

- **Resumen**

El autor confía en el papel explicativo de la historia frente a la complejidad del presente para evaluar críticamente las diversas estrategias de formación de maestros en su país de origen. Resulta importante destacar la tesis que anima el escrito: “la historia de las normales es el correlato de la historia de las escuelas de un país”.

Para el autor, las nuevas realidades de España hacen que la formación de maestros se centre en la readaptación al nuevo marco educativo, y no se insista mucho en la formación inicial.

- **Abstract**

The author believes in the explanatory nature of history before the complexity of the present time to critically evaluate the diverse strategies of the teacher training in their country of origin. It is important to emphasize the thesis that supports the text: “The history of *normal schools* correlates the history of schools in a country”.

For the author, new realities in Spain focus teacher training on the reaccomodation to the new educational system and not much on the initial training.

- **Résumé**

L'auteur fait confiance au rôle explicatif de l'histoire vis-à-vis de la complexité du présent, pour évaluer critiquelement les diverses stratégies de formation des enseignants dans son pay d'origine. Il est important de mettre en relief la thèse du texte: “L'histoire des Écoles normales est en corrélation avec l'histoire des écoles d'un pays”.

D'après l'auteur, les nouvelles réalités de l'Espagne ont comme résultat la centralisation de la formation des enseignants dans la réadaptation au nouveau cadre éducatif, sans emphatiser sur leur formation de base.

La REFORMA DE LA FORMACION DE MAESTROS EN ESPAÑA

*Agustín Escolano**
Universidad de Valladolid

LA REFORMA Y LOS PROFESORES

La formación de los maestros ha constituido siempre un aspecto esencial de todas las políticas de renovación educativa, al menos en los discursos y en los lenguajes de los reformadores, tal como puede fácilmente constatarse en una rápida revisión de los textos en que se han codificado los proyectos de cambio pedagógico. Otros parámetros de la modernización de la enseñanza, como los recursos, los programas, las tecnologías y la organización sistèmica de la escuela, aun siendo imprescindibles, siempre se han valorado en función de los usos que de ellos han hecho los profesores, agentes centrales de todo proceso innovador.

España vive hoy un proceso de reforma, cuyas líneas maestras quedaron definidas en la ley marco de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), norma promovida por el gobierno anterior (socialdemócrata) que, aunque no fue consensuada en varios aspectos por el partido actualmente en el poder (liberal-conservador), parece haber sido asumida de forma tácita por este, al menos en sus aspectos estructurales. Ello permite pre-

* Dirección del autor: Facultad de Educación, Universidad de Valladolid. Geólogo Hdez. Pacheco, No. 1. 47014 Valladolid. España.

ver que el ordenamiento actual, con ligeras variaciones, va a seguir estando vigente en nuestro país a lo largo de un ciclo de media duración.

La reforma en curso, que reconoce el avance que supuso en las últimas décadas la de 1970, nace bajo el móvil de adaptar las estructuras educativas del país al amplio conjunto de transformaciones, algunas de ellas de hondo calado, que se han producido en la sociedad española y en nuestro entorno internacional, en el contexto productivo, tecnológico, cultural y político.

La democratización de la sociedad, tras casi cuarenta años de régimen autoritario, la plena integración española en las instituciones europeas, los retos de la competitividad económica y tecnológica y las nuevas orientaciones de la cultura, entre otros factores, venían reclamando desde hace algún tiempo una reforma en profundidad de nuestro sistema educativo.

Entre otras innovaciones que afectan a la formación de maestros, la reforma en curso ha puesto el énfasis en los siguientes aspectos:

- Reconocimiento de la identidad educativa del tramo previo a la escolaridad obligatoria, reconocido por la ley como primer nivel del sistema (educación infantil), que define como voluntario y acoge a los niños y niñas hasta los seis años.
- Ampliación de la enseñanza básica hasta los 16 años (10 cursos), comprendiendo en ella la educación primaria (6-12 años) y la secundaria obligatoria (12-16 años). Con ello se amplía en dos años la obligatoriedad escolar y se encauza el desfase entre la conclusión esta y la edad mínima laboral.
- Introducción de importantes cambios en la estructura y contenidos del curriculum. Además de la organización cíclica de la enseñanza, las áreas y disciplinas se amplían y diversifican, al mismo tiempo que se introduce en la oferta el criterio de la optatividad en sus relaciones con la diversificación y comprensividad de los programas.
- Nueva concepción en los procesos de gestión del curriculum, que afecta a los niveles de diseño (Diseño Curricular Base, Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Didáctico de Aula...), a la tecnología de la programación, a las adaptaciones curriculares, a la evaluación y tutoría de los alumnos y a la organización de los equipos docentes.
- Atención a los sujetos con necesidades educativas especiales conforme a criterios de normalización e integración social y escolar.

- Énfasis en algunos principios que afectan al conjunto del sistema: educación en valores, transversalidad, relaciones con la comunidad educativa, participación de los profesores, autonomía de los centros, compensación de desigualdades y atención a las diferencias.
- Creación de programas y servicios de asistencia a los centros y profesores: orientación psicopedagógica, educación compensatoria, atención temprana, servicios de apoyo, profesores especialistas itinerantes, centros de recursos y centros de profesores.

Todas estas innovaciones han afectado a la organización de la escuela y a la redefinición de las funciones y roles del maestro, y consiguientemente también a los programas de formación de este.

Entre los factores que determinan la calidad de la enseñanza (Título IV), adquiere especial relieve el atribuido a la cualificación y formación del profesorado, junto con otros, como la programación, el uso de recursos educativos, la innovación y la orientación, que guardan asimismo una estrecha relación con la preparación de los docentes.

PRIORIDAD A LA FORMACION PERMANENTE

No obstante lo anterior, la LOGSE es algo parca a la hora de definir el modelo de maestro que exige su desarrollo. En su artículo 56 señala que "la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo". Y ya al final, en las disposiciones adicionales, se insta a las Administraciones educativas a que, en el marco de la ley de Reforma Universitaria de 1983, impulsen la creación de "centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas".

Hay en la ley de reforma una cierta indefinición del modelo de formación inicial del maestro, tema al que sólo se alude para prescribir la necesidad de adaptar el mismo a las especialidades previstas en la nueva estructura educativa y curricular, y posponer su diseño a la creación o remodelación de los centros universitarios que se han de responsabilizar de ella.

Contrasta en cambio esta relativa indefinición con el énfasis que los textos normativos han puesto en las políticas de formación permanente del profesorado. La prioridad dada a esta vía de formación y reciclaje guarda relación con las

reducidas expectativas de crecimiento del sector docente, en función de la baja tasa de natalidad observada los últimos años en la población española (la menor, junto con la italiana, de toda la Europa Occidental), y de la previsible lenta renovación del colectivo de maestros (por la juventud de buena parte de los efectivos del sistema). Bajo estos supuestos y condicionamientos, formar nuevos profesores no era en la práctica una necesidad perentoria, y sí lo era la readaptación de los profesores en activo a las exigencias de la reforma en curso. Más aún, los egresados que hoy salen titulados de los centros de formación inicial, que tienen muy escasas posibilidades de empleo, habrán de ser reciclados cuando, dentro de algunos años, puedan ser incorporados al sistema de enseñanza.

Todo lo anterior explica que el gobierno que lideró la reforma creara en 1984, al poco tiempo de acceder al poder y seis años antes de aprobar la nueva ley marco, los Centros de Profesores (CEPs), red de instituciones extendida por todas las ciudades y comarcas del país cuyo objetivo fundamental era aproximar la formación permanente a los lugares de trabajo del profesorado, concertando con los representantes societarios de estas las modalidades de perfeccionamiento y el sistema de incentivación profesional asociado al reciclaje.

La ley de reforma del noventa considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación de todo docente, que han de ser atendidos por la Administración (art. 43). Periódicamente, todo profesor ha de realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas (CEPs) y en las universidades. Por su parte, las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas, asegurando la participación de los enseñantes en estos programas (art. 56). Asimismo, los centros superiores (universitarios) de formación inicial de maestros ofertarán actividades de educación continua de los titulados (adicional 12.3).

Ya el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, publicado en 1989, preveía con más extensión esta política de formación. "Una escuela renovada -se lee en él- precisa de un profesorado igualmente renovado", es decir, "la transformación de algunas de las pautas por las que se rige la actuación profesional del profesorado en la etapa precedente". La reforma educativa que se proyectaba precisaba un determinado "perfil de profesor", que difería del tradicional, aunque "muchas de sus cualidades y virtudes (pudieran) ser preservadas". Este docente -en su mayor parte ya instalado en el sistema- había de ser capaz de "reproducir una tradición cultural", pero también de "generar con-

tradiciones y promover alternativas"; de facilitar a los alumnos "ofertas de formación internas y externas al aula"; de "diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares"; de "dar respuesta a una sociedad cambiante"; de combinar la "comprensividad de una enseñanza para todos" con las "diferencias individuales". La necesidad de actualizar al profesorado en ejercicio constituía, pues, una prioridad para introducir lo antes posible el espíritu de la reforma en las aulas, aunque también se considerara la urgencia de revisar la formación inicial y la selección de los maestros, sobre todo en las áreas hasta ahora más desatendidas, como la educación musical y plástica, la educación física, la tecnología y el idioma moderno. Igualmente era preciso abordar la formación de las nuevas figuras docentes, como el profesor de apoyo, los orientadores, los asesores de formación y desarrollo curricular y otros profesionales con funciones especializadas.

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS

La educación infantil es impartida por maestros con la especialización correspondiente (LOGSE, art. 10), y la primaria, que incluye los seis primeros cursos de la enseñanza obligatoria, por cualquier diplomado en magisterio. Las áreas curriculares de educación musical, educación física e idioma extranjero se adscriben a maestros con la diplomatura específica en estas materias (LOGSE, art. 16). Lo mismo ocurre en el caso de la modalidad de educación de los alumnos con necesidades especiales (LOGSE, art. 37), para lo que se han creado dos titulaciones: diplomado en educación especial y en audición y lenguaje. Finalmente, para atender a las nuevas demandas derivadas de la educación no formal e informal y de la animación sociocultural, sectores que hasta ahora no habían recibido atención de las organizaciones académicas, se ha instituido la carrera de diplomado en educación social.

De esta suerte, son ocho las diplomaturas -estudios superiores de primer ciclo, de tres años de duración- que hoy se ofrecen en las universidades españolas para la formación inicial de maestros y educadores sociales.

- Maestro en Educación Infantil.
- Maestro en Educación Primaria.
- Maestro en Educación Física.
- Maestro en Educación Musical.
- Maestro en Lengua Extranjera.

- Maestro en Educación Especial.
- Maestro en Audición y Lenguaje.
- Diplomado en Educación Social.

La educación secundaria obligatoria (ESO), que afecta al ciclo comprendido entre los 12 y los 16 años, hoy en proceso de implantación dentro del calendario reformador, es asignado a licenciados universitarios en las áreas o materias que exige cada especialidad del curriculum. Estos titulados, que se forman en las correspondientes facultades universitarias, generalmente de ciencias y humanidades, completarán sus estudios con los correspondientes a un "título profesional de especialización didáctica", aún por desarrollar, que tendrá un curso de duración y que incluirá créditos teóricos y prácticas docentes (LOGSE, art.24). En la actualidad, esta cualificación pedagógica es asegurada por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), conforme al modelo implantado en 1970, semejante en teoría al que se pretende crear, aunque muy desacreditado por las devaluaciones prácticas a que ha estado sometido.

A estas titulaciones hay que añadir la Licenciatura en Psicopedagogía - estudios superiores de segundo ciclo, con dos años de duración, a la que se puede acceder con los correspondientes créditos complementarios desde los estudios de Magisterio-, creada para la formación de los especialistas en orientación educativa de todos los niveles y modalidades de enseñanza anteriores a la Universidad. Asimismo, hay que consignar aquí la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que ya posee una larga tradición en España, que forma titulados superiores en todos los campos de la investigación pedagógica y de sus proyecciones profesionales (administración educativa, didáctica y tecnología de la educación, pedagogía terapéutica, pedagogía social, orientación escolar y profesional, educación comparada...).

En el marco de lo hasta aquí descrito, la formación inicial de los profesores se inserta en dos niveles distintos: para los maestros de los primeros ciclos, el de diplomado universitario, con tres años de duración; para los profesores de secundaria obligatoria, el de licenciado, con cinco años académicos más uno de especialización didáctica. Las primeras titulaciones se cursan en las Escuelas Universitarias de Educación o en las Facultades de Educación (como estudios de primer ciclo). Las segundas, en las Facultades correspondientes (por lo común de Ciencias y Letras). El curso de especialización didáctica se impartirá, según decidan las universidades, en las Facultades de Educación, en los ICEs o en nuevos servicios que se creen para esta función.

El currículum de la carrera docente se ha pautado conforme a las directrices generales establecidas en 1987 por el Consejo de Universidades para la elaboración de los planes de estudio y las específicas aprobadas por el mismo órgano consultivo de la Administración educativa en 1991.

Las primeras fijaron los criterios de homologación y armonización de los títulos de validez nacional. La nueva ordenación académica debería, según estas normas, renovar la rigidez de las carreras vigentes entonces, racionalizar su duración, ponderar adecuadamente las enseñanzas prácticas e incorporar a nuestro sistema de acreditación el cómputo por créditos. Se proponía además conciliar el principio de libertad académica con la necesidad de armonizar de modo coherente las titulaciones ofertadas por las distintas universidades.

A los anteriores efectos, la norma citada prevé tres bloques de contenidos curriculares:

- a) Materias troncales, contenidos homogéneos a todos los planes y mínimos establecidos por las directrices generales.
- b) Materias determinadas discrecionalmente por cada universidad en sus propios planes de estudio como obligatorias.
- c) Materias ofertadas por cada universidad como optativas.
- d) Materias de libre configuración.

Estas directrices generales fijaron una carga lectiva por curso escolar entre 60 y 90 créditos de diez horas cada uno, incluían tanto las enseñanzas teóricas como las prácticas. Las materias troncales tendrán una ponderación estimada en un mínimo del 30% en los estudios de primer ciclo y del 25% en el segundo. En la práctica esta cuota se ha elevado al 50% y a veces a más.

Las directrices específicas para el diseño de los currículos de maestro, en sus siete modalidades, fueron publicadas en 1991, y abrieron un periodo de tres años para que cada universidad, conforme a los principios de libertad académica y autonomía, elaborara los correspondientes planes de estudio, e incluye en ellos la troncalidad establecida por las normas generales y completa ésta con los créditos obligatorios y optativos decididos en el seno de la propia institución. La homologación correspondería, en última instancia, al Congreso de Universidades.

Este proceso, aunque ha sufrido algunos retrasos, se encuentra hoy prácticamente cerrado. El resultado es que todas las universidades españolas han

visto aprobados sus planes de estudio de magisterio, que se han implantado en las Escuelas de Formación del Profesorado de Educación Básica o, como primer ciclo, en las Facultades de Educación, centros de nueva creación que ofertan también, como se anotó anteriormente, la diplomatura en Educación Social y las licenciaturas en Ciencias de la Educación y Psicopedagogía, enseñanzas para las que asimismo se han diseñado y aprobado nuevos planes.

Como era lógico esperar, los diseños curriculares de estas titulaciones, más allá del respeto a las normas relativas a la troncalidad, han introducido una gran diversidad en los segmentos del plan establecidos libremente por las universidades. Habitados a una tradición fuertemente centralizada, nuestras instituciones ofertan en sus nuevos planes materias muy diversas, difícilmente armonizables, cuyo perfil se asocia, por lo común, más a los intereses de trabajo de los departamentos y de sus profesores que a las posibles expectativas de los estudiantes y de la sociedad, lo que en algunos casos ha generado importantes críticas.

Ante la imposibilidad de describir en esta ponencia cada uno de los títulos, he considerado oportuno adjuntar como anexo a este texto los planes correspondientes a la Universidad de Valladolid, en cuya Facultad de Educación yo trabajo. Estos planes vienen descritos en epígrafes que indican la denominación de las materias, los créditos teóricos y prácticos atribuidos, el ciclo y curso a que se adscriben, los descriptores del contenido de cada disciplina y las áreas de conocimiento a que se vinculan.

El nuevo modo institucional de la formación de los maestros primarios supone sin duda un importante salto adelante respecto de la situación de estancamiento, provisionalidad y debate crítico en que se encontraban desde hace años las Escuelas de Magisterio.

Entre otros elementos positivos de esta reforma han de valorarse, al menos, los siguientes:

- El reconocimiento de la autonomía académica de cada universidad para introducir contenidos curriculares propios (obligatorios, optativos y de libre configuración) en los planes de estudio, con una cuota de decisión que alcanza en tomo al 50% del conjunto de materias.
- La definición de nuevas especialidades docentes (educación física, educación musical, audición y lenguaje, educación social).
- El notable incremento de las materias psicopedagógicas, de carácter profesionalizador, que suele alcanzar, según las especialidades, a un 20 ó

25%. A ello hay que añadir las materias propias de cada modalidad, que en algunos casos como la educación infantil y la educación especial son también psicopedagógicas.

- Por otro lado, las disciplinas tradicionalmente llamadas científicas o culturales adquieren también, al menos en su formulación teórica, una orientación didáctica o profesional.
- La inclusión de créditos prácticos en cada materia del plan, y el cómputo de este importante segmento curricular algo más de un tercio del tiempo total del curriculum. De este bloque, la mitad aproximadamente son prácticas asociadas a los desarrollos disciplinarios; la otra mitad afecta a las prácticas profesionales en escuelas.

Por lo que se refiere a los aspectos críticos, se han señalado, entre otros, los siguientes:

- El enfoque tecnocrático y utilitarista de la reforma, que se relaciona con la cultura economista dominante hoy en todo nuestro entorno.
- La inadecuación del sistema de acceso a los estudios de maestro, al no establecer, como hacen otros centros, pruebas de madurez específicas para la profesión docente.
- El bajo nivel de la titulación de maestro, adscrita al primer ciclo de los estudios superiores, mientras otros profesionales, con superior estatus técnico y socioeconómico, se forman en el nivel de la licenciatura. Esta limitación crea además una escisión entre los profesores que han de impartir la educación obligatoria, toda vez que los docentes de la ESO han de ser licenciados, mientras los de primaria quedan infravalorados académica y profesionalmente.
- Escasa conexión entre los principios de la reforma educativa en curso (ya comentados al comienzo de nuestra exposición), y el modelo curricular de la formación inicial, algo alejado de la realidad de la escuela y con escasas potencialidades para hacer del futuro maestro un agente de cambio educativo.
- La presencia de excesivos intereses corporativos de los profesores y departamentos universitarios que intervienen en el curriculum, así como de numerosas inercias que la tradición ha ido instalando en los centros, que la reforma no remueve de forma activa.

- La ficción de las didácticas específicas, reformuladas en sus descriptores formales, pero impartidas por docentes que no han sido reciclados en los supuestos psicopedagógicos y en los métodos.

Los condicionamientos anteriores pesan hoy sobre la reforma en marcha, lo que hace suponer que este nuevo ensayo va a encontrar importantes dificultades prácticas para producir los efectos necesarios. Algunos cifran la esperanza de un cambio real en la revisión que, tras su aplicación completa (tres años al menos), se ha de hacer de estos planes. Otros, más pesimistas, se muestran resignados a aceptar un modelo que, en verdad, casi nunca fue mejor en el pasado. Muchos relativizan con cierto escepticismo las críticas, que las extienden a otros planes de estudio, sólo en apariencia más rigurosos. Mientras tanto, el sistema apenas absorbe egresados nuevos - los concursos públicos de provisión de plazas son escasos y afectan a muy pocos efectivos ya que, como hemos advertido al principio, crece muy lentamente (en algunos casos decrece) y está atendido por un colectivo docente relativamente joven que apenas necesita renovarse.

UNA MIRADA RETROSPECTIVA

Llegados aquí, es preciso, a nuestro entender, tomar perspectiva para analizar en profundidad el problema de la formación de maestros. En estas reflexiones haré referencia a algunos aspectos de la historia educativa de mi país, pero probablemente estas consideraciones no serán extrañas a otras experiencias. En este, como otros temas, es necesario crear marcos de relación entre los profesores e investigadores de diversos países, especialmente entre aquellos que comparten tradiciones y expectativas comunes. Y, además, es imprescindible que en estas interacciones juegue la historia una función explicativa respecto a la complejidad de la realidad presente, al peso de las tradiciones y a la intuición de las líneas de tendencia que anuncian el porvenir.

A nadie le es posible -decía un viejo relato- saltar hacia adelante sin ir acompañado de su propia sombra, que es justamente la que proporciona perspectiva y continuidad en el avance. Tampoco parece aconsejable conducir un automóvil sin mirar de vez en cuando por el retrovisor, que nos asegura del escenario que dejamos atrás, nos sitúa en una dirección bien orientada y hasta nos posibilita la percepción de la ruta a seguir. Es verdad que esta mirada retro no ha de ser muy duradera, para no toparse con las sorpresas del futuro, pero sí lo suficientemente sosegada como para conocer con algún rigor nuestro *background* y hasta nuestra propia identidad académica y profesional.

Nuestras escuelas normales nacieron en los momentos iniciales de la revolución liberal en España, que impulsó la instauración del sistema nacional de educación. La creación de un sistema escolar universal y moderno exigía la constitución de un cuerpo docente formado en instituciones pedagógicas *ad hoc*, promovidas y controladas por el propio Estado, que diera al traste con los viejos modelos de acreditación gremial vigentes durante el Antiguo Régimen.

La primera escuela normal, denominada Seminario Central de Maestros del Reino, se abrió en Madrid en 1839 y se puso bajo la dirección del médico educador Pablo Montesino, liberal exiliado en Inglaterra durante el periodo absolutista, donde tuvo ocasión de conocer las innovaciones pedagógicas asociadas al movimiento lancasteriano y al socialismo utópico de Owen. En esta escuela central se formaron quienes iban a responsabilizarse de abrir escuelas subalternas en todas las provincias, de suerte que seis años más tarde, en 1845, ya funcionaban las normales en 42 de la 47 capitales españolas.

Ya en su creación, las escuelas normales quedaron marcadas con algunos condicionamientos que influirán en su posterior desarrollo. Su curriculum, dado el bajo nivel de extracción de sus alumnos (primeras letras), adoptó un fuerte sesgo culturalista, quedando reducidos los componentes pedagógicos a las disciplinas y a las prácticas que se desarrollaban en las escuelas anejas. Por otro lado, el futuro maestro, educado en régimen de internado, se concebía como un misionero laico que debía formar al "buen padre de familia, súbdito obediente y pacífico ciudadano", para lo cual incluso las materias culturales sobraban, toda vez que incluso sólo con la religión y la moral, aun sin saber leer y escribir, se podría formar al pueblo (esto se afirmaba en el primer reglamento de las normales, de 1843).

La ley Moyano, de 1857, que pautó nuestro sistema de instrucción pública a lo largo de más de un siglo, definió los centros normalistas como escuelas profesionales, pero la configuración curricular de los estudios de magisterio siguió el patrón culturalista originario. Además, esta norma autorizó a profesar la enseñanza elemental a personas que sólo aportaban a las juntas municipales un "certificado de aptitud y moralidad" (a fines del XIX, uno de cada cuatro docentes era de esta categoría). Ello expresaba la incapacidad de los gobiernos y de las normales para cubrir las necesidades escolares, por lo demás contenidas, dada la lenta implantación de la escolaridad obligatoria.

Las escuelas normales se vieron sumidas en un total abandono y olvido en la segunda mitad del pasado siglo, a pesar de las continuas denuncias que sobre su decadencia y atonía formularon los sectores más progresistas, princi-

pálmente por medio de los intelectuales laicos y liberales del movimiento regenerador finisecular.

Uno de los testimonios de la época (1894) define así la situación de los centros: "Las escuelas normales aparecieron en escena con escasos medios de vida. Empezaron a funcionar con personal muy reducido, que hasta hace poco estuvo malísimamente remunerado; se instalaban en locales inadecuados, donde continúan todavía; carecieron siempre del indispensable material de enseñanza; en sus estudios no se han introducido ni una sola de las innovaciones demandadas por las exigencias del tiempo; y por último, los grandes cambios ocurridos en el profesorado se han llenado sin sujeción a ley". Por otra parte, los programas, en vez de responder a un plan profesional, se han inspirado en los de segunda enseñanza, sin abordar la metodología de las materias, cuando lo demandado era que la pedagogía hubiese sido la disciplina central, para que de ella estuvieran saturadas todas las demás enseñanzas, al punto de constituir como la "atmósfera" que profesores y alumnos respirasen en las normales.

Investigaciones monográficas llevadas a cabo en los últimos años han revelado aspectos comunes de la intrahistoria de estos centros, que coinciden en buena medida, y amplían también, con el anterior diagnóstico: subestimación de los segmentos pedagógicos, origen predominantemente rural de los alumnos, rutina científica y metodológica, discriminación de las normales femeninas respecto a las de varones y de todas en relación a los institutos de secundaria, progresivo declive de las cifras de matrícula... Un cuadro, como se ve, de atonía, poco alentador.

La crisis finisecular que nuestro país vivió en torno al "desastre" del 98 y la persistente crítica de los regeneracionistas condujeron a la reforma de las normales. En 1900 se creaba en España el Ministerio de Instrucción Pública y en 1902 el Estado asumía el pago de los maestros, hasta entonces abandonado en manos de los municipios. En 1909 se erigió la Escuela Superior de Magisterio para la formación de los profesores normalistas. Dentro de este proceso renovador, en 1914 se reformaron los estudios de maestro, ampliando su formación a cuatro años, con un curriculum de marcado carácter culturalista y enciclopédico (poco pedagógico), y la fijación de acceso a la profesión mediante oposición pública.

Este plan elevó ciertamente el nivel formativo de los docentes primarios, pero fue preciso llegar a la época republicana para que la reforma alcanzara los niveles de modernidad pedagógica y de cultura que los propios maestros y profesores normalistas venían expresando en sus demandas societarias a través de su órgano de expresión, *La Revista de Escuelas Normales*, fundada en 1923.

El plan republicado de 1931, llamado "plan profesional", acercaba por primera vez las escuelas al ámbito de la educación superior, situando a nuestro país entre los más avanzados de Europa y América. La formación de los maestros se iniciaba con un periodo de "cultura general", cursado hasta los 16 años en los institutos de secundaria, al que seguía el ciclo de tres cursos de formación profesional en las normales, que incluía un año remunerado de práctica docente en las escuelas anejas. Las materias adoptaron una marcada orientación pedagógica, frente al carácter culturalista de los currículos anteriores. Además de los conocimientos pedagógicos generales, el plan preveía metodologías específicas y enseñanzas sobre párvulos, retrasados y bien dotados. Se introducía la coeducación, el *numerus clausus* en el ingreso por concurso a las normales y el acceso directo a la profesión. Esta reforma, aplicada pocos años, ha quedado registrada en nuestra historia nacional como el primer ensayo riguroso por acercar la formación de maestros a la educación superior y por profesionalizar la carrera académica de los docentes primarios.

Tres décadas, desde el final de la guerra civil española de 1936-39 hasta la reforma de 1970, han tardado las normales en recuperar el nivel de centros de educación superior. Y otro cuarto de siglo (1970-1996) llevan consumidos en la búsqueda de una identidad académica plenamente integrada en las exigencias de una formación universitaria de calidad.

La dictadura llevó a cabo una regresión arcaizante retomando los presupuestos del plan de 1914 e incorporando los principios ideológicos del nuevo régimen. Hasta 1967, año en que se intenta modernizar la estructura de las escuelas de magisterio para adecuarla a los profundos cambios que se estaban operando en la sociedad española como consecuencia del desarrollo industrial y económico del país, la formación de docentes primarios no escapó del arcaísmo y la indoctrinación. La nueva reforma intentaba recordar la del 31 en ciertos aspectos como la exigencia del Bachillerato Superior para el ingreso, la ponderación de las materias pedagógicas y la introducción de las didácticas especiales. Pero, al implantarse ésta en un contexto no democrático y sobre una organización tradicional, quedó expuesta a la hipocresía y al fracaso.

Un salto decisivo supuso la reforma de 1970, que inscribe plenamente la formación de los profesores de educación general básica en el nivel de la educación superior. Los candidatos a la docencia acceden a las Escuelas Universitarias tras superar el Bachillerato y el Curso de Orientación, donde estudian tres años y obtienen el título de diplomado (primer ciclo de la educación superior). En su currículum, además de las disciplinas pedagógicas, culturales y didácticas (especiales), se incluyen áreas de especialización (lingüística, ciencias sociales y

matemáticas-ciencias naturales), además de las relacionadas con la educación preescolar y terapéutica y las prácticas correspondientes.

Esta reforma sí supone un intento formal de modernización, pero, a pesar de las expectativas que suscitó, tampoco logró el cambio necesario. Las carencias estructurales, de recursos y de personal siguieron alimentando la crisis endémica de las normales, reforzada en este caso por la crisis económica del 73 y los condicionamientos sociopolíticos del tardofranquismo. En la transición a la democracia no faltaron voces que hasta pidieron su supresión, si bien las escuelas han seguido sobreviviendo, en medio de una notoria postergación, como centros universitarios advenedizos y periféricos. La reforma en curso, que en algunos aspectos reproduce esquemas de la anterior, aunque incorpore, como hemos analizado, numerosas innovaciones, no ha logrado aún sacar a los centros de muchas de sus precariedades históricas, si bien es aún pronto para evaluar los efectos de esta nueva etapa.

CONSIDERACIONES FINALES

La historia de las normales en España no es otra que la de nuestra escuela obligatoria, un reflejo o el correlato de la función asignada a la educación formal elemental en nuestro país a lo largo de los dos últimos siglos. A una escuela marginal y relegada en el sistema social había de corresponder un oficio docente también precarizado y unos centros de formación sin pulso institucional y con identidad sometida a continuas contradicciones y vaivenes.

España, un país con una estructura socioeconómica esencialmente agraria y ruralizante hasta pasada la mitad de nuestro siglo, se sustentaba en un cuerpo social con altas tasas de iletrismo. En 1900, cuando las normales llevaban más de medio siglo funcionando, más de la mitad de la población de más de diez años (el 56%) era analfabeta, y en 1970, cuando se inicia la reforma universitaria citada, la cuota de iletrados aún ascendía al 8'5%. También hay que esperar a finales de los años setenta para alcanzar la plena escolarización en el nivel de la educación obligatoria. Este tipo de realidades era coherente no sólo con la estructura económica tradicional, que no demandó niveles superiores de cultura, sino con las actitudes conservadoras de las oligarquías dominantes que fueron contrarias a la modernización del sistema social y por consiguiente a la extensión de una escuela bien servida por docentes formados en instituciones cualificadas.

Es cierto que el oficio de maestro se fue configurando lentamente en esta época desde un sistema homogéneo de formación y reclutamiento y que la acti-

vidad docente se fue perfilando como una ocupación profesional que con el tiempo llegó a exigir la dedicación completa, aunque en ocasiones se compatibilizara con otras tareas burocráticas y comunitarias. Los primeros movimientos societarios, que se gestan y configuran en el periodo de entresiglos, lucharon por la supresión del certificado de aptitud, el acceso público a la profesión, las vacaciones y la jornada escolar, los derechos de jubilación, el salario mínimo y otros aspectos del estatuto del magisterio. De este modo, la profesión docente fue adoptando un *ethos* corporativo y una identidad.

Ahora bien, en la lucha por definir un estatuto académico superior, la historia de las instituciones de formación de maestros está llena de accidentes administrativos, que incluyen varios intentos de supresión, avances y regresiones y diversas formas de postergación y marginación. A pesar de las innovaciones que se han introducido en los últimos años en las escuelas, muchos problemas transmitidos por la tradición continúan gravitando aún sobre ellas. La controversia entre cultura y profesionalismo no se ha extinguido en la realidad. La estructura curricular se ha renovado formalmente, pero el *staff* docente que la desarrolla sigue siendo en buena parte el mismo. El estatuto universitario de los centros es periférico y marginal. Los contingentes de alumnado son de extracción popular o media-baja, sin exigírseles pruebas específicas de aptitud. Parte de este colectivo accede a estos estudios por rebote de otras carreras a las que no han podido acceder o en las que han fracasado. Los graduados, finalmente, continúan engrosando las listas de desempleo juvenil o se inscriben en otros estudios superiores. Mientras tanto, como hemos dicho, la regresión demográfica contrae la demanda de maestros primarios y los gobiernos optan por invertir en la formación de los que ya están en el sistema. El futuro, pues, de estas escuelas está lleno de incertidumbres, difíciles de despejar desde las perspectivas actuales.

REFERENCIAS

1. DOCUMENTACION SOBRE LA REFORMA

- MEC: *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*, Madrid, Pubis, del MEC, 1987.
- MEC: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, Pubis, del MEC, 1987.
- MEC. *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, Madrid, Pubis, del MEC, 1989.

- MEC: *Informe técnico sobre los títulos y las directrices generales de los planes de estudio para la formación del profesorado de los niveles no universitarios*, Madrid, Pubis, del MEC, 1989-1990, 2 vols.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Observaciones y sugerencias del debate público*, Madrid, Pubis, del MEC, 1989-1990, 2 vols.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *Boletín Oficial del Estado* de 3 de Octubre de 1990
- Real Decreto 1440/1991 de 30 de Agosto, por el que se establecen el título universitario de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices de los planes de estudio, *Boletín Oficial del Estado* de 11 de Octubre de 1991.

2. BIBLIOGRAFÍA

- LUZURIAGA, L.: *La preparación de los maestros*, Madrid, J. Cosano, 1918.
- FERRER MAURA, S.: *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, CEDESA, 1973.
- GUZMAN, M.: *Cómo se han formado los maestros*, Barcelona, Primera Luce, 1973.
- MOLERO PINTADO, A.: *Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: las Escuelas Normales de Magisterio*, Valladolid, Escuela del Profesorado, 1978.
- ESCOL ANO, A.: (ed.): *Los estudios de Ciencias de la Educación: curriculum y profesiones*, Salamanca, Ediciones Universidad, 1979.
- ESCOLANO, A.: "Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica", *Revista de Educación*, 269 (1982) 81-102.
- NOVOA, A.: *Le temps des professeurs. Analyse sociohistorique de la profession enseignante au Portugal (XVIII- XXsiècle)*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, 2 vols.
- ESTEVE, J. M.: *El malestar docente*, Barcelona, Laia, 1987.
- *Primer Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado*. Málaga, MEC-Universidad de Málaga, 1987.
- Revista *Studia Paedagogica*, Salamanca, 19 (1987), monográfico sobre "La

condición docente y el estatuto del profesorado"

- VROEDE, M. de: "Antecedentes históricos de la formación del profesorado de educación básica en los países de la Comunidad Europea", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1989) 61-73.
- CEREZO, J. F.: *La formación de maestros en Castilla y León (1900-1936)*, Salamanca, Diputación Provincial, 1991.
- ORTEGA, F. y VELASCO, M.: *La profesión de maestro*, Madrid, Pubis, del MEC, 1991.
- MELCON, J.: *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Madrid, MEC, 1992, p. 14.
- ESCOLANO, A.: *L'educazione in Spagna. Un secolo e mezzo di prospettiva storica*, Milano, Mursia Editore, 1992.
- ESCOLANO, A.: "La investigación histórico-educativa y la formación de profesores", *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, 157 (1994) 55-69.
- DAVILA, P.: *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*, Barcelona, PPV, 1994.
- ESCOLANO, A.: "El profesor del futuro. Entre la tradición y los nuevos escenarios", *VIII Congreso de Formación del Profesorado*, Avila, 1996, en prensa.