinación del número de alumnos en función de las necesidades de profesores, su selección mediante una prueba previa, y la garantía de que una vez superados los estudios en la misma, en régimen de internado, se accedía directamente al cuerpo de catedráticos de segunda enseñanza. Y, como consecuencia de lo anterior, la formación, entre sus graduados, de un espíritu de cuerpo similar al de otros cuerpos de funcionarios públicos seleccionados con arreglo a procedimientos similares a los de los cuerpos de ingenieros o los jefes y oficiales del ejército.

La Escuela Normal de Filosofía conoció dos etapas, aunque la primera (entre 1846 y 1850) lo fuera a título de ensayo y se llevara a cabo en otra institución educativa. En efecto, en 1846 se acordó dotar veinte plazas de alumnos internos en la Escuela Normal Central en el campo de las Ciencias exactas, físicas y naturales (ampliadas en 1849 con el de Literatura) para bachilleres en Filosofía seleccionados mediante una prueba previa, con la garantía del acceso directo a la docencia, sin oposición, tras superar los tres años de estudios previstos.

Visto el éxito del ensayo, y con el apoyo legal de los planes de estudio de 1847 y 1850, se creó, en este último año, la Escuela Normal de Filosofía para la formación de profesores de segunda enseñanza y escuelas especiales con arreglo a las características indicadas en relación con el ensayo precedente, una duración de sus estudios de cuatro años y tres secciones: Literatura, Ciencias físico-matemáticas y Ciencias naturales. Además, y esto también es destacable, en sus dos últimos años (el tercero y el cuarto), los aspirantes a la docencia debían cursar la asignatura de Pedagogía y métodos de enseñanza. No sólo, pues, con esta nueva institución, se suprimían las siempre denostadas oposiciones, y se unía la formación a la selección de los futuros profesores, sino que también su plan de estudios pretendía atender tanto a su formación en el ámbito disciplinar correspondiente como a aquella formación pedagógica que se consideraba necesaria para el desempeño de sus

tareas. No es extraño, por ello, que tras su supresión en 1852 como consecuencia de la reacción conservadora y del desinterés estatal por el tema, la Escuela Normal de Filosofía se convirtiera “en un mito de las instituciones educativas españolas” (PEIRÓ MARTÍN, 1993: 71), y que su restablecimiento, o el de una institución similar, se convirtiera en una petición reiterada por cuantos en los años finales del siglo XIX y primeras décadas del XX (Francisco Giner de los Ríos, Manuel B. Cossío, Adolfo Posada, Eloy Luís-André, José Rogerio Sánchez, Miguel Adellac, Congreso Pedagógico de 1892, etc.) se acercaran al tema desde una perspectiva reformista y con el propósito de mejorar la segunda enseñanza (BENSO CALVO, 2007 y 2010).

3. EL MODELO PREDOMINANTE: LICENCIATURA UNIVERSITARIA Y OPOSICIONES POSTERIORES

La creación, a mediados del siglo XIX, de las licenciaturas de Filosofía y Letras y Ciencias significó, como acaba de decirse, el fin de la diversidad y variedad de titulaciones, de la provisionalidad de los nombramientos, y la definitiva implantación de un modelo de formación basado en la separación entre una formación específica en el campo disciplinar –de humanidades o ciencias– en el que se iba a ejercer la docencia, obtenida en la facultad universitaria correspondiente, y la selección mediante el sistema de oposiciones. Se trataba de un modelo formativo estrictamente disciplinar caracterizado por la separación entre la formación y la selección y la ausencia de una formación pedagógica teórica y práctica. Este modelo ha estado vigente en España –con la excepción, ya mencionada, de la Escuela Normal de Filosofía, y a veces en coexistencia con otros modelos– hasta 1970.

La Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano, de 1857, que vino a regular y consolidar legalmente lo esencial de las reformas de las dos décadas precedentes, establecería en su artículo 207 que quienes aspirasen a las cátedras de institutos de segunda enseñanza debían poseer el título de licenciado, “en la Facultad a la que corresponda la asignatura”, para poder presentarse a oposiciones. Un requisito del que se exceptuaban a los profesores de Lenguas vivas –las licenciaturas en francés e inglés no se crearían hasta los años 30 y 50, respectivamente, del siglo XX–, Dibujo, Música vocal e instrumental y Declamación, disciplinas a las que habría que añadir la Gimnasia una vez introducida, en 1894, en el plan de estudios de la segunda enseñanza, y las llamadas materias “de aplicación”, de índole tecnológico-profesional. Además de ello, en su artículo 167 la Ley Moyano eximía del requisito de ser español a los profesores de Lenguas vivas y Música vocal e instrumental.

Este sistema o modelo no sólo separaba en dos momentos diferentes en el tiempo, y sin relación entre sí, la formación y la selección, sino que limitaba la primera al saber y conocimientos relativos a la materia a enseñar, y excluía de dicha formación los aspectos pedagógico-didácticos relativos tanto a la mencionada materia –la didáctica específica de la misma– como a la ciencia y al arte de enseñar, al oficio de la docencia. Con el fin de remediar de algún modo dicha exclusión, sin modificar el modelo, a lo largo del siglo XIX y en los primeros años del XX 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).

El requisito de la presentación de una memoria didáctica, combinado con la exposición y defensa oral de la misma, sería suprimido en los reglamentos de 1900 y 1901, siendo repuesto de nuevo en el de 1931. 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 conocimiento de la materia en cuestión. Los aspectos didáctico-pedagógicos se consideraban algo accesorio (BENSO CALVO, 2001; LÓPEZ MARTÍNEZ, 2001).

En todo caso, la ausencia de una formación pedagógico-didáctica fue supliéndose, desde el punto de vista práctico, conforme fue siendo habitual que a las oposiciones de catedrático se presentaran quienes eran, o habían sido con anterioridad, sustitutos, auxiliares o ayudantes. Tres figuras del profesorado creadas en los años centrales del siglo XIX (SANZ DÍAZ, 1985: 125-131).

4. LOS INSTITUTOS-ESCUELA (1918-1936) Y SUS DEVALUADAS IMITACIONES EN EL FRANQUISMO (1952-1969)

Aunque puede afirmarse que la creación del Instituto-Escuela madrileño en 1918 fue en parte producto de las propuestas, antes mencionadas, de mejora de la segunda enseñanza, y del clima de renovación pedagógica existente en el país en las primeras décadas del siglo XX, lo cierto es que sus orígenes se remontan, en cierto modo, al sexenio democrático (1868-1874). La breve experiencia reformista “desde arriba” intentada, en estos años, por Giner de los Ríos y otros hombres de los que en 1876 fundarían la Institución Libre de Enseñanza en relación con la segunda enseñanza y la universidad, y el fracaso de la misma a causa, entre otras razones, de la oposición mayoritaria del profesorado y de los padres, les convenció de la inutilidad e inoperancia de este tipo de reformas planteadas desde el gobierno y por medio de leyes o decretos. Esta experiencia y su fracaso fue el nicho y el germen en el que anidó y creció su concepción posterior sobre la segunda enseñanza y el modelo de reforma educativa institucionista⁷. Los rasgos fundamentales de dicho modelo serían la gradualidad (una reforma a largo plazo), su independencia o no supeditación a los vaivenes políticos, la renuncia a imponer reforma alguna desde la *Gaceta* y, sobre todo, la formación de profesores (VIÑAO, 2000). Como una y otra vez dirían los institucionistas, y en especial Cossío (1929 y 1977), la reforma de la segunda enseñanza sólo debía emprenderse cuando se dispusiera de profesores formados e identificados con las ideas de la misma, y sólo debía llevarse a la práctica en aquellos institutos de segunda enseñanza donde se contara con profesores debidamente formados y con un amplio apoyo social. Su programa formativo cubría tanto la formación teórica o cultural como el “enseñar o hacer, el ver enseñar y el juicio crítico acerca de la enseñanza hecha” (COSSÍO, 1929: 208), así como los viajes al extranjero y, dada las dificultades o imposibilidad de crear una escuela normal para la formación de los profesores de dicho nivel educativo, la creación de al menos un centro docente especialmente dedicado a este fin. Este centro sería el Instituto-escuela creado en Madrid en 1918, al que seguirían, en dicha función formativa,

⁷ Institucionista: persona perteneciente o afín a la Institución Libre de Enseñanza.

los creados durante la Segunda República en Barcelona (1931), Valencia (1932), Sevilla (1933), Málaga y Gijón (1933) aunque estos dos últimos no llegaran a funcionar.

El Instituto-Escuela madrileño fue creado, como se decía en el Real Decreto fundacional de 10 de mayo de 1918, con el “carácter de ensayo pedagógico” para “experimentar nuevos métodos de educación” pero también (lo que en ocasiones se olvida) para “experimentar nuevos (...) sistemas prácticos para la formación del personal docente”. Fue, pues, una combinación de centro docente, escuela-modelo y seminario pedagógico o centro de formación de profesores donde, como se decían desde las páginas de la *Revista de Pedagogía* (1926: 276), la “preparación” de los “aspirantes al Magisterio secundario” se hacía “en la práctica misma de las enseñanzas y mediante la participación en toda la función educativa”. Dicha formación, la más completa que un licenciado que aspirara a una plaza en la segunda enseñanza podía recibir en la España de aquellos años, 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).

Dado que el acceso selectivo a este modelo formativo no aseguraba el ingreso posterior en el profesorado de segunda enseñanza, ni la realización de los dos años de prácticas llevaba consigo una condición administrativa especial y la percepción de la retribución consiguiente (a diferencia de lo que sucedía en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio para la formación de profesores de escuelas normales e inspectores de primera enseñanza, y de lo que, a partir de 1931, se establecería en relación con el magisterio primario), uno puede estar tentado a pensar que la virtualidad de este modelo debió de ser escasa o nula. Nada más lejos de la realidad. El Instituto-Escuela madrileño, a través de la fórmula del “aspirantado” llevaría a cabo, en muy pocos años, una labor de formación de profesores que, por su calidad y nivel, hubiera renovado la segunda enseñanza en España si no se hubiera producido la Guerra Civil (1936-1939) y el triunfo, en ella, del bando rebelde o franquista. En especial si a dicha labor se hubiera sumado la de los institutos-escuela de Barcelona, Valencia, Sevilla, Málaga y Gijón creados durante la Segunda República. Unas simples cifras bastarán para atestiguarlo. Desde 1918 a 1934, y sumando los licenciados en formación de cada año, se obtiene un total de 668 “aspirantes” (PALACIOS, 1988: 309). Si se tiene

en cuenta que la estancia de un buen número de ellos en el Instituto-Escuela llegó a los dos años, dicha cifra debe ser reducida, para calcular el número de “aspirantes” que pasaron por dicha institución, a unos 300. Desconocemos cuántos de ellos se integraron como profesores, tras las correspondientes oposiciones, en la segunda enseñanza. Lo que sí sabemos es que el total de catedráticos de este nivel educativo era de 487 según el escalafón de 1925 y de 717 en el de 1936, y que desde su fundación en 1918 hasta 1925 el número total de “aspirantes” formados en el Instituto-Escuela fue de 87 habiendo obtenido “muchos de ellos” cátedras por oposición (JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS, 1925: 396). Un ejemplo significativo, estudiado por López Martínez (2010), sería el los “aspirantes” de las secciones de física y química y ciencias naturales del Instituto-Escuela: de un total de 90 aspirantes, 25 obtendrían cátedras de instituto antes del inicio de la guerra civil en 1936. Un hecho no extraño si se tiene en cuenta la mejor preparación con la que, en general, concurrirían a las oposiciones a cátedras o, ya en la Segunda República, a los cursos de selección para nombrar “encargados de curso” que tendrían lugar en el verano de 1933, quienes se habían formado como “aspirantes” en dicho establecimiento. Así lo avalaría, algunos años más tarde, el catedrático y ministro de educación del régimen franquista, Lora Tamayo, en sus memorias:

“Tengo para mí que se mantuvo el buen estilo docente en la enseñanza media durante el primer tercio del siglo [XX], y a ello contribuyeron, sin duda, las primeras promociones salidas del Instituto-Escuela de Madrid que, sobre todo en sus principios, fue [un] excelente centro formativo de profesorado de enseñanza media [...]. Los que terminaban en aquellos años la licenciatura en Ciencias aspiraban al privilegio de ser ayudantes en el Instituto-Escuela como garantía de una buena formación” (LORA TAMAYO, 1993: 22).

La Guerra Civil supuso el final de esta experiencia formativa. Habría que esperar hasta 1957, para que, ante las exigencias planteadas por los primeros balbuceos, en España, del paso del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (VIÑAO, 2011), apareciera el primero de una serie de modelos formativos inspirados en el de los Institutos-Escuela pero en otro contexto y con criterios mucho menos ambiciosos en cuanto a la formación recibida. Modelos que se sucederían, uno tras otro, hasta la Ley General de Educación de 1970 (LORENZO VICENTE, 2001).

Aunque pueden indicarse algunos antecedentes legales fechados en 1942 y 1953, no sería hasta 1957 que se creara la figura de los ayudantes becarios. Se trataba de un número determinado de becas por dos años concedidas a licenciados universitarios, previo concurso o prueba selectiva, para que prepararan las oposiciones a catedráticos de enseñanza media y realizaran prácticas docentes en aquellos institutos de enseñanza media que contaran, en su organización interna, con seminarios didácticos. Al final de los dos años se les proporcionaba un Certificado de Aptitud Pedagógica.

La necesidad de poner orden, ampliar y centralizar esta experiencia, así como de dotar de contenido efectivo a la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (desde 1965, de Grado medio) que había sido creada en 1955, hizo que en 1962, bajo la dirección y control de la mencionada Escuela, se sustituyera la figura de los ayudantes-becarios por la de los ayudantes, con beca o sin ella, que bajo la supervisión de catedráticos-tutores, se formaban de modo práctico, como aspirantes a profesores, en aquellos institutos de enseñanza media que disponían de seminarios

didácticos. Al final obtenían asimismo un Certificado de Aptitud Pedagógica que era tenido en cuenta, como mérito, en las oposiciones. Por último, en 1965, sin modificar sustancialmente el sistema anterior, se acordó que de los dos años de formación como aspirantes, el primero se dedicara a la obtención de una formación teórico-pedagógica en la universidad, cursando las materias de “Supuestos generales de la educación” y las correspondientes didácticas específicas de la materia de su licenciatura, y el segundo a adquirir una formación práctica, como docentes, en un instituto de enseñanza media.

Tanto en la modalidad anterior a la Guerra Civil (la de los institutos-escuela) como en la posterior (la de los ayudantes o aspirantes en sus distintas versiones), no se ponía en cuestión el modelo predominante: licenciatura universitaria más oposiciones posteriores; pero se introducía un sistema formativo restringido a un número determinado de licenciados que recibían una adicional formación previa que les proporcionaba una clara ventaja en la selección mediante oposiciones. Las diferencias entre las distintas versiones del modelo se refieren, en todo caso, a la calidad de la formación adicional recibida (más completa en los institutos-escuela), y a la distinta atención prestada a los cuatro mencionados dilemas formativos presentes en todo modelo.

5. EL MODELO DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970: EL CAP (1970-1990)

La Ley General de Educación de 1970 tampoco modificó el modelo predominante (licenciatura en un campo disciplinar específico más oposiciones), pero generalizó la existencia de una acreditación específica entre la licenciatura y las oposiciones, el Certificado de Aptitud Pedagógica, llevándola además, en lo que a su organización y funcionamiento se refiere, al ámbito universitario. De este modo, seguía en buena parte el modelo que pretendió introducirse durante la Segunda República, en 1932, al crearse en la facultad de Filosofía y Letras la Sección de Pedagogía, y establecerse que esta Sección sería la encargada de otorgar el Certificado de Aptitud Pedagógica necesario para presentarse a las oposiciones al profesorado de segunda enseñanza.

Con anterioridad, en 1969, se habían creado, en cada universidad, los institutos de ciencias de la educación como centros de investigación y de especialización en el campo de la educación a los que, entre otros aspectos, se les atribuía la organización e impartición de los CAPs y la expedición de un certificado final que habilitaba para presentarse a las oposiciones para ser profesor de enseñanza media. La Ley General de Educación de 1970 vendría a respaldar dicho modelo formativo al encargar a los institutos de ciencias de la educación, en el párrafo 3 del artículo 73, “la formación docente de los universitarios que se incorporen a la enseñanza en todos los niveles [educativos]”.

La diferencia con el modelo que venía a sustituir, residía no sólo en el paso de las competencias organizativo-administrativas desde la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio, dependiente del Ministerio de Educación, a los institutos de ciencias de la educación de cada universidad, sino en que, por un lado, convertía dicho curso en obligatorio, al exigir el certificado final para poder presentarse a oposiciones, y por otro, en correspondencia con lo anterior, eliminaba el acceso restringido al mismo, abriéndolo a cualquier licenciado o titulado universitario que pudiera presentarse a dichas oposiciones.

Como en repetidas ocasiones se ha dicho (por ejemplo en BOLÍVAR, 2008, y ECHEBARRÍA, 2002: 281-282), es difícil encontrar en el campo de la educación una normativa que haya subsistido a reformas de todo tipo en una época de efervescencia y cambios legislativos, y que se mantuviera con carácter provisional durante años y años pese a los sucesivos intentos de modificación de la misma, y a la unánime y persistente crítica de que era objeto por unos y otros (BOLÍVAR, 2006: 132-138 y 2008; ECHEBARRÍA, 2002; ESTEVE, 1997; ROMERO, LUÍS, GARCÍA y ROZADA, 2007: 26-28; YANES GONZÁLEZ, 1998). En síntesis, como se decía en las conclusiones de un seminario sobre “La Institución Libre de Enseñanza y la formación general básica: proyección actual de un debate histórico”, organizado por el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la UNED en otoño de 1999,

“Uno de los asuntos que atrajo de manera recurrente la atención de los participantes en el seminario fue el de la capacitación de los profesores que deben hacerse cargo de esa formación general. Entre los asistentes se manifestó un amplio acuerdo acerca de la inadecuación del modelo actual de formación del profesorado de la enseñanza secundaria. El carácter predominantemente (si no exclusivamente) disciplinar de dicha formación, la tendencia a la especialización creciente frente al trabajo docente en áreas, la falta de capacitación pedagógica práctica del profesorado en formación, constituyen un lastre poderoso a la hora de diseñar estrategias de cambio en esta etapa crucial. En consecuencia, se manifestó la opinión unánime de que la transformación del modelo de formación de profesores constituye un requisito indispensable para permitir un cambio real y efectivo en dicha etapa. Obviamente, dicha transformación debe producirse de manera paralela en los mecanismos de la formación inicial y en los de perfeccionamiento y formación permanente” (SEMINARIO, 2000: 486).

Todos –profesores universitarios y de educación secundaria, alumnos, expertos– estaban de acuerdo en que se trataba de un sistema que en vez de formar “de-formaba” o, peor aún, “mal-formaba” a los futuros profesores. Sin embargo, el modelo supuestamente formativo persistió provisionalmente desde hace al menos dos décadas ¿Por qué? ¿Cómo explicarlo?

En primer lugar, porque, con el paso de los años, la realidad de dicho curso guardó escasa relación con la idea inicial que le dio vida y con el contexto en el que nació. Por una parte, pese a lo legislado en su día, el CAP careció siempre de personal docente y locales estables. Quienes daban clase en el mismo solían ser profesores universitarios o de educación secundaria, mal retribuidos, para los que el mencionado curso no pasaba de ser una actividad marginal. Por otra, se financió exclusivamente con las matrículas de los alumnos convirtiéndose, en más de un caso, en un negocio lucrativo para las universidades a costa de un servicio de baja calidad y de la reducción de los créditos u horas de formación teórica (psicopedagógica y de la didáctica específica de cada campo disciplinar) y práctica a unos pocos meses. Además, la ausencia de límites cuantitativos para matricularse en el mismo y el creciente número de titulados (licenciados, ingenieros, etc.) que se inscribían –una gran parte de los cuales no serían después profesores– hacía inviable, por la masificación, organizar una enseñanza de calidad teórica y, sobre todo, práctica. De hecho, la escasa entidad y consideración de los profesores-tutores, en el caso de las prácticas en los institutos de educación secundaria, hizo de ellas un puro formalismo.

De este modo, el CAP impartido por un profesorado no especializado, con una duración insuficiente, masificado, marginado y poco valorado en del mundo académico universitario, acabó convirtiéndose en un requisito formal exigido para poder presentarse a las oposiciones para ser

profesor de educación secundaria. Un requisito más, cumplimentado por un alumnado desmotivado que solo vía en él una exigencia burocrática más, sin sentido alguno, impuesta por el “lobby” de los pedagogos y, más en concreto, de las facultades de Educación.

La crítica era unánime pero el CAP, pese a todas las quejas y críticas, persistió hasta el 2010. ¿Por qué? Porque, en definitiva, era el resultado de un equilibrio de intereses y fuerzas en el que ninguna de las partes interesadas podía imponer su modelo a las demás. Y, al mismo tiempo, porque la sola propuesta de cualquier otro modelo implicaba romper dicho equilibrio en favor de alguna de las partes y era el origen de resistencias de todo tipo. El análisis de los debates y de las cuestiones debatidas en relación con el máster para el profesorado de educación secundaria, implantado partir del curso 2009-2010 en sustitución del CAP, ilustra lo dicho.

6. EL MÁSTER PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2009-¿?)

La exigencia, en el párrafo 2º del artículo 42 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, de un título de Especialización Didáctica para poder presentarse a las oposiciones de acceso a la docencia en la educación secundaria, mediante la realización de un curso teórico-práctico de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año, nunca llegó a imponerse, pese a que no suponía modificación sustancial alguna en relación con el CAP implantado veinte años antes. Esto mismo sucedió, aunque por causas diferentes, con el artículo 58 de la Ley de Calidad de la Educación de 2002. En dicho artículo se decía que el curso para la adquisición del título de Especialización Didáctica podría “simultanearse con los últimos cursos de los estudios universitarios” (lo que ya de hecho sucedía, en algún caso, con el CAP). A diferencia de ambas disposiciones, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación del 2006 estableció, en sus artículos 94 a 98 y 100, que, para poder presentarse a las oposiciones para acceder a la condición de profesor de educación secundaria, formación profesional, enseñanzas artísticas de grado medio y escuelas de idiomas, sería necesario realizar un máster universitario específicamente diseñado con tal fin.

En el marco de la reforma emprendida para incorporar a España al Espacio Educativo Superior Europeo (es decir, al proceso llamado de Bolonia, o ya Bolonia sin más), en el año 2007 se establecieron los requisitos a los que debía someterse dicho máster. Su implantación generalizada comenzaría en el curso 2009-2010. ¿Ha significado ello un cambio sustancial en relación con el sistema precedente? En principio no. El modelo predominante sigue siendo el de la formación en un campo disciplinar específico en una facultad universitaria o escuela de ingeniería con una posterior oposición para acceder a la docencia en el nivel secundario de enseñanza, con al añadido, habitual desde 1970, de un curso específico, ahora máster, teórico (psicopedagógico y didáctico-disciplinar) y práctico. ¿Dónde están las diferencias? En qué ahora se da a dicho curso la categoría que corresponde a una determinada titulación universitaria de postgrado, la de máster. Además, se pretendía que dicho máster tuviera una duración de dos años, dedicándose el segundo a las prácticas, y que se fortaleciera el papel de los profesores-tutores y el peso, tanto en la parte teórica como en la práctica, del profesorado de educación secundaria. Asimismo, para poder acceder al

mismo se exigía el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Europeo de Referencia de las Lenguas. Quedaron no obstante en el aire, sin resolver, cuestiones tales como:

- El precio o coste para los que se inscribieran en el mismo, y, relacionado con ello, su financiación pública, bien por medio de becas o préstamos a los alumnos, o mediante gastos de funcionamiento y personal.
- Si iba a existir algún tipo de limitación, o no, en el número de quienes desearan cursarlo. Es decir, si iba a estar abierto, sin más, a todos cuantos desearan y pudieran cursarlo y abonaran, como es obvio, su matrícula.
- Si se iba a disponer, o no, de profesorado estable que computara las horas de docencia y dedicación al máster en su horario lectivo o carga docente.
- Si realmente se iba a dar entidad, o no, a la figura del profesor-tutor de prácticas, valorando en su carga docente la dedicación específica a esta función.

Al igual que lo que sucedió con el CAP implantado en 1970, también ahora, cuando solo han transcurrido tres años de la puesta en marcha del nuevo máster, hay ya un amplio foso entre la idea o pretensiones iniciales y lo sucedido posteriormente. La autonomía concedida en este punto a las universidades públicas y privadas y la realidad –no exigencia del conocimiento del idioma extranjero, recortes presupuestarios, descontrol en el número de plazas una vez que se ha visto en el máster, en especial por algunas universidades privadas, un modo de obtención de pingües beneficios, baja consideración de los profesores-tutores, etc.– han devaluado, una vez más, dichas pretensiones. La realidad es muy tozuda: el coste de la matrícula, el número de plazas ofertadas, la duración, la distribución de los días y horas de clase, el tipo de profesorado y las prácticas ofrecen fuertes diferencias entre unas universidades y otras. En muchos casos, puede ya decirse que la calidad formativa del máster no es superior a la del extinto CAP e, incluso en algunos casos, inferior.

Por otra parte, suenan ya voces (por ejemplo, la de la Fundación Educación y Ciudadanía) que indican lo que parece obvio: si el máster forma realmente a quienes van a ser profesores de educación secundaria ¿qué sentido tienen las oposiciones? Es decir, ¿por qué no establecer un “*numerus clausus*”, acorde con las necesidades de profesorado –fácilmente cuantificables–, para cursar el nuevo máster, darles a quienes en él se inscriban –gracias a su reducido número– una buena formación teórico-práctica y suprimir las oposiciones? ¿Qué sentido tiene –como sucedía en el CAP y ahora en el máster–, formar como profesores aun número de titulados universitarios claramente superior a los que luego van ejercer como tales, cuando además ello impide formarlos adecuadamente? Sin embargo, el hecho de que la reforma universitaria se plantee, como está sucediendo, no ya con coste cero sino con recortes presupuestarios, y de que cada vez sea más insistente la demanda de los estudiantes universitarios para que no se limite el acceso al nuevo máster, para que los precios del mismo no sean elevados (es decir, para que se fijen precios políticos y se financie con fondos públicos), y para que una parte del mismo sea de profundización en los conocimientos propios de la disciplina propia, indican la tendencia o predisposición a convertir dicho máster en una versión más del CAP al que vino a sustituir. Se habrá cambiado el nombre pero no el modelo formativo.

Tras esta complicada pero simple historia se hallan, como ya se ha señalado, una serie de dilemas formativos, así como, en relación con ellos, diversos grupos de interés y presión en liza, con sus correspondientes y diferentes concepciones acerca de cuál debe ser el modelo formativo del profesorado de educación secundaria. El análisis de los grupos mencionados y de sus respectivas propuestas o posiciones será el punto final, a modo de conclusión, de este texto.

7. DILEMAS FORMATIVOS, CORPORATIVISMO E INTERESES: ¿POR QUÉ SE HA MANTENIDO UN MAL SISTEMA DE FORMACIÓN DURANTE TANTO TIEMPO?

Son varios, como se ha dicho, los dilemas formativos a los que ha de enfrentarse todo modelo de formación de profesores de educación secundaria. De todos ellos se deja sin tratar, en estos momentos, el que se refiere al tipo de relación que se establece (si es que se establece) entre la formación inicial y la continua, así como entre ambas y la carrera docente. También se deja a un lado la cuestión, planteada cada vez con más fuerza, de si sería, o no, preferible una formación en parte común y en parte específica para todos los profesores de la enseñanza general, común y obligatoria. Es decir, si es, o no, adecuada una identidad profesional basada en el campo disciplinar para ser profesor en la educación obligatoria, sea cual sea la extensión en el tiempo de ésta, y si habría, o no, que formar a dichos profesores en una misma institución que fuera la base, con independencia del ámbito disciplinar, de dicha identidad profesional. En este momento me ceñiré a las cuestiones o dilemas planteados inicialmente:

Volvamos a las preguntas efectuadas al referirnos al CAP establecido en 1970. ¿Cómo explicar la persistencia en el tiempo de un modo de formación por todos vituperado? O, lo que es lo mismo, ¿por qué su sustitución por un máster universitario teórico-práctico, sería el origen de una amplia protesta cuya máxima expresión formal fue el acuerdo adoptado por el claustro de la Universidad Complutense de Madrid, en junio de 2008, con un amplio apoyo estudiantil, solicitando la suspensión de la Orden ministerial de 27 de diciembre de 2007 que reguló dicho máster? Una protesta que, en síntesis, se opone a la exigencia de un postgrado para presentarse a las oposiciones para ser profesor de secundaria y, de modo especial, a que sean las facultades de Educación –es decir, el mundo de la pedagogía–, las que ocupen una posición organizativa y curricular preeminente en el mismo. Su tesis central, la que les sirve de apoyo, es que para ser profesor de educación secundaria basta con la formación llamada “científica” o disciplinar que se adquiere en la facultad correspondiente. Y que en todo caso, si es necesaria una formación pedagógico-didáctica, ésta tiene que ser de carácter eminentemente práctico y llevarse a cabo, bajo la supervisión de cada facultad, en los institutos de educación secundaria mediante profesores tutores de este nivel educativo y sin intervención alguna de esos pedagogos a los que, convertidos en chivos expiatorios, se les considera culpables de todos los males y problemas de la enseñanza secundaria, y de la enseñanza en general, en las últimas décadas.

El debate, planteado en estos términos (el clásico conflicto entre facultades) ha superado el ámbito académico para llegar a los medios de comunicación y a la calle. Las cartas al director y los artículos en un sentido (para ser profesor basta con conocer lo que hay que enseñar) u otro (para ser profesor es necesario conocer la materia a enseñar y además poseer una formación pedagógico-

didáctica específica) afloran aquí y allá en la prensa general y, sobre todo, en la profesional del profesorado y la pedagógica, así como en los portales dedicados, en internet, a temas educativos.

Este debate, los grupos de interés que están detrás del mismo, el equilibrio de fuerzas entre ellos, la necesidad de llegar a situaciones de compromiso en las que nadie sea postergado o vencido y, junto a ello, el escaso interés de los gobiernos central y autonómicos y del mundo universitario en general por el tema, en especial si supone el incremento de los fondos públicos o limitaciones en el acceso a las oposiciones, explica la pervivencia de un mal modelo formativo pese a todas las críticas e intentos de modificación. En definitiva, la pregunta sobre el porqué de la persistencia de un modelo que nadie consideraba adecuado sólo puede ser respondida preguntándose por qué fue tan difícil modificarlo o sustituirlo. Si persistió durante casi cuarenta años es porque su organización práctica, real, era consecuencia de limitaciones presupuestarias y del peso histórico e institucional de un modelo formativo basado en la separación entre la formación y la selección, y en la creencia, históricamente asentada en la cultura académica del profesorado, de que el conocimiento disciplinar de que es portador –aquél que le confiere su identidad profesional– contiene “en sí mismo las claves de su propia difusión” (CUESTA, MAINER y MATEOS, 2010: 3). A ello se unía que el resultado final, lo que de hecho sucedía, constituía un compromiso inestable —muy cómodo para las administraciones educativas y las autoridades académicas— entre una serie de grupos y fuerzas que mantenían y mantienen posiciones e intereses divergentes sin que ninguna de ellas tenga el suficiente poder para imponerse a las restantes.

¿De qué grupos o fuerzas se trata y que posiciones mantienen? Por un lado, como ya se ha dicho, se hallan las facultades (sobre todo las de Humanidades o Letras y Ciencias) que tradicionalmente han formado, sin más exigencias posteriores, a los futuros profesores de educación secundaria. Tiene su propia lógica que, tanto sus profesores como quienes se formaron en ellas y hoy son profesores de educación secundaria –y sobre todo sus alumnos–, rechacen todo curso, máster o postgrado posterior a la licenciatura o grado. Es lógico, asimismo, que sea desde dichas facultades donde se reivindique, y con más fuerza, la formación disciplinar como base de la identidad profesional del profesor de educación secundaria. Tiene también su lógica que sea en ellas y desde ellas desde donde se defienda, caso de considerar necesaria una formación específica para la docencia no estrictamente disciplinar sino más bien práctica, que dicha formación se lleve a cabo en los institutos de educación secundaria tras haber aprobado las oposiciones, durante un período de pruebas o prácticas; o bien, caso de realizarse antes de las oposiciones, bajo la forma de ayudantes o auxiliares en prácticas con la supervisión de un profesor-tutor, asimismo en los institutos de educación secundaria, siguiendo, en este punto, el modelo vigente durante los años 60 del siglo XX que la Ley General de Educación de 1970 (ley que, en opinión extendida entre el profesorado de educación secundaria, inicia todos los males sobrevenidos posteriormente en el mundo educativo) vino a derogar. O bien, que si hay que proporcionar una formación pedagógico-teórica, ésta se incluya en el grado de la titulación impartida en la facultad correspondiente.

Sin embargo, es muy difícil negar hoy la necesidad de una formación pedagógico-didáctica para ser profesor. Como también lo es pensar que es posible dar una buena formación teórica y práctica de este tipo –o de cualquier otro– en un grado o postgrado masificado y sin limitación de

acceso. Una vez admitida esta segunda afirmación, sobreviene la cuestión de saber por qué una medida de este tipo, bajo una fórmula u otra, levanta tantas resistencias.

Por supuesto, si se aplica al futuro profesorado de educación secundaria un modelo selectivo –en función de los profesores que demande el sistema educativo–, que elimine las oposiciones uniendo la formación y la selección –es decir, anteponiendo la selección a la formación específica como profesor–, dicho modelo debería también aplicarse al profesorado de educación infantil y primaria. Ello supondría un descenso notable del número de alumnos en las facultades de Educación que son las encargadas de impartir dichos grados. Algo que sus profesores –esos mismos profesores que defienden la lógica exigencia de una formación pedagógica para el profesorado de educación secundaria–, y los alumnos de los grados de Magisterio en educación infantil y primaria, no verían con buenos ojos. Como es muy posible que tampoco lo vieran con buenos ojos los ya titulados como maestros, los que ocupan plazas docentes como interinos y, detrás de ellos, los sindicatos en general. En otras palabras, para contentar a unos y otros habría que mantener, durante un cierto tiempo, una doble vía de acceso: la tradicional de la oposición y la nueva. De igual modo, la aplicación de un modelo de acceso al profesorado de educación secundaria que una o conecte la formación con la selección, supondría un descenso del alumnado en las facultades tradicionalmente responsables de su formación y, con toda seguridad, hallaría la oposición de sus alumnos actuales, de los titulados de dichas facultades y de quienes, en no escaso número, ocupan también plazas como interinos. Junto a ellos, cómo no, nos encontraríamos de nuevo a los sindicatos y, como ya sucedía en el caso anterior, el nuevo sistema de acceso tendría que coexistir, durante algún tiempo, con el tradicional.

Además, dado el peso que en el sistema educativo español tiene la enseñanza privada –algo más de un tercio de los alumnos de educación primaria y secundaria acuden a centros privados, un porcentaje que se eleva en los grandes núcleos urbanos al 50 % y que en determinadas zonas de los mismos los supera–, y el hecho de que tendrían que ser las 17 Comunidades Autónomas, por separado, las responsables de determinar el número de profesores a formar en función de sus necesidades –es decir, sin tener en cuenta las necesidades de otras Comunidades Autónomas– acrecientan todavía más las dificultades que halla la introducción en España de aquél modelo que la lógica formativa exige, y que constituiría la puesta al día, en un contexto radicalmente diferente por lo que a la educación secundaria se refiere, de esa mítica Escuela Normal de Filosofía, ya perdida en el túnel del tiempo y tan demandada por cuantos, desde una perspectiva reformista, se plantearon en los años finales del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX, la mejora de la segunda enseñanza.

En estas condiciones nada tiene de extraño que los responsables de diseñar el nuevo modelo formativo del profesorado de educación secundaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, optaran por la solución menos mala de entre las pocas posibles: la de un máster específico posterior al grado. El problema que es que, al regularlo, se dejaron abiertas justamente aquellas cuestiones –limitaciones de acceso, financiación, estatus del profesorado– que son las están determinando el funcionamiento real del modelo vigente y, con ello, que se piense, o no, en la posibilidad de suprimir las oposiciones, de sustituirlas por lo que, al estilo del MIR en el campo de la medicina, ya se ha llamado el “PIR” –profesor interno residente–, o de que la calificación obtenida en el máster sea tenida en cuenta en las mismas. De momento, con alguna excepción, todo

indica que nos encontramos ante un nuevo CAP con distinto nombre y estatus académico. Si el acceso al máster no se limita –contra lo que los estudiantes y graduados demandan–, si va a tener un precio político –como, en este caso, los estudiantes y graduados piden–, si se va a implantar sin que suponga gasto público alguno o con recursos escasos y si, en consecuencia, no se va a disponer de profesorado estable –es decir, de los recursos económicos y humanos que precisa–, podrá decirse, una vez más en educación, que para que nada sustancial cambie es necesario que parezca que todo cambia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENSO 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*, 20, pp. 429-447.
- BENSO CALVO C. (2007): El proyecto de reforma de la segunda enseñanza y la formación del profesorado de Eloy Luis-André: fruto de sus viajes científicos a Europa, en F. SÁNCHEZ y otros (coords.), *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)* (Cáceres, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura), t. I, pp. 25-38.
- BENSO CALVO, C. (2010): La formación profesional del profesorado de segunda enseñanza a la entrada del siglo XX: proyectos, debates e influencias, *Revista de Educación*, 352, pp. 453-47.
- BOLÍVAR, A. (2006): La formación inicial del profesorado y las instituciones de formación, en J. M. ESCUDERO y A. LUIS GÓMEZ (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (Barcelona, Octaedro), pp. 123-154.
- BOLÍVAR, A. (2008): El abandono de la formación profesional del profesorado de Secundaria y el nuevo Máster, *Monográficos Escuela*, octubre, pp. 9-11.
- COSSÍO, M. B. (1929 [1924]): Reforma de la segunda enseñanza, en M. B. COSSÍO, *De su jornada (fragmentos)* (Madrid, Imprenta de Blas), pp. 199-210.
- COSSÍO, M. B. (1977 [1919]): La segunda enseñanza y su reforma (Informe presentado a la Comisión del Consejo de Instrucción Pública por la ILE), en J. SEAGE, E. GUERRERO SALOM y D. QUINTANA UÑA, *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza* (Madrid, Edicusa), pp. 218-228.
- CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J (2010): El máster de secundaria. Más allá de lo obvio (http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/ARTI%CC%81CU LO%20MASTER%20Versio%CC%81n%20larga,%202010.pdf). Consultado el 4 de noviembre de 2012.
- ECHEBARRIA ARANZABAL, I. (2002): La formación del professorat, en J. PRATS (ed.), *La Secundària a examen* (Barcelona, ECSA), pp. 277-288.
- ESTEVE, J. M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria* (Barcelona, Ariel).
- GIL DE ZÁRATE, A. (1855): *De la instrucción pública en España* (Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos), 3 tomos.

- JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (1925): *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)* (Madrid, Tip. de la Revista de Archivos).
- LAVERDE, G. (1868): *Ensayos críticos sobre filosofía, literatura e instrucción pública española* (Lugo, Impt. de Soto y Freire).
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J. D. (2001): La valoración de las condiciones pedagógico-didácticas en los procedimientos de acceso al profesorado de Enseñanza Secundaria (1857-1934), en *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Oviedo, Universidad de Oviedo y SEDHE), pp. 425-433.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J. D. (2010): La Junta para Ampliación de Estudios y la preparación científica del profesorado de instituto de ciencias experimentales en España (1907-1936)", en J. M. SÁNCHEZ RON (ed.), *100 años de la JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario* (Madrid, Residencia de Estudiantes), pp. 643-669.
- LORA TAMAYO, M. (1993): *Lo que yo he conocido. Recuerdos de un viejo catedrático que fue ministro* (Cádiz, Joly y Cía.).
- LORENZO VICENTE, J. A. (1983): Una experiencia de formación de profesores de segunda enseñanza: la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852), *Historia de la Educación*, 2, pp. 97-103.
- LORENZO VICENTE, J. (2001): *La formación del profesorado de Enseñanza Media en España (1936-1970)* (Madrid, Editorial Complutense).
- PALACIOS BAÑUELO, L. (1988): *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- PEIRÓ MARTÍN, I. (1993): La Escuela Normal de Filosofía: el "sueño dorado" de la educación moderada y la sombra de un sueño de la historiografía española, *Studium. Geografía, Historia, Arte, Filosofía*, 5, pp. 71-97.
- REVISTA DE PEDAGOGÍA (1926): El Instituto-Escuela de Segunda enseñanza, 54, pp. 275-279.
- ROMERO, J.; LUÍS, A.; GARCÍA, F. F.; ROZADA, J. M^a (2007): La formación del profesorado y la construcción social de la democracia, en J. ROMERO MORANTE y A. LUIS GÓMEZ (eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (Santander, Consejería de Educación de Cantabria), pp. 9-77.
- RUIZ BERRIO, J. (1980): Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores, en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, VII Congreso Nacional de Pedagogía (Madrid, Sociedad Española de Pedagogía e Instituto San José de Calasanz del CSIC), pp. 99-120.
- SÁNCHEZ DE LA CAMPA, J. M. (1871-1874): *Historia filosófica de la instrucción pública en España, desde sus primitivos tiempos hasta el día* (Burgos, Imprenta de D. Timoteo Arnáiz), 2 tomos.
- SANZ DÍAZ, F. (1985): *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- SEMINARIO SOBRE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN GENERAL BÁSICA (2000): Conclusiones, *Historia de la Educación*, 19, pp. 482-486.
- VIÑAO, A. (1982): Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria (Madrid, Siglo XXI).

- VIÑAO, A. (2000): Un modelo de reforma educativa: los Institutos-escuela (1918-1936), *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, II época*, 39, pp. 63-88.
- VIÑAO, A. (2011): Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX), en G. VICENTE (coord.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón* (Zaragoza, Institución Fernando el Católico), pp. 449-472.
- YANES CABRERA, C., (2001): *El docente en la configuración de la segunda enseñanza oficial. Política y legislación educativa* (Sevilla, Kronos).
- YANES CABRERA, C. (2008): The teaching profession: Turning the origins of the state secondary education in Spain, *History of Education & Children's Literature*, III/2, pp. 83-102.
- YANES GONZÁLEZ, J. (1998): La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado, *Revista de Educación*, 317, pp. 65-80.

PROFESIOGRAFÍA

Antonio Viñao

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Ha sido Decano de las Facultades de Filosofía, Psicología y Pedagogía y de Filosofía y Pedagogía y Director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de dicha universidad, así como miembro del Comité Ejecutivo de la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) desde 1996 al año 2000, y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) entre los años 2001 y 2005. Sus campos de investigación son la historia de la alfabetización, de la escolarización y de la enseñanza secundaria, así como la historia del currículum y la relación entre las culturas escolares y las reformas educativas. De entre los libros publicados destacan los siguientes: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea* (1982), *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* (1990), *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, coautor con Juan Luis Guereña (1996), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, coeditor con Narciso de Gabriel (1997), *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)* (1998), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (2002) y *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (2004). **Datos de contacto:** Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Apartado 4021). Facultad de Educación. Universidad de Murcia. 30080 Murcia. E-mail: avinao@um.es.

Fecha de recepción: 23 de diciembre de 2012.

Fecha de revisión: 24 de enero de 2013 y 11 de febrero de 2013.

Fecha de aceptación: 28 de febrero de 2013.