

**ENSAYO HISTORIOGRÁFICO SOBRE LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO (1970-2014)**

Manuel Menor Currás

Madrid, enero de 2014

*Para cuantos, a pesar de todo, se han
tomado el trabajo educativo en serio.*

*Para quienes trabajan en las aulas con la
expectativa de una sociedad más justa.*

Gracias a todos ellos.

ÍNDICE

1.- Introducción

2.- La formación del profesorado en el contexto de la LGE (1970)

- 2. 1.- La OCDE y los tecnócratas
 - 2. 1. 1.- La presunta “modernidad” de la LGE
 - 2. 1. 2.- El economicismo
 - 2. 1. 3.- El lado aperturista
- 2. 2.- El continuismo
 - 2. 2. 1.- Cifras básicas de partida
 - 2. 2. 2.- La dualización del sistema
 - 2. 2. 3.- La escasa dotación presupuestaria
 - 2. 2. 4.- Los ICE y los CAP
 - 2. 2. 5.- La consolidación de dos cuerpos docentes diferenciados
 - 2. 2. 6.- La Universidad
 - 2. 2. 7.- Los Institutos de EEMM.
 - 2. 2. 8.- Hacia las aulas universitarias
- 2. 3.- La diversa toma de posiciones
- 2. 4.- La oposición política y la docencia
 - 2. 4. 1.- Ya desde 1954-1956
 - 2. 4. 2.- Desde dentro de las estructuras franquistas
 - 2. 4. 3.- La oposición antifranquista y los MRP
 - 2. 4. 4.- El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid
 - 2. 4. 5.- La “Alternativa”
- 2. 5.- La renovación por la lectura
 - 2.5.1.- Revistas y prensa
 - 2.5.2.- Libros
 - 2.5.3.- Editoriales

3.- La formación de profesores y maestros en la Transición (1975-1982)

- 3.1.- La coyuntura política
 - 3.1.1- Los Pactos de la Moncloa
 - 3.1.2.- El art. 27 de la Constitución (y el 16)
- 3.2.- Signos educativos oficiales
 - 3.2.1.- La enseñanza de la Constitución
 - 3.2.2.- Los programas renovados de EGB
- 3.3.- Iniciativas de formación y estructura ministerial
 - 3.3.1.- El FIPS: Proyecto de Formación inicial del Profesorado de Secundaria
 - 3.3.2.- Siguen los CAP

- 3.3.3.- Los servicios de Orientación Escolar y Vocacional
- 3.3.4.- Jornadas de Profesores de Bachillerato
- 3.3.3.- La estructura de gestión ministerial
- 3.4.- En paralelo
 - 3.4.1.- La formación inicial del profesorado en otros países europeos
 - 3.4.2.- Los MRP
 - 3.4.3.- Los PNN

4.- La formación inicial y permanente en la primera etapa del gobierno socialista (1982-1996)

- 4.1.- El programa alternativo
- 4.2.- La legislación contextual:
 - 4.2.1.- La Ley de la Ciencia
 - 4.2.2.- La LRU
 - 4.2.3.- La LISMI
 - 4.2.4.- La LODE
 - 4.2.5.- La LOGSE
- 4.3.- Instituciones para la formación
 - 4.3.1.- Continuismo en formación inicial
 - 4.3.2.- La experimentación del proyecto de reforma de las EEMM
 - 4.3.3.- Los CEP
 - 4.3.4.- Los Centros Superiores de Formación del Profesorado
 - 4.3.5.- La LOPEG y la CCP
- 4.4.- Algunas incidencias del cambio de siglo a retener en esta historia
 - A/ - Institutos mixtos
 - B/ - El sindicalismo
 - C/ - Comunidades autonómicas
 - D/ - El Primer Ciclo de ESO en los IES
 - E/ - Profesores del Primer Ciclo de ESO en los IES
 - F/ - Los Acuerdos de 1979 con el Vaticano
 - G/ - Los cambiantes libros de texto e inicios TIC
 - H/ - Autonomía de formación permanente

5.- La formación docente y las alternancias políticas (1996-2014)

- 5.1.- Los primeros gobiernos del PP (1996-2004)
 - 5.1.1.- La creciente diversidad de alumnos
 - 5.1.2.- La VI Legislatura (1996-2000)
 - 5.1.2.1.- La etapa de Esperanza Aguirre
 - 5.1.2.2.- Rajoy en Educación
 - 5.1.3.- La VII Legislatura (2000-2004)
 - 5.1.3.1.- La LOU
 - 5.1.3.2.- La LOCFP
 - 5.1.3.3.- La LOCE
 - 5.1.3.4.- El TED
- 5.2.- La alternancia de Rodríguez Zapatero (2004- 2011)
 - 5.2.1.- El TED de nuevo
 - 5.2.2.- La Ley integral contra la violencia de género
 - 5.2.3.- La LOMLOU

- 5.2.4.- La LOE
- 5.2.5.- El desarrollo legislativo de la LOE
- 5.2.6.- Formación inicial concordante con la LOMLOU y la LOE
- 5.2.7.- Las especialidades de los cuerpos docentes
- 5.2.8.- La formación inicial de los másteres para profesores de Secundaria
- 5.2.9.- Ley de Economía sostenible
- 5.2.10.- El “pacto educativo” que no fue y el Estatuto que tampoco
- 5.3.- La nueva alternativa del PP, de Mariano Rajoy (2011-2014)
 - 5.3.1.- El guión a seguir
 - 5.3.2.- La Ley de Estabilidad presupuestaria y sostenibilidad financiera
 - 5.3.3.- Las nuevas leyes educadoras
 - 5.3.3.1.- La Ley de emprendedores
 - 5.3.3.2.- La LOMCE
 - 5.3.4.- Las previsiones legislativas inmediatas
 - 5.3.4.1.- Proyecto de R.D. sobre el currículo básico (de Primaria a Bachillerato.
 - 5.3.4.2.- Proposición no de ley del Estatuto de la Función Pública Docente
 - 5.3.4.3.- Las reformas de la Universidad

6.- A modo de conclusiones de este proceso histórico

- 6.1.- Respecto a la formación inicial
- 6.2.- Respecto a la formación permanente
- 6.3.- Intereses contrapuestos y futuro

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Proceso histórico, de 1970 a 2014

“Es lástima –decía A. Machado- que sean siempre los mejores propósitos aquellos que se malogran, mientras prosperan las ideicas de los tontos arbitristas y revolvedores de la peor especie. Tenemos un pueblo maravillosamente dotado para la sabiduría, en el mejor sentido de la palabra: un pueblo a quien no acaba de entontecer la clase media, entontecida a su vez por la indigencia científica de nuestras Universidades y por el pragmatismo eclesiástico, enemigo siempre de las actividades del espíritu. Nos empeñamos en que este pueblo aprenda a leer, sin decirle para qué y sin reparar en que él sabe muy bien lo poco que nosotros leemos. Pensamos, además, que ha de agradecer nos esas escuelas prácticas donde puede aprender la manera más científica y económica de aserrar un tablón. Y creemos inocentemente que se reiría en nuestras barbas si le habláramos de Platón. De Platón no se rien más que los señoritos, en el mal sentido –si alguno hay bueno- de la palabra”

(Citado por: LLEDÓ, Emilio, “Juan de Mairena, una educación para la democracia”, en: *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*, Zaragoza, PUZ, 2009, págs. 48-49)

1.- Introducción

Siendo la formación del profesorado una pieza clave para el éxito de cualquier proyecto de cambio educativo, cabe preguntarse en qué medida y de qué modo las sucesivas leyes educativas habidas en estos últimos 43 años han contribuido a desarrollar la formación que tienen actualmente los profesores, encargados de desarrollarlas, y cuáles sean sus características dominantes en los niveles educativos que conforman el sistema educativo escolar. De este modo, podremos acotar qué carencias han de ser subsanadas y, adicionalmente, subrayar la coherencia de las propuestas que entendamos pertinentes en ese sentido. Al lado de las prescripciones normativas oficiales que se han ido sucediendo, y de algunas instituciones creadas por éstas con mayor o menor grado de éxito -tales como los ICE, los CEP o los recientes másteres-, es indispensable tener en cuenta la voluntariedad añadida de muchos trabajadores de la enseñanza para autoformarse, individual o colectivamente, porque entendían que de ese modo contribuían a una sensible mejora de su labor. Son especialmente mencionables, ya en el contexto de creciente anquilosamiento del régimen franquista y de las enormes limitaciones de su ley más modernizadora, los distintos movimientos conocidos genéricamente como Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). En un contexto de oposición política y de lucha por las libertades democráticas, confiados en que la educación era un elemento vital de transformación social, han estado en la base o en la ejecutoria de muchas de las experiencias más atractivas de estos años, como asimismo de no pocas demandas de los sindicatos docentes, renacidos para la dignificación de los

enseñantes. Más tarde, en los ochenta y noventa, muchos de los participantes en esa pugna tendrían responsabilidades políticas en la toma de decisiones. Alguna alusión habrá que hacer, en todo caso, a los cambios experimentados por la sociedad española en este tránsito. Y razonable es que se entremezclen menciones a paralelas lecturas habituales entre muchos profesores -como *Cuadernos para el Diálogo*, *Cuadernos de Pedagogía* o secciones especializadas de algunos periódicos-, que también contribuyeron lo suyo a su “formación permanente”.

Como quiera que uno de los elementos que sirve de marco al proceso que aquí se trata es el de la legislación principal que lo rige, será importante no perder de vista que los cambios legislativos no conllevan mecánicas transformaciones en las pautas escolares que pretenden modificar. Pese a ellos persistirán a menudo culturas reticentes al cambio, bien por considerarlos cortos de alcance, bien por razones de presuntos privilegios conculcados y reproductoras siempre de acomodaticios hábitos inmovilistas. Si se prescindiera de experiencias individuales -y algunas colectivas- de gran ejemplaridad, el sistema educativo seguramente sea—junto al judicial- de los más resistentes al cambio profundo. Cambiar es muy complejo mientras, al mismo tiempo, cada centro tiene que seguir atendiendo incansable a niños y niñas que llegan todos los días a clase. A estas alturas -con ocho leyes escolares por medio- nadie suele pensar razonablemente que -con todas sus diferencias y con ser necesarias- cualquier ley haya cambiado de un día para otro algo sustantivo en este terreno de la formación docente. Y no hay duda de que en todos estos años -por encima de modificaciones importantes pero a menudo superficiales-, no hemos sabido articular a medio y largo plazo un plan consistente de mejora profesional continuada en el tiempo, asunto clave para cualquier afán que se precie de querer un sistema educativo consistente. La propia pluralidad legislativa del período -más adepta a los saltos alternativos *ex novo* que a la sostenibilidad de un proyecto compartido, evaluable y mejorable de continuo- es la mejor prueba de esta aspiración incumplida. Ha de tomarse, pues, con cuidado la cronología de cada ley principal que aquí aparezca: no indica que la generalidad de los destinatarios de determinada norma -maestros y profesores- haya modificado las competencias profesionales que anhela inducir; su ser administrativo en el BOE puede que tan sólo haya rozado levemente las prácticas dominantes en cada espacio escolar.

2. – La formación del profesorado en el contexto de la LGE de 1970

2.1.- La OCDE y los tecnócratas.

Ayudan bastante a entender la LGE los primeros pasos de la política española para abandonar la autarquía económica y, de soslayo, las posiciones más rígidas de la primera andadura franquista. Es la coyuntura en que los tecnócratas del Opus Dei están en su mejor momento de influencia, después de la remodelación gubernamental de 1957.

2.1.1.- La presunta “modernidad” de la LGE (L.14/1970, de 4 de agosto, BOE del 6), es, sin embargo, muy relativa. Sin duda, supone un cambio significativo respecto a la estructura del sistema anterior, principalísimamente porque amplía la escolarización obligatoria hasta los 14 años y porque sugiere, más que impone, algunas metodologías didácticas que a mucha gente, profesores incluidos, les resultaban novedosas. Pero también era una expresión más de las readaptaciones del régimen

dentro de una estructura global antidemocrática, que seguía primando un sistema educativo de privilegiados. Además, en la propia historia española anterior ya había experiencias más innovadoras e interesantes -incluidos los años sesenta-, y, por otra parte, en el panorama más amplio europeo estaban incluso en revisión algunas de sus propuestas curriculares y didácticas. Todo lo cual no impide que, hoy mismo, entre publicistas ultraliberales, haya quienes consideren que esa ley franquista sea el origen de los males de la educación española actual (Cfr.: DELIBES LINIERS, Alicia, *La gran estafa. El secuestro del sentido común*, Madrid, Grupo Unisón, 2006, pg. 13; también, “La LOGSE diez años después”, en *La Ilustración Liberal* nº 5, Dic./99-Ene/2000).

2.1.2- El economicismo: Posiblemente, lo más apropiado sea contemplar el nacimiento de la LGE dentro de un panorama político y económico cada vez más complejo desde que EEUU decidió proteger al régimen de Franco en 1953, el mismo año del Concordato con la Santa Sede. Al “Pacto de Madrid”, seguiría en 1955 la entrada en la ONU y, en 1961, en la OCDE. A partir de esta fecha -y dentro del *Project International Mediterranée*- van a ser periódicos los informes de esta organización sobre España. El de 1963 -en paralelo al Primer Plan de Desarrollo- lleva como título *Las necesidades de la educación y el desarrollo económico en España*, y, con otros que le siguieron, es el más directo antecedente del “Libro Blanco” que precedió a la LGE. En él, pueden leerse las críticas a las rigideces del sistema educativo anterior, que lo incapacitaban para el ritmo de crecimiento económico de aquellos años desarrollistas y para la armonización de los cambios sociales que estaba induciendo. En esa España, en que un sector muy monolítico hasta entonces como la Iglesia Católica estaba mostrando signos de *aggiornamento* vaticanista, aunque se impuso la perspectiva modernizadora de la LGE, no fue sin dura oposición de las corrientes más conservadoras -como puede seguirse en el falso debate parlamentario de aquellas Cortes- y, también, por la actividad de las fuerzas contrarias al régimen.

2.1.3.- El lado aperturista de la LGE -propugnando una amplia extensión inclusiva a las mujeres, metodologías más dialogantes, amplitud universal a todos los españoles de menos de catorce años y mayor conexión del sistema con la formación profesional o con el nuevo bachillerato preuniversitario- favorecía la dimensión economicista del sistema. Pero el problema fundamental, entre otros, fue la limitación de medios con que se aplicó y, además, la multiplicidad de intereses a que pretendía atender. Esto hizo que ya en esos años -desde 1970 hasta que se redactó el artículo 27 de la Constitución de 1978-, deban tenerse en cuenta, más allá de la LGE, las perspectivas, demandas y propuestas reivindicativas cada vez más amplias que -también en educación- fueron surgiendo. No pocas de esas alternativas, surgidas en muchos puntos del país con afán de “renovación pedagógica”, centraron su acción en la autoformación de los docentes, alimentada por cursos variados y, adicionalmente, por libros y revistas poco canónicas para la época.

2.2.- El continuismo de la LGE:

Para intentar responder a las cuestiones que se planteaban en la introducción, parece relevante prestar atención a los siguientes asuntos que la LGE y su contexto pusieron de manifiesto: la continuidad y la conflictividad. El continuismo o afianzamiento de algunas claves del sistema anterior es claramente perceptible en aspectos tales como:

2.2.1.- Las cifras básicas de partida. Con datos de 1965, el 5% de la población era analfabeta, el 90% habían ido a la escuela primaria, sólo el 3% a la secundaria y un 2% a la universidad. Vista desde la perspectiva de la población activa, sólo un 1,5% eran licenciados, un 3,6% tenían enseñanza secundaria, y un 87% no tenían formación profesional (habría que añadirles un 3,9% -486.200 personas- de analfabetos y otro 4% “sin diploma”). La población total de España ese año era de 24.566.100 personas y la población activa censada contabilizada era de 12.363.500 personas. Si se lee el capítulo XXI del Primer Plan de Desarrollo, se puede ver cómo se cifran las carencias escolares. En un panorama con 43.000 escuelas unitarias (un maestro/a único para todos los niños/as), aparece la urgencia de construir otras 14.173 (en torno a 40 niños de Primaria cada una), 244.514 nuevos puestos escolares en Secundaria y 220.000 en centros privados, a la par que se debían crear 77.050 puestos para formación profesional (más 14.143 para cursos intensivos, 5.355 para pesca y 7.200 para escuelas agrícolas). Era imprescindible, además, aumentar el número de licenciados -fue una época dorada para encontrar trabajo docente- y se empezaba a presupuestar una base económica para investigación. Destaca en esta serie de deficiencias la falta de escuelas y el reducido número de licenciados de que echar mano para la docencia -asuntos que también destacará el “Libro Blanco” de la LGE en 1969.

2.2.2.- La dualización del sistema, de modo que, por primera vez, se incluye la “subvención” a los colegios privados, mayoritariamente regidos por órdenes religiosas, condicionante a su vez de la doble vía de formación correspondiente del profesorado y de una más laxa diferenciación de expectativas profesionales, de modo que, incluso las cualificaciones administrativas básicas de maestros y licenciados, no siempre eran tenidas en cuenta con rigor y no todas las competencias “pedagógicas” eran siempre bien vistas. Sin remontarnos a las condiciones de acceso al magisterio después de la guerra, con unas exigencias mínimas frente a lo que habían sido los programas de la IIª República, no era infrecuente que, sobre todo en colegios privados de Secundaria -especialmente de religiosos/as- se infringiera con frecuencia la norma de que sus docentes tenían que ser licenciados. Incluso se había arbitrado al efecto, para dar cumplimiento a lo establecido en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (LOEM) de 1953, un examen especial de puro trámite (lo que motivaría una de las primeras protestas del Colegio de Licenciados de Madrid).

Las exigencias al profesorado siempre fueron una fuente de discrepancias entre los partidarios de la enseñanza pública y los de la privada. No era el mismo el rigor de las condiciones para impartir docencia. Queda muy obvio en la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1938, en que a los “establecimientos particulares” tan sólo se les exigía un licenciado por cada uno de los grupos de asignaturas fundamentales, requisito prescindible en Idiomas Modernos (Ley de 20/09/1938, *BOE* del 23/09/38, Base XV). Reconocía, implícitamente, que estos centros no cumplían esas mínimas condiciones. En 1953, con la LOEM, se regularon más en detalle los tipos de centros no oficiales – reconocidos y autorizados, elementales y superiores- con las obligaciones de plantilla titulada imprescindibles en cada caso (art. 34), con el privilegio de que, una vez cubierta la plantilla mínima, podrían completar el cuadro de profesores “titulares” con titulados en facultades eclesiásticas, y el de “auxiliares” con títulos de Seminarios diocesanos o Casas Religiosas de formación u otros títulos autorizados por el Consejo Nacional de Educación (art. 34 A. c I y A.c.II) (Ver: UTANDE, M., *Ley de Enseñanza Media, 26 de febrero de 1953, anotada y comentada por...*, Madrid, Ministerio Educación Nacional, T.I, pgs. 285-305). Entre 1955 y 1964 pueden seguirse, pese a estas

prerrogativas, una serie de reglamentaciones oficiales con amplias concesiones para que los docentes de la FERE adquirieran las titulaciones adecuadas. Mariano Pérez Galán explica que, para dar cumplimiento a lo que indicaba el artc. 6 del Decreto 1723/1960, de 7 de septiembre (*BOE*, 16/09/60), fueron autorizadas a presentarse al examen correspondiente, de titulares y auxiliares, 3.580 personas, de las cuales 3.035 eran religiosas y 554 seculares. “En 1964 –añade- volvieron a convocarse este tipo de exámenes” (PÉREZ GALÁN, Mariano, “El Bachillerato en España (1936-1970)”, en VARIOS, *La enseñanza en España*, Madrid, Alberto Corazón, 1975, pg. 310. Citado por: LORENZO VICENTE, Juan Antonio, *La formación del profesorado de Enseñanza Media (1936-1970)*, Madrid. Ed. Complutense, 2001, pg. 65). Cuando se promulgó la LGE del 70, muchos de estos aprobados estaban en pleno ejercicio profesional docente.

2.2.3.- La escasa dotación presupuestaria -contra la que ya clamaba el regeneracionismo krausista de Joaquín Costa a finales del XIX- se va a traducir aquí en múltiples reducciones: la dificultad de atender a la creciente demanda escolar, la aplicación *sui generis* de los tramos educativos, la formación deficiente de múltiples maestros y profesores para adaptarse al nuevo currículum y sus métodos educativos, el escaso incentivo al profesorado existente (más la situación de interinidad en que se mantuvo a grandes grupos de ellos), la imposibilidad de acabar radicalmente con el analfabetismo existente en el país (que todavía encuentra hoy -después de 42 años- amplia expresión en los resultados del reciente Informe PIAAC, con sus datos de las cohortes demográficas entre 16 y 65 años). Gran símbolo de todo ello fue -para lo que aquí más interesa-, que se ampliara el campo de responsabilidad de los maestros a costa de que los licenciados del hasta entonces conocido como “bachillerato elemental” cedieran su espacio competencial sobre el currículum a enseñar.

Ha de señalarse, además, que -como refiere Antonio Viñao- el bachillerato nunca llegó a ser unificado y polivalente. El plan de estudios aprobado en 1975 correspondía al de un bachillerato tradicional, un poco puesto al día pero reducido a tres cursos, más uno de orientación universitaria, “con la oposición generalizada del profesorado que lo impartía”, tanto por la reducción de cursos que le imponía la LGE como por la pérdida del rango social o académico originario: el bachillerato perdía su tradicional relación con la Universidad y ganaba en relación con los niveles inferiores, viniendo a integrarse decididamente en “las enseñanzas no universitarias” (VIÑAO FRAGO, A., “Del Bachillerato de elite a la Educación Secundaria para todos”, en *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla*, Valladolid, 2007, pg. 464).

2.2.4.- Los ICE y los CAP. Entre sus variados antecedentes, estudiados por Ruiz Berrio (Cfr.: “Estudio histórico de las instituciones para formación de profesores”, en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, VII Congreso Nacional de Pedagogía, Madrid, 1980), no está de más traer a colación el Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media, de diez de mayo de 1947, que pretendía solucionar diversos problemas que la Ley de 1938 de Reforma de la Enseñanza Media no había subsanado: en el plano de la formación docente, contextualiza bien la época el que todavía una Orden de 24 de febrero de 1940 reservara para algunos excombatientes determinado número de plazas. Se reiteraba en dicho Anteproyecto la separación de sexos, se configuraban tres Bachilleratos (“Clásico”, “Científico” y “Científico-técnico”), la escolaridad sería obligatoria hasta los dieciséis años, seguiría habiendo prueba de madurez y, respecto al profesorado, aparte de establecer cuatro figuras diferentes de

profesores, en las Bases XXIV a XXVI se pretendían regular las condiciones para ejercer la docencia. Incluso se crearía el Instituto de Formación Superior del Profesorado Numerario de Enseñanza Media -una especie de remedo de lo que habían querido ser los Institutos-Escuela en 1918 y se obligaría a todos los “Catedráticos y numerarios, una vez certificada la oposición y tomada posesión de la cátedra, a cursar un año de estudios y prácticas de carácter científico y pedagógico [...] según los planes y métodos que se fijarían” (Cfr.: LORENZO, J.A., “La enseñanza media en España (1938-1953): el modelo establecido en la Ley de 20 de septiembre de 1938 y la alternativa del Anteproyecto de 1947”, en *Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca, 17, 1998, pág. 84). Dos informes del año 1939, ya habían recogido la necesidad de complementar la capacidad científica de los candidatos a catedráticos de Institutos con formación de índole psicopedagógica, a cuyo efecto se sugerían varias posibilidades de certificación de “aptitud pedagógica” (Cfr.: LORENZO, J. A., *La formación...*, *Op. Cit.*, págs. 10-13).

En 1970, el art. 102 de la LGE establecía que, además de la titulación mínima -de diplomado universitario, en el caso de los Profesores de Educación General Básica, y licenciados en el de profesores de Bachillerato- el profesorado de los distintos niveles debería tener una formación inicial “pedagógicamente adecuada a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación” (ICE). Y el 103.1 y 2 establecía una organización sistemática de la formación de los docentes en ejercicio, pues consideraba “deber fundamental” de los educadores cuidar su formación permanente, asegurando su “perfeccionamiento científico y pedagógico. Esta última labor era asignada, de este modo, a la Universidad, la cual cumplía una importante función orientadora a través de los ICE y sus centros experimentales adjuntos. Habían sido creados por Villar Palasí, por el Decreto 1678/1969, de 24 de julio (BOE del 15 de agosto), y la O.M. correspondiente, de 25/05/1970, y también el CENIDE (Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación que preveía el art. 73 de la LGE), encargado de coordinarlos. Anótese que el CENIDE es el antecedente del INCIE, con el que, en los ochenta, la Reforma experimental pre-LOGSE tendría vínculos importantes, especialmente para la evaluación continua de la misma.

De este modo, con la LGE los ICE verían resaltada su función de perfeccionamiento del profesorado (Orden de 14/07/1971, *BOE* del 24). Es importante retener que la idea de los centros experimentales -de que se echaría mano en la etapa pre-LOGSE- ya tenían regulación, por Decreto 2481/1970, de 22 de agosto (*BOE* del 07/09/70) y por Orden de 30/09/1970 (*BOE*, de 21/10/70). El primero de estos decretos mostraba tres vías de experimentación: los “centros pilotos”, dependientes de estos centros universitarios; los “centros experimentales”, tutelados por los ICE, y los ensayos más concretos, que podían hacerse en centros ordinarios. Unos y otros pretendían simultanear el ensayo, como paso previo para generalizar la ley, verificar sus planes, y preparar pedagógicamente al profesorado.

A partir del curso 1969-70, cuando faltaban muchos profesores y no había muchos recursos y sí demasiadas urgencias, los ICE -sucesores de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio existente desde 1965 (Decreto 2476/1965, de 22 de julio, *BOE* de 10/09), sucesora a su vez de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, creada diez años antes al amparo del art. 42 de la LOEM (Cfr.: LORENZO, J.A., *Op. Cit.*, pgs. 134-150)- asumieron desde el seno de las Universidades la formación pedagógica inicial de los profesores de Bachillerato (art. 1

de la Orden de 28/11/1969, *BOE* del 16 de diciembre). Algo más tarde, por Orden de 08/07/1971, *BOE* del 12/08/71, se establecía la formación pedagógica de los futuros profesores de Bachillerato, estructurada en dos ciclos. Constaba de 300 horas de postgrado, mitad teóricas -fundamentos psicológicos y sociológicos de la educación, tecnología y didáctica educativas-y la otra mitad con prácticas en un centro reconocido de secundaria. La superación positiva de los dos ciclos daba derecho al Certificado de Aptitud Pedagógica que expedía el Rector de la Universidad correspondiente (Cfr.: LORENZO, J.A., *La formación...*, *Op. Cit.*, págs.. 150-155). Algo más tarde, se diseñaría un CAP un poco más corto para los profesores de FP. Era requisito indispensable para acceder a la docencia en Secundaria, si bien al principio sólo fue considerado un mérito y, posteriormente, un mero diploma-certificado para poder opositar. Se excluían del mismo los maestros y los licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía.

2.2.5.- La consolidación de dos cuerpos docentes diferenciados fue, en todo caso, en aumento. Quedaba para algunos movimientos de profesores -como la “Alternativa de Escuela Pública” que desde 1971 se planteaba en el entorno del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid- reivindicar la vieja aspiración republicana del “cuerpo único”, dentro de un proyecto político compartido entre todos los ciudadanos. En la práctica, esta división administrativa de base, unida a una formación previa de vacilante nivel universitario pero de muy diferenciada simbología social, pronto sirvió de pretexto para elevar a categoría -de muy dudosa científicidad- que los unos sabían mucha pedagogía y los otros, ignaros de ella, iban sobrados de conocimientos especializados. Las distancias salariales que se arrastraban desde Claudio Moyano -y la muy diversa y limitada manera de acceso a la función docente de ambos cuerpos- sólo hizo acrecentar diferenciales modos de mirarse mutuamente en lo que por oficio debían hacer cada día.

2.2.6.- La Universidad, entretanto, quedaba en medio como reina madre. La Ley General de Educación dispuso la incorporación de las Escuelas Normales a las Universidades pasando a llamarse Escuelas Universitarias. Esta integración se llevó a cabo por medio del Decreto 1381/1972 de 25 de mayo en el que el plan de estudios del profesorado de E.G.B. -denominado durante mucho tiempo plan experimental de 1971 (hasta 1977)-, habilitaría para la obtención del título de Diplomado universitario en lengua española e idiomas modernos, ciencias humanas, ciencias y, poco más tarde, educación especial y preescolar. En lo que respecta a los estudios de Magisterio, nunca se los tomó realmente en serio, ni siquiera cuando la nueva reglamentación de los cursos de Profesor de EGB -regulada en la O.M. de 15 de Junio de 1977-, convirtió a las antiguas Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, con el rango de Escuelas Universitarias de Grado Medio. El cambio de nomenclatura no implicó realmente un cambio sustantivo -como siempre, salvos raras excepciones- de cara a una mejora del qué enseñar y el cómo. Y, además, a la hora de la vida profesional, posterior a las oposiciones de entrada, cada profesor iba perfectamente entrenado para ser una isla en el mar docente de su centro.

La ley del 70 había elevado a nivel universitario los estudios para el acceso a Profesor de EGB, pero la conversión de las antiguas Escuelas Normales en Escuelas Universitarias se hizo en condiciones precarias, de tal modo que más que una integración resultó una yuxtaposición en la práctica. Los maestros se formaban en “otra universidad”, de menos categoría que la que producía conocimiento científico y en la

que se minusvaloraba la didáctica de las disciplinas científicas. Añádase que había disparidad interna entre los culturalistas y los profesionalistas: los primeros, partidarios de fortalecer las materias científicas y culturales, y los segundos tendentes a primar los componentes psicológicos y didácticos de la formación, y todo ello dentro de lo que todos estimaban tiempo escaso para compatibilizar los dos ámbitos indispensables de la formación. Un estudio de Gimeno y Fernández Pérez en 1980 mostraría que los profesores de las Escuelas de Magisterio no eran nada modélicos en cuanto a innovación educativa (Cfr.: *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*, Madrid, MEC, 1980). De 1982 es también un pormenorizado estudio sociológico de las escuelas de magisterio en el marco del sistema educativo vigente a cargo de Julia VARELA y Félix ORTEGA, *El aprendiz de maestro*, Madrid, MEC-CIDE.

2.2.7.- En lo que atañe a los Institutos de Enseñanzas Medias -como se llamaban entonces los de Secundaria- o en las filiales de los mismos, el preceptivo CAP -y los ICE que lo impartían desde 1971-, venía a ser, en la mayoría de los casos con raras excepciones -como por ejemplo el de la Autónoma de Madrid-, una extensión burocrática más del poder administrativo de la Universidad para hacerse cargo de la presunta formación didáctica de los licenciados aspirantes a opositar a la docencia en alguna disciplina. (Cfr.: GARCÍA GÓMEZ, Soledad, “Dos hitos en la historia reciente de la formación del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los movimientos de renovación pedagógica”, en *Revista de Educación*, nº 317, 1998, pp. 145-156). Siempre fue primordial en este trance, el dominio de un temario enciclopédico específico de algún campo cognitivo y la capacidad de convencer a un tribunal aleatorio de que se controlaba bien tal amplitud de conocimientos, sin que la presunta preparación recibida después en los ICE -cuya vigencia se prolongaría durante 36 años- sirviera para algo más que para justificar un certificado obligatorio exigido por la Administración. Tampoco en este nivel era exigible -para los hábitos docentes al uso- mostrar competencia alguna en lo que tal vez hubiera podido haberse aprendido en el ICE correspondiente. Tal disfuncionalidad contribuyó no poco a acrecentar la fama de que una cosa era ser “profesor de Instituto” y, otra muy distinta, ser “educador” o “pedagogo”: un hándicap para las buenas prácticas todavía hoy persistente, más perceptible en los IES en que conviven ambos mundos profesionales -maestros y profesores- después de la LOGSE. En muchos de éstos, por otra parte, y en nombre de una peculiar especificidad de la condición de “profesor”, fue difícil en esos años encontrar colaboración prolongada entre varios docentes para proyectos de equipo.

2.2.8.- Hacia las aulas universitarias, por otra parte, en muy contadas ocasiones se facilitó el trasvase de profesores de Instituto. En los primeros años setenta, hay algunos casos célebres, en diversas disciplinas, que en nada contribuyeron a consolidar la posibilidad de una “carrera docente” en ascenso, a modo de continuidad de un “Cuerpo único” hasta la Universidad. La fórmula a que ha derivado esta pretensión - en la modalidad de profesores “asociados”, y por motivos economicistas que no vienen al caso- tiene múltiples inconvenientes internos de partida, al encomendárseles a estos voluntarios, generalmente, áreas y horarios de muy baja expectativa. No obstante, la Universidad siguió presente en el control y dominio de los centros educativos - especialmente de Secundaria, anteriormente preparatorios para cursar estudios en ella- en múltiples aspectos que han tenido incidencia indirecta en la formación de los profesores y maestros. Su presencia abarcaba los libros de texto, los exámenes de

selectividad y su influjo en el Bachillerato, en los currículos concretos que cada ley ha ido poniendo en vigor y, sobre todo, en la definición y control de las sucesivas leyes reformadoras que se han ido sucediendo, donde la colaboración de los “otros docentes”, si alguna vez ha existido, ha tendido a eclipsarse. Es importante señalar, además, que, a la hora de las publicaciones sobre esta “profesión” -o “profesiones”- sobreabunden los estudios de los expertos universitarios. Buen indicador éste para apreciar los límites reconocidos de las competencias profesionales: la vida escolar está bien vista como campo de observación y estudio desde fuera, por parte de otros.. Derivación de todo ello será, en fin, el que en el desarrollo de la futura LRU (25/11/1983), no se haya recogido la propuesta de crear en cada especialidad universitaria una vía para la profesión docente en esa área de conocimiento: se verá más adelante, al hablar del “Grupo XV”. Tampoco habrán dispuesto incentivo alguno para atraer a estos campos de la docencia a los alumnos con mejores capacidades.

2.3.- La toma de posiciones

Desde antes de su aparición en el *BOE*, la LGE suscitó reacciones muy dispares. Su mero anuncio tuvo una acogida muy diversa. Valgan algunas referencias principales: a) la de la Conferencia Episcopal (01/11/1969) recalando la necesidad de preservar la autonomía de los colegios privados, evitar el monopolio estatal de la educación, respetar la función educadora de la Iglesia, equiparar los salarios y condiciones de trabajo de los profesores de los colegios privados y los de los colegios estatales; b) la perspectiva mucho más amplia de *Cuadernos para el diálogo* (octubre 1969), con un suplemento en que personalidades de diversas sensibilidades -progresistas muchas de ellas- hacían público su criterio poco coincidente (en CEISA, colegio creado por Ruiz-Giménez, desde 1966 al 69 venían celebrándose reuniones, seminarios y charlas que pronto se denominarían “Comisiones de Enseñanza”); c) la de Luis Gómez Llorente, en un debate sobre esta ley en la Cámara de Comercio -al lado de un jesuita, un falangista y un representante del sindicato vertical-, criticando, el 11 de febrero de 1970, el procedimiento nada democrático de la ley, la falta de diálogo demostrada o la fuerza de la FERE como grupo de presión para defender sus privilegios docentes; d) en pocos días se sucedieron de maneras similares una primeriza ANPA, el Club de Amigos de la Unesco, grupos de profesores PNN de la Universidad, la revista *Realidad*, del PCE, y el *Boletín del Colegio de Licenciados de Madrid*, firmado por mil docentes licenciados, enmendando la totalidad de la ley o aspectos parciales de la misma.

De una u otra manera -salvo quienes veían peligrar su posición hegemónica- casi todos hicieron notar las contradicciones y omisiones que traía consigo la LGE: ausencia de una política concreta para la creación de plazas escolares, una mera declaración de intenciones para mejorar la degradación salarial del profesorado -sobre todo el de Primaria-, la falta de previsión para Preescolar y, destacadamente, la situación de privilegio de los centros privados con sus subvenciones...

2.4.- La oposición política y la docencia

Pronto se pudo advertir, además, que entre los discrepantes de la LGE había conexiones importantes con los movimientos políticos subterráneos y opositores al franquismo. Para la comprensión cabal de lo mejor que de sí han dado sus años posteriores hasta la Constitución de 1978 -y que indirectamente llegan hasta 1985-1990, años respectivos de la LODE y LOGSE-, en la formación del profesorado de los niveles

no universitarios son de vital importancia esos movimientos de oposición. Generaron dinámicas que aspiraban a renovar los distintos ingredientes de la vida escolar y, por supuesto, el papel que cumplía desempeñar a los trabajadores responsables de la misma: los movimientos pedagógicos de base no hubieran sido tales sin esa connotación.

2.4.1.-Ya desde 1954, es conveniente recordar, de entrada, que se habían producido las primeras expresiones estudiantiles de descontento en la Complutense, con manifestación y enfrentamiento en 1956, un muerto y la represión consiguiente: varios estudiantes a la cárcel -de los clandestinos partidos comunista y socialista, exfalangistas liberales y algún opositor moderado-, destitución de Joaquín Ruiz-Giménez y de los rectores de Madrid y Salamanca... En 1968, en pleno auge tecnócrata del Opus Dei, entraría en Educación Villar Palasí, el artífice de la LGE. El instituto secular a que pertenecía controlaba, desde que se creara el CSIC (Ley de 24-11-1939), las cátedras universitarias que habían dejado vacantes el exilio y la represiva depuración antirrepublicana. Sustituto de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) -que creara el ministro de Instrucción Pública, Amalio Gimeno, por decreto de 11/01/1907-, el CSIC reorientó su estructura hacia los objetivos del nuevo régimen nacionalcatólico: “renovar la gloriosa tradición científica” española y restaurar “la clásica y cristiana unidad de las ciencias destruida en el siglo XVIII”. También asumió la gestión y función de los Institutos-Escuela, que había creado la JAE (1918) para visibilizar de modo práctico en qué debería consistir la modernización educativa, con una formación del profesorado ejemplar entre sus cometidos principales. Premonitoriamente, a varios Institutos-Escuela ya se les había cambiado su nombre en el transcurso de la guerra: en Madrid, a los tres días de entrar las tropas golpistas, los dos que había pasaron a llamarse “Ramiro de Maeztu” e “Isabel la Católica” (Orden de 04/04/1939, BOE del día 15) y, por la misma orden, los institutos madrileños quedaban reducidos a seis: a los nombrados se sumaban el Cisneros, el Lope de Vega, el Cervantes y el San Isidro. En julio de 1936, habían llegado a trece (Cfr.: ALTED VIGIL, Alicia, *Política del nuevo Estado sobre el Patrimonio cultural y la Educación durante la Guerra Civil*, Madrid, Dirección General de Bellas Artes, 1984, pág. 202).

2.4.2.- Desde dentro de las estructuras franquistas ya habían aflorado las primeras contradicciones. El grupo mayoritario de enseñantes –el 57,2%-, esto es, los maestros de primaria, controlados por el Servicio Español del Magisterio (SEM), vinculado al sindicato vertical, a pesar de la retórica de sus dirigentes y de su revista *Servicio*, seguía disfrutando de un mísero salario, similar al de un trabajador no cualificado (Cfr.: GROVES, Tamar, *Movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983*, Madrid, UNED, tesis doctorales, 2009, págs. 71-86). A partir de 1965, habían empezado las primeras protestas y dimisiones. Algo similar pasó con la asociación de agregados de instituto, cuerpo creado en 1960 -los “advenedizos”-, que habían creado el Sindicato Español del Profesorado (SEP) en 1967. Estos grupos, más el de los profesores de FP y el de los catedráticos -el de mayor prestigio- pronto empezaron a emplear el asociacionismo como fórmula para hacer escuchar sus reivindicaciones, no sólo las estrictamente económicas.

2.4.3.- La oposición antifranquista tuvo una amplia gama de rostros que, de una u otra manera, acabaron teniendo repercusión en la escuela, a través de las necesidades físicas y organizativas que planteaba ésta, sobre todo en los barrios, y de cómo las vivían directamente padres y profesores: cada cual desde su particular

perspectiva y, a veces, conjuntamente. Merece la pena consignar diversas matrices del nuevo movimiento asociativo y sus expresiones consiguientes, bien distintas de las oficialistas. Desde las fábricas y talleres, el rechazo creciente al inútil sindicato vertical, mientras se fortalecían las Comisiones Obreras (la idea de las Comisiones de Enseñanza empezó en Madrid, 1968) y reaparecía la UGT, con sus ramificaciones respectivas entre los enseñantes. Desde los católicos de la JOC y la HOAC especialmente, progresismos de diversa índole alentados por el Concilio Vaticano II se tradujeron en activismo social en las parroquias y colaboracionismo con distintos movimientos de izquierda. Desde cada barrio, los movimientos vecinales con sus manifestaciones, asambleas, universidades populares y el creciente papel de los educadores de adultos, educadores sociales y animadores socioculturales, traduciendo a su modo unas y otras sensibilidades.

La confluencia de todas ellas en los maestros y profesores -afectados por sus propios problemas y reivindicaciones- pronto hizo repensar a algunos la perspectiva de su trabajo como pilar de una deseable transformación social, de modo que la erradicación de la ignorancia fuera la base de otras mejoras políticas y económicas. En esa onda semántica pronto aparecieron los “cursos de verano” para reciclarse en lo que fuera más oportuno para una mejor educación. Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y, en particular, la Escuela de Maestros Rosa Sensat -la educadora catalana que tanto había defendido la educación pública, cuya biografía transcurre entre 1873-1961-, que empezó a funcionar en Barcelona el 4 de octubre de 1965 -siguiendo la estela de sus reivindicaciones para la escuela pública-, bajo el liderazgo de Marta Mata i Garriga (1926-2006), son el mejor testimonio de ello. De similares matrices salió ZYX (1962), pero también Acción educativa (1975) y grupos del Hogar del Empleado (FUHEM actual), más vinculados a la enseñanza privada.

2.4.4.- El Colegio de Licenciados y Doctores de Madrid tiene especial interés en este proceso. Su gestión, falangista desde la guerra, empezó a ser cuestionada relativamente pronto por algunos grupos de católicos, demócratas y licenciados diversos, apoyados enseguida por otros más jóvenes de orientación comunista y socialista. Ello explica la crítica a la LGE aparecida en su *Boletín* y algunas otras escaramuzas de los sesenta, y sobre todo que viniera a convertirse en una de las diversas plataformas reivindicativas de la profesión docente, inicialmente de Secundaria. La policía no dejó de advertir la conexión de docentes con los partidos clandestinos y más de una redada tuvo lugar mientras se estaban gestando núcleos más organizados de resistencia.

Entre los años 66 al 70, al lado de los métodos de lucha, alternativas y actividades de algunos grupos, también se hicieron análisis colectivos como el del libro *Enseñanza en España*, (editado en París, en 1970). Ese tipo de documentos circularon de manera clandestina por toda España. Por otra parte, en 1963 “Comisiones Obreras, rama de enseñantes”, había logrado colar algunos representantes en el Sindicato Nacional (vertical); en 1969 lograrían algunos más y, sobre todo, un convenio que subía un 20% el precario salario percibido por los docentes. Justo en vísperas de la LGE, surgieron protestas por incumplimiento de este convenio; la FERE se apresuró a modificar las ínfimas condiciones laborales de sus profesores. Fueron pequeños avances en unos u otros lugares -a los que se acabaría sumando FETE-UGT después de Suresnes (1971)- en los que se combinaban reivindicaciones salariales, pedagógicas y administrativas. El impacto del “Libro Blanco” ya había servido para estimular entre los profesores y maestros los debates, asambleas y revisión del sistema educativo -

teóricamente un “noble” trabajo y, en la práctica, con salarios de miseria- e iría en alza, desde primeras acciones en 1969 (colegios privados), las primeras de los PNN en 1970-71 y 1973, sobre todo, en que los maestros de enseñanza primaria veían alterada por la LGE su acceso a la docencia, ahora exigida de mayor nivel académico. En esos años adquirió mucha fuerza el asambleísmo como fórmula de toma de decisiones colectivas; surgirían los STES (Cfr. GROVES, T. *Op. Cit.*, pg. 106) e, incluso más tarde, en 1978 - con dirección bien distinta- ANPE (Asociación Nacional de Profesorado Estatal). Un año antes, 24 asociaciones profesionales, presuntamente independientes, habían creado la Confederación Sindical de Funcionarios (CSF).

La obligatoriedad de estar colegiado era preceptiva, en principio, sólo para enseñantes de la privada, que aprovecharon esta plataforma de los Colegios de Doctores y Licenciados para sus reivindicaciones específicas y para hacer públicos sus problemas. Las elecciones a su presidencia canalizaron las protestas, especialmente la falta de democracia interna. En 1973, sin embargo, sería elegido Eloy Terrón como Presidente del Colegio Nacional de Colegios de Licenciados y Doctores: el primero democráticamente electo desde la Guerra Civil. Ello significaba apertura a enseñantes no licenciados, a los movimientos pedagógicos y a los padres de alumnos, de modo que se empezaron a introducir aspectos y cuestiones de política educativa en el orden del día.

En 1976, se presentó en una sesión la “Alternativa”, que había redactado el movimiento de profesores colectivamente; se debatió y fue aprobada en la asamblea más numerosa de las celebradas nunca en el Colegio de Madrid. Pronto se convertiría en programa que movilizó a gran número de profesores “progresistas” del país. Había sido redactada un año antes y representaba una síntesis de las distintas corrientes de oposición en el ámbito educativo, cuyos orígenes se remontan a 1954, tras el artificio de un presunto “Congreso de Escritores Jóvenes”, autorizado por Laín Entralgo como rector de la Universidad Complutense.

2.4.5.- La “Alternativa”. La primera vez que se publicó legalmente un borrador de la misma fue en enero de 1975 en el CDL de Madrid, pero la primera versión, clandestina, había aparecido en 1971, en el nº 3 de *Enseñanza democrática*, en torno al “CUERPO ÚNICO, CICLO ÚNICO”. Es de señalar que también fue en este ambiente - al empezar las discusiones públicas de la “Alternativa” en el CDL de Madrid- cuando empezó a utilizarse en 1974 un término ahora muy reiterado y mixtificado: “ESCUELA PÚBLICA”. Lo de “Cuerpo único” era para evitar la discriminación laboral y profesional entre los docentes -en lo tocante a salarios, jornadas, formación inicial...- y sus repercusiones en el proceso mismo de la enseñanza. Los docentes eran plenamente conscientes de la tremenda dualización profesional que les afectaba y que no había eliminado la LGE. Por otra parte, cuando reivindicaban el “Ciclo único”, de algún modo aludían a lo que hoy categorizamos como “comprensividad”: pretendían lograr la misma enseñanza y las mismas oportunidades para todos, sin procedimientos selectivos internos hasta los 18 años, y sin opcionalidades divisorias antes de los 16. La razón principal de que empezaran a hablar de “Escuela Pública” fue a constatar que, en aquel momento de carencias muy fuertes y selectivas, un 40% de los alumnos existentes entonces, de todas las edades, acudían a colegios privados de toda índole: era evidente que el asunto de las subvenciones se convertiría en cuestión política principal y había que tratar de encontrar fórmulas que integraran el máximo posible de niños y niñas en un servicio público de calidad. No les satisfacía la escuela estatal que existía, y querían

que fuera participativa, conectada con el entorno...y dotada de las demás características definitorias conocidas. En el discurso que Luis Gómez Llorente pronunciaría el 31 de enero de 1989 -con motivo de la concesión de la medalla de Alfonso X el Sabio a él y otros cinco representantes de la Alternativa-, añadiría que la veían “republicana”, esto es, heredera del proyecto de escuela pública que se había formulado en la Segunda República (Cfr. O’MALLEY, Pamela, *La educación en la España de Franco*, Madrid, Gens, 2008, pg. 220).

2.5.- La renovación por la lectura

Los distintos manifiestos, folletos y publicaciones que fueron surgiendo en el transcurso de estos años regidos por la LGE, no son explicables exclusivamente por sí mismos. Los integrantes de este amplio movimiento contestatario leían y, además, publicitaban -cuando no vendían abiertamente- determinado tipo de libros y revistas.

2.5.1.- Las revistas: Fabricio Caivano editó, desde enero de 1975, *Cuadernos de Pedagogía*, cabecera siempre muy cercana a la vida cotidiana del profesorado de los centros escolares: cuando cambió de dirección, parece que había llegado mes a mes a 18.000 suscriptores (Cfr.: DELVAL, J.: ”Pedagogía sin ‘Cuadernos’”, en *El País*, 25/02/1997). Crearía, además, Laia, un sello editorial desde el que se divulgaron trabajos y ensayos de gran interés, entre los que destaca la difusión de Freinet, del que tanto se nutriría, por ejemplo, ACIES (el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular). Muchos profesores compartían su lectura con *Triunfo* (1946-1982) y con *Cuadernos para el Diálogo* (1963-1978), cuya editorial publicaría ese último año *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, de Fernández de Castro, una visión en extremo crítica con la LGE. La revista *Escuela* -fundada en 1941 por Ezequiel Solana-, obedecía de cerca en esos años los dictados del régimen: se denominaba *Escuela española* y su entidad de “periódico profesional” radicaba en la atención a la legislación cambiante. Los católicos progresistas, a su vez, leían desde 1958 *Vida nueva* y, desde algo más tarde, *Iglesia viva* (1966), que también sacó pronto una interesante monografía sobre la LGE. Y, entre los periódicos, pronto destacó, desde su primer número -el cuatro de mayo de 1976-, *El País*, con una sección especializada en educación, generalmente los martes. Los afiliados a los sindicatos y partidos “de clase” -como se decía- leían además sus propias revistas, periódicos y boletines. El PCE llevaba publicando *Mundo Obrero* desde 1945. Comisiones de Enseñanza (CCOO) empezó a publicar en 1970, con irregular periodicidad, *Enseñanza Democrática*, que, más tarde, se transformaría en el *T.E.* que hoy todavía editan. UGT-FETE empezó a editar *Nuestra Escuela* (1984) y, más tarde, *Trabajadores de la enseñanza*. Los miembros del Movimiento Cooperativo de Escuelas Populares (MCEP), habían editado, en 1935-36, *Colaboración, órgano del movimiento Freinet*, de donde saldría *Kikiriki* (1994).

2.5.2.- Entre los libros y autores muy leídos en esa etapa, al compás de todo este movimiento pedagógico-político, es destacable un libro italiano que publicó Nova Terra por primera vez en 1970: *Carta a una maestra*, de los Alumnos de la Escuela de Barbiana. También, un libro de Alberto Merani (Argentina, 1918-1984), sobre las teorías de Wallon, en que aparecían desarrolladas las ideas de “cuerpo único” y “ciclo único”: *Psicología y Pedagogía. Las Ideas Pedagógicas de Henry Wallon* (1969); lo reimprimió en Méjico la colección pedagógica de Grijalbo en 1984. En ediciones latinoamericanas también llegaron a los mismos círculos de profesores españoles -a través de librerías connotadas- lecturas escogidas de Gramsci, del *Poema pedagógico* de Makarenko, y obras de Luria, Leontiev y Vigotsky. Por su parte, la progresía católica

pronto hizo circular diversas obras de Paulo Freire, entre las que destacaría la muy difundida *Pedagogía del Oprimido*. En España, desde 1962, la editorial difusora principal de este libro fue ZYX. En esta editorial y movimiento confluyeron sensibilidades procedentes de la HOAC, y de ella derivaron posicionamientos muy variados: combinaciones de cristianismo y anarquismo -que acabaron revitalizando la CNT o creando la CGT-, personas que eligieron preferentemente trabajar socialmente en los movimientos sociales de base -y, concretamente, en grupos de renovación pedagógica- o derivaron hacia un sindicalismo asambleario importante como el de STES, con relevante filiación de docentes. Al entorno de ZYX, en fin, se deben igualmente -a comienzos de los setenta- cursos de “Formación de maestros para la clase obrera”, de los que emanarían los cuadernos GOES (Grupos obreros de estudios sociales), sobre temáticas sociosindicales y políticas. Puede decirse, además, que el tiempo de la LGE fue el momento en que nació la verdadera sociología de la educación en España -la primera Conferencia profesional, en El Escorial, sería todavía en 1990-, un campo en que merece especial mención Carlos Lerena, muerto prematuramente en 1988 con 47 años, y que dejaba tras sí libros de gran interés como *Reprimir y liberar* (Akal, 1983), *Materiales para una sociología de la educación y de la cultura* (Cero-ZYX, 1985) o *El oficio de maestro* (1987), lecturas todavía de gran interés para situar la “vorágine” de las reformas desde los setenta, sin que hayan desaparecido problemas sustantivos para la escuela pública española. En fin, entre los libros cuyo desenfado para tratar muchos asuntos educativos generó fuerte polémica, destaca la versión en español de *El libro rojo del cole* (Nuestra cultura, 1979), como puede leerse en *El País*, de 8 de febrero de 1980.

2.5.3.- De las editoriales que jugaron un papel importante, ya a finales de los ochenta y comienzos de los noventa, es de mencionar La Piqueta, que promovió María Fuentetaja y donde Julia Varela difundió a Michel Foucault. Algunos años antes, Editorial Popular -próxima a la JOC- había apostado más por la educación popular en sus colecciones “A lo claro” y “Letra grande” o con la difusión de la obra de Milani. Pero entre todas, es muy digna de atención la Editorial Morata: había sido fundada en 1928 y, en su catálogo histórico de los primeros años, ya figuraban libros de tanto compromiso como *Feminismo y sexo* (Vital Aza), diversos estudios antropológicos de Malinowski, *Presente y futuro de la UGT* (Largo Caballero) o *El expediente Picasso* (sobre el desastre de Annual). A los tiempos que se refiere el presente ensayo historiográfico pertenecen otras obras no menos significativas, como el *Manual del Psicodiagnóstico de Rorschach* (Bohm), y varios tratados de *Psicología del niño*, entre los que destaca el de Piaget. La incorporación, en 1976, de Florentina Morata a la editorial hizo que se especializara en asuntos educativos. Con el asesoramiento de Jurjo Torres y Gimeno Sacristán, supuso que -antes de la LOGSE- fueran llegando a lectores preocupados por las cuestiones de docencia y aprendizaje autores de reconocido prestigio internacional: Bernstein, Freinet, Perrenoud, Stenhouse, Dewey, Elliot, Jackson, Apple... Y junto a ellos, pronto aparecieron autores españoles como los ya citados, Ignacio Pozo, Jesús Palacios, Ángel Pérez, Mariano Fernández Enguita, Julia Varela, etc., casi siempre expertos en dos áreas principales: psicología y sociología de la educación. Otras editoriales -no las de libros de texto- o se han especializado en este campo posteriormente o tan sólo le dedicaron atención muy puntual. Problema todavía insuficientemente explorado es el de saber cuánto y qué leía, de todo esto, la generalidad de los maestros y profesores de estos años.

3.- La formación de profesores y maestros en la Transición (1975-1982):

La formación del profesorado se produce siempre en un contexto socioeconómico concreto y dentro de coordenadas de expectativas que la sociedad deposita en su sistema educativo. De ahí, la variabilidad de funciones a desempeñar por quienes lo deben poner en práctica, paralela, además, al cambiante rigor, constancia y cuidado de las Administraciones educativas. Sucede ahora, sin embargo, que a los desencuentros de los políticos sobre el particular, se sobrepone la rapidez con que se suceden las demandas cívicas, sensiblemente mayor que en etapas anteriores, con lo que la atención debida al deseable papel profesional de profesores y maestros corre el riesgo de inadaptación más rápidamente.

En lo que atañe al tiempo de la Transición, puede decirse que las formas que reviste la indispensable adaptabilidad de las competencias profesionales de los maestros y profesores son ampliamente ambiguas. A una historia anterior de larga desmemoria y apariencia de reforma en los últimos años franquistas –y sin dejar de ser nacionalcatólicos- se unía ahora que no fue precisamente el de la Educación el campo de más urgente atención, lo que no impidió tímidas incursiones con algunas novedades que tendrían reflejos posteriores. Del 75 al 82, fueron años convulsos e inestables en muchos frentes políticos y militares, mientras la economía tenía una crisis de gran calado, regresaban nuestros emigrantes de Europa, se incrementaban las cifras del paro y se iniciaban las grandes reconversiones industriales. Los miedos a la inmovilidad residual franquista, la violencia extrema de golpistas y bandas armadas, la aparente unidad de la UCD -pronto devenida en descomposición interna-, no propiciaron grandes ni profundos cambios. Se mantuvieron más las grandes continuidades, mientras aumentaban las urgencias y contradicciones que los analistas ponían de relieve: es la etapa de mayor visibilidad de los MRP, pero también la de mayor consistencia reivindicativa de los PNN.

3.1.-La coyuntura política

3.1.1.- Los pactos de la Moncloa, el 25 de octubre de 1977, al modificar las restricciones de la libertad de prensa, facilitar el acceso a la información, aprobarse los derechos de reunión, asociación política y sindical, y libertad de expresión, así como el control económico presupuestario, y una reforma fiscal que frenara el deterioro creciente de inflación, deuda y fuga de capitales, fueron primordiales para asentar las bases de la Constitución, de la Seguridad Social y de un sistema educativo más democrático. Merece especial mención en este sentido lo que establecía el capítulo IV sobre política educativa, en especial el punto 1: “democratización del sistema educativo, buscando la participación de todos los sectores y definiendo un estatuto de los centros educativos y del profesorado. Deberán constituir objetivos prioritarios de esta política la mejora de la calidad en la enseñanza y la homogeneización técnica de la misma entre los centros estatales y no estatales”. Se establecía asimismo “la gratuidad progresiva de la enseñanza” y, para ello, una serie de medidas entre las que destacaba “la construcción, equipamiento y atención a los gastos de funcionamiento y de profesorado de los puestos escolares que se incluyan en el Plan Extraordinario de Escolarización de 40.000 millones de pesetas. A tales efectos se crearán 400.000 plazas de Educación General Básica, 200.000 nuevas plazas de Educación preescolar y 100.000 nuevas

plazas de Bachillerato Unificado Polivalente durante 1978”. Para el presupuesto de 1979, se estipulaban medidas que tendieran “a la adecuada retribución del profesorado; se considerará la gratuidad total de servicios de comedores y transporte, en los niveles de enseñanza obligatoria, cuando se impongan como necesarios para los alumnos de concentraciones escolares; y se examinará el posible abaratamiento de los libros de texto en niveles educativos obligatorios”. Igualmente se decía que, “se implantará la participación de los padres de alumnos y del profesorado en el control del funcionamiento y condiciones de estos centros”. Y respecto a los “centros subvencionados” se procedería “a una revisión profunda del sistema de financiación con la definición, si se considera conveniente, de un estatuto de los centros subvencionados en que se prevea la participación de padres de alumnos y profesorado por la que se atienda a la función, necesidades y condiciones de tales centros, y en el que se asegure el control de la aplicación de fondos públicos a los mismos” (Cfr.: HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos, “Educar en tiempos de Transición: significación educativa de los Pactos de la Moncloa”, en *Aula*, Universidad de Salamanca, 14, 2002, págs. 143-154). La publicidad de carencias tales no era buen augurio: entre escolarizar y hacerlo con calidad y profesionalidad bien estructurada había una distancia. Ésta se iba fraguando, ante todo, en los entresijos de una improvisada vida escolar cotidiana llena de carencias, donde muchos aspectos eran pura aspiración más que novedad.

3.1.2.- El art. 27 de la Constitución (y el 16) son, por sí mismos, un buen indicador de las limitaciones a que iba a estar sometido el sistema educativo en las expectativas que hubiesen puesto en él los partidarios de la Escuela pública y más los que hubieran pensado en restituirle de inmediato los valores republicanos. Dos de sus valores primordiales iban a quedar limitados por el principio de realidad, o por la historia pasada si se quiere. La doble vía educativa quedaba consagrada en nombre de la “libertad de enseñanza” (27.1), y la laicidad de la escuela quedaba mediatizada por una presunta “aconfesionalidad” del Estado, aquí traducida en “el derecho que asiste a los padres para que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (27.3). Ambas cuestiones iban a dar mucho juego, incluso en el presente. Incidiría el legado del Concordato de 1851, reactualizado con las modificaciones introducidas en 1953. Ahora, cuatro Acuerdos con el Vaticano en 1979, complementarios entre sí, resituaban la Religión entre las asignaturas “fundamentales”, con lo que ello implicaría en los horarios escolares de muchos centros, las tareas a realizar por quienes no quisieran ir a dichas clases y el papel de muchos catequistas en los centros escolares. Evidentemente, en esos años pronunciarse de manera libre sobre las cuestiones de la vida civil que a la Iglesia le preocupaban tanto, ya fueran de tipo científico, cosmogónico o de carácter más estrictamente sociofamiliar, marcaba mucha diferencia en la rutinaria vida de los claustros y de las clases. Y más iba a marcar la doble vía escolar, instrumentada como demostración social, para seguirse imponiendo -bajo pretexto religioso y de “libertad de elección”- en el juego de relaciones sociopolíticas.

3.2.- Signos educativos oficiales

3.2.1.- La enseñanza de la Constitución. El R.D. 2675/1976, de 15 de octubre, había suspendido la enseñanza de “Formación Política” en los centros de Bachillerato y de Formación Profesional (*BOE* del 27/10/1976). Por ley de 3/10/1979, complementada por dos circulares de la Dirección General de Enseñanzas Medias (20/09/1979 y

23/07/1980) y por Resolución de la misma Dirección General de 24/10/1981, se depositó en los Seminarios Didácticos de Geografía e Historia la mayor parte de la responsabilidad sobre el desarrollo de las enseñanzas del “Ordenamiento Constitucional”. Con ser muy importante la tarea, no dejaba de entrañar dificultades. Muchos docentes no tenían la preparación adecuada para ello, la tarea no había sido abordada en etapas anteriores de BUP y EGB -la mayor parte de los profesores había pasado por la Formación del Espíritu Nacional-, la “cultura ambiental” de muchos centros era indiferente en ese terreno -cuando no motivo de acaloramientos-, los programas de Bachillerato eran de por sí recargados y la investigación pedagógico-didáctica española prácticamente nula en este campo, si se excluyen algunos trabajos promovidos en el CIDE por Mercedes Muñoz-Repiso entre 1978 y 1982 (Ver, p. e., *Los estudiantes españoles y los valores democráticos: estudio empírico sobre la socialización política*. Madrid: INCIE, 1981).

De aquella improvisación voluntarista saldría, sin embargo, la “Educación para la Convivencia” que tendría bastante éxito en la “Reforma experimental” puesta en marcha en 1983, reducida después a las “transversalidades” de la LOGSE, reaparecida en la LOE como “Educación para la Ciudadanía”, y finalmente desaparecida de nuevo con la LOMCE. Lo cierto es que a nadie se le ocurrió, hasta 1983, que hubiera una celebración especial, dentro de los centros docentes, que se conociera como “Día de la Constitución” (BOE, 01/12/1983). Y en esta misma onda, puede ser interesante recordar un Acuerdo del Congreso de Diputados, de 07/03/1984, por el que se convocaba un concurso de actividades escolares relacionadas con la Constitución (BOE, del 20/03/1984).

3.2.2.- Los programas renovados de EGB los introdujo la Dirección General de Enseñanza Básica con el *Documento base de Programas renovados*, de 1980 (Cfr.: *Vida Escolar*, 206, 1980). Su evidente modelo tecnocrático de enseñanza se afianzaba a través de la nueva ordenación de la EGB y fijación de enseñanzas mínimas en 1981 (R.D. 09/01/1981, BOE del 17; O.M. de 17/01/1981, BOE del 21; R.D. de 12/02/1982). Le habían precedido, ya en 1977, un conjunto de Instrucciones sobre aplicación de las orientaciones pedagógicas a los primeros cursos de EGB a fin de coordinarse con los niveles de Preescolar (Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 21/10/1977, reproducida en *Vida Escolar*, 193-194, 1977). Aparte de señalar -como ya era reiterativo- las causas de la penosa situación que arrastraba la etapa, tales como el abuso de los libros de texto y las deficiencias en la formación del profesorado, la panacea se situaba ahora -como en tantas otras ocasiones del extenso período aquí tratado- en la bondad de los programas que se proponían. No faltan referencias a la evolución del niño como pretexto ni tampoco las consabidas referencias a la interdisciplinariedad y a cómo debería enseñarse el avance científico. (Ver: LÓPEZ DEL CASTILLO, M^a.T., “Los programas renovados del ciclo inicial”, en *Bordón. Revista de Pedagogía*, nº 237, marzo, 1981, y “La reforma curricular en EGB”, *Ibidem*, nº 242-243, marzo-junio, 1982).

No obstante, enseguida los programas propiamente tales, consistentes en una abigarrada mezcla de objetivos acompañados de actividades para alcanzarlos -en una mezcla difícil de deslindar a veces- era, en opinión de Juan Delval, “muy pobre”: se confundían objetivos y actividades, los niveles se confundían y su adecuación era dudosa; no había coordinación interna ni entre las distintas áreas de conocimiento... Sobre todo, seguían representando -como en LGE- un conjunto enciclopédico de

saberes a aprender, puramente repetitivo, con lo que tan sólo se podía lograr que los niños estudiaran lo mismo, pero no que aprendieran mejor. Delval estimaba, además, que el trabajo que los técnicos habían hecho no pasaba de artesanal y que ya era hora de que para evitar los graves problemas que tenía “nuestro nivel más importante de la educación” -afectado por “el fracaso escolar de casi una tercera parte de los alumnos que cursan la educación básica”-, se pusieran los medios más adecuados y se trabajara seriamente (DELVAL, J., “Renovar para que todo siga igual”, en *El País*, 08/11/1981).

Este asunto de la renovación de programas en EGB es importante, además, para recordar que los Gobiernos de UCD también estuvieron preparando, antes de perder las elecciones, una reforma de las EEMM que no llegaría a cuajar. Aunque los acontecimientos políticos frustraron el intento, tal proyecto intentó abrir un debate al respecto: el ministro Ortega Díaz-Ambrona dijo que debía ser reflexiva, no improvisada e impulsada por el profesorado (Ver: *Las enseñanzas medias en España*, Madrid, MEC, 1981).

3.3.- Iniciativas de formación y estructura ministerial

3.3.1.-El FIPS: Proyecto de Formación inicial del Profesorado de Secundaria fue un intento de renovación llevado a cabo por algunos ICE en colaboración con el MEC. Otro nonnato de esos años que algo tendría que ver con proyectos que la LRU no iba a tener en cuenta y que, de algún modo, siguen en el alero todavía. Se trataba de que el Ministerio definiera mejor esa formación inicial y que dotara de los recursos humanos y materiales adecuados a los CAPS. Se proponía un curso teórico de 400 horas -de tipo psico-socio-pedagógico, fundamentación científica y didácticas específicas- y un módulo de prácticas, de 200 horas, en los centros de Secundaria. La experimentación duró dos años, coexistiendo con los CAP. (Cfr.: BRINCONES CALVO, Isabel, APARICIO, J. y RODRÍGUEZ, M., *La formación inicial del profesorado: el conocimiento de base, los métodos y su evaluación en la experiencia FIPS*, UAM-ICE, 1991).

3.3.2.- Siguen los CAPS. Paradójicamente, sin embargo, a lo largo de los casi 39 años que estaría vigente el CAP, el curso de postgrado previsto en 1971 nunca llegaría a formalizarse como tal: “no tuvo el adecuado marco legal, suscitó escaso interés administrativo y universitario y acumuló, además, limitaciones financieras, profesorado inestable, masificación, poco reconocimiento administrativo, escasa oferta de plazas docentes, gremialismo departamental, incapacidad política para llegar a acuerdos sólidos y duraderos y -como añade J. M^a Gutiérrez- un largo etc., que hicieron del CAP el curso de la eterna provisionalidad o la crónica de una muerte anunciada” (Cfr.: “La formación inicial del profesorado: del CAP al Máster”, en: *Participación educativa*, 17, julio 2011, pg. 98.- Acerca de las limitaciones de los ICE, también es interesante ver: CASTILLEJO, J.L., “Los ICEs y la formación del profesorado” en *Revista de Educación*, nº 269, 1982, págs. 43-54).

3.3.3.- Los servicios de Orientación Escolar y Vocacional fueron creados por Orden, de 30/04/1977 (*BOE* del 13/05). Por su parte, los Institutos de Orientación Educativa y Profesional, cobraban existencia en virtud de la disposición final tercera del R.D. 2689/1980, de 21 de noviembre (*BOE* de 16 de diciembre). Sustituían a los Institutos de Psicología Aplicada, creados en 1927, y según había establecido la LGE respecto a la orientación educativa y profesional venían a “constituir un servicio

continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atendiendo a la vocación y aptitud de los alumnos y facilitando la elección consciente y responsable”. También la ley orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980 asumía esta misma preocupación. Por consiguiente, los citados Institutos habrían de coordinar su actuación con los servicios de orientación escolar y vocacional de EGB y con el Instituto Nacional de Educación Especial, a través de las Direcciones Generales de EEMM y de E.B. Estos Institutos desarrollaban su labor a escala provincial y también tenían a su cargo el estudio médico-fisiológico y psicológico previo a la obtención del permiso de conducir. Es importante mencionarlos, por servir de referencia para las disposiciones relativas a la presencia de “Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica” en los centros educativos al implantarse la LOGSE, regulados por la Orden de 9 de diciembre de 1992 (BOE del 18).

3.3.2.- Jornadas para Profesores de Bachillerato. Se convocaron al menos dos veranos seguidos, en 1981 y 1982, en Alcalá de Henares y Gijón respectivamente. Imitaban, de algún modo, los cursos de verano de los movimientos de renovación pedagógica, pero eran bastante selectivas. Intentaban cubrir un hueco de formación permanente, pero eran una gota de agua en una falta de planificación generalizada. Los asistentes eran becados, pero el número de becas era muy reducido e imponía como condición previa enviar una ponencia a la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado de Enseñanzas Medias (en la Subsecretaría de Ordenación Educativa del Ministerio) que debía ser supervisada y aprobada. Tenía el interés del intercambio de preocupaciones por la mejora profesional, muy vivo en aquellos años, aunque el formato del encuentro fuera más encorsetado que el de los cursos de los MRP ya existentes.

3.3.3.- La estructura de gestión ministerial de la enseñanza secundaria durante esos años siguió reproduciendo -tácitamente- lo que las sucesivas normas de “Instrucción pública” durante el siglo XIX, especialmente a partir del decreto del Duque de Rivas (1836), entendían como los estudios necesarios “para completar la educación general de las clases acomodadas”. En 1953, todavía Joaquín Ruiz-Giménez vendría a decir algo similar al plantear su “Ley de Ordenación de la Enseñanza Media”. En los años de la Transición -y durante bastantes posteriores- los profesores y maestros siguieron teniendo Direcciones generales diferenciadas y ritmos e intereses distintos, bien lejos de lo que pudieran soñar los partidarios del “Cuerpo único”. Es de notar, adicionalmente, que, después de un intento frustrado de 1932, por crear una Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, “para la formación del Profesorado de Segunda Enseñanza y Escuelas Normales, Inspección de la Primera Enseñanza y Directores de grandes escuelas graduadas” (Decreto de 27/01/1932, art. 1), la única iniciativa mencionable en la profesionalización docente de los profesores de los institutos fue la creación de las “Escuelas de Profesores de Enseñanza Media” en 1966. Ángeles Galino -responsable de la LGE en buena medida- sería la primera directora de la madrileña. Esa es la conexión con la red CENIDE/INCIE-ICE, que como vimos fueron los responsables de los CAPS después de 1970.

La estructura del Ministerio de Educación y Ciencia, fruto de la LGE, intentó introducir una organización funcional en la administración de la educación, superando la organización sectorial -direcciones generales como compartimentos estancos y separados-, pero en 1976 se volvió a un organigrama dicotómico de los asuntos escolares, según preceptuaba el R.D. 21822/1976, de 30 de julio (BOE del 17/09), con

una Dirección General de Enseñanzas Medias y otra para la Educación Básica. Sus correspondientes subdirecciones no eran del todo idénticas: en Básica existían las de Ordenación Educativa, Centros Estatales y Centros no Estatales (art. 34.1); en Medias, la tercera no existía y, en su lugar aparecía una Subdirección General de Ordenación del Profesorado (art. 41.2). En Básica, había un Servicio de Formación y perfeccionamiento del Profesorado y del Persona Directivo Docente, con una multiplicidad de funciones tales como “elaborar, en colaboración con los organismos competentes, las directrices de los programas de formación, selección y perfeccionamiento del profesorado, así como llevar a cabo el plan de perfeccionamiento del personal directivo docente; estudiar y dictaminar de modo especial sobre las necesidades, contenidos y prioridades en materia de actualización del profesorado de nivel de EGB...”(art. 36.2). En Medias, en cambio, desde el rango de subdirección general, lo relativo a estas cuestiones se subdividía en dos servicios específicos: formación, selección y perfeccionamiento, por un lado, y “necesidades de perfeccionamiento del profesorado de Bachillerato y Formación Profesional”, por otro (art. 48, 1 y 2)

3.4.- En paralelo

3.4.1.- La formación inicial del profesorado en otros países europeos, como Inglaterra, Francia o Alemania, también era bastante diferenciada para cada tramo educativo. Pero, con modelos diferentes de formación específica en cuanto a los momentos, tiempo de duración, controles de evaluación, prácticas reales -simultáneas o posteriores a la formación teórica-, incluían siempre diverso grado de exigencia académica universitaria: en el caso alemán con una especialidad en dos materias. Era perceptible, no obstante, cierta correlación entre los niveles finalistas de docencia –el mayor o menor nivel educativo- y el nivel de exigencia del profesorado correspondiente, en función de la clase social a que estaban prioritariamente destinados -o valor social agregado- que se venía atribuyendo a unos u otros tramos educativos.

3.4.2.- Los MRP siguieron teniendo durante estos años de la Transición una amplia capacidad de convocatoria hasta bastante entrados los ochenta. Cursos puntuales, talleres y jornadas específicas más amplias en verano siguieron teniendo mucho atractivo entre un amplio grupo de profesores. Muchos de ellos acabaron constituyendo grupos estables de reflexión y trabajo, crearon boletines y revistas para intercambiar experiencias alternativas. En 1979, en un encuentro de muchos de ellos en Almagro, nació el nombre con que los reconocemos: MRP. Siempre extraoficiales en su dinamismo y con pretensión de movimiento social transformador desde la escuela, a veces el afán de acelerar cambios significativos en la vida escolar se trasladó al interior de los centros de diversas maneras. Grupos de profesores que se reunían para organizar proyectos de acción educativa conjunta y, en no pocos casos, también para que la dirección de la escuela o el instituto se amoldara mejor a sus planteamientos didácticos: tal vez sea el momento en que las elecciones a la dirección de centros estuvieron más reñidas. Tal vez, también, haya que reconocerles que ellos han sido quienes más han hecho por difundir el compromiso de los ciudadanos con la escuela, en defensa de una educación de calidad para una sociedad democrática.

3.4.3.- Los PNN, entretanto, continuarían siendo durante largo tiempo -hoy todavía persisten sus demandas a través de “los interinos”- una constante en todo el período. Sus concentraciones y encierros tuvieron una clamorosa demostración en las oposiciones de Agregados de Instituto del verano de 1977, algunos de cuyos tribunales

consiguieron paralizar a pesar de que habían logrado que en la convocatoria contaran de manera sensible los tiempos de trabajo desempeñados como “no numerarios”. En las oposiciones “restringidas” que pronto convocó UCD, los “méritos” contaron desde la primera prueba, de modo que a muchos interinos les bastó con sacar un 2,5 para aprobar la oposición. Podía darse el caso de que aprobaran sin plaza y que quedaran en expectativa cuando se creara. En tres años, 50.000 interinos consiguieron el funcionariado. La fórmula de “las restringidas” se prolongaría todavía unos años, mientras la demanda -al ritmo del boom de natalidad de los sesenta- fue creciendo. La ansiedad por el acceso al funcionariado y a la estabilidad laboral fue el motor principal de estas reclamaciones, todavía vivas en 1984, junto al agravio comparativo que - cuando las competencias educativas pasaron a las Autonomías- se estableció entre unas u otras a la hora de reconocerles el trabajo que hubieran realizado. Lo más sustantivo de la protesta de los PNN en aquellos años parece que radica, en todo caso, en lo sintomática que era el constantemente bajo y lento reconocimiento de la Administración, a remolque siempre respecto de las condiciones sociolaborales de los profesionales de estos niveles educativos.

4.- La formación inicial y permanente en la primera etapa del gobierno socialista (1982-1996)

El acceso del PSOE al Gobierno, después de un moderador reciclaje de su bagaje doctrinal originario que le aprestara para ser alternativa “responsable” y “ponderada”, va a traer catorce años de asentamiento de una ambivalente Constitución como base de una joven democracia a cuyas instituciones era mucho lo que faltaba por homologar. Son años de templado optimismo social, especialmente al principio, en que -a pesar de estar sumidos todavía en una profunda crisis que arrastraba España desde 1973 y que se prolongaría todavía hasta 1985-, crece la inversión educativa, creciendo el número de plazas, de profesores, de becas y de acceso a la universidad. Pero en la perspectiva conjunta del período se mezclan bastantes luces y no pocas sombras, especialmente intensas en sus tiempos finales. Sabido es, además, que los distintos gobiernos del PSOE en estos años fueron especialmente socialdemócratas en el primer momento -en la etapa de Maravall como ministro de Educación (82-88). Buena parte de lo que fueron las leyes socialistas de educación -Ley de la Ciencia, LRU, LODE- quedó hecho en esos primeros años, igual que se dejó roturado mucho de lo que iba a ser después la LOGSE (1990). Algo similar cabe decir de la formación permanente, formalizada en los CEP entre 1984-86, aunque haya de tenerse en cuenta un título profesional de especialización didáctica que, promulgado entre 1995-96, apenas tendría ya recorrido. E igualmente la LOPEG, también de 1995, en que se trataron de corregir determinados problemas detectados en la LOGSE.

Que los obstáculos a remover iban a ser muy grandes -independientemente de la oposición que pronto se iba a organizar contra estas reformas-, puede verse, por ejemplo, en el Real Decreto-Ley de 04/08/ 1983, en que aparecía un conjunto amplio de “medidas urgentes” para el comienzo del curso siguiente entre las que se redefinía la nueva plantilla de profesores con que se quería contar (*BOE*, 31/08/1983). “Cuando me fui del Ministerio -dirá Maravall- había en Madrid 189 institutos de Secundaria, de los cuales durante mis años de gestión habíamos construido 101 [...], estuvimos invirtiendo

a un ritmo de 1.000 plazas escolares por día” (Entrevista para *Escuela*, 26/05/2011, nº 3907, pág. 35). El *Examen de la política educativa española*, llevado a cabo por la OCDE en 1986, reconoció la “expansión espectacular” de nuestra escolarización (Madrid, MEC-OCDE, 1986, pág.51). Al final de este ciclo de gobiernos socialistas, en 1996, se había logrado la plena escolarización de niños y niñas de 4 a 14 años, además de otros niveles de equidad educativa, inusitados hasta entonces, en educación infantil y en las etapas postobligatorias. Pero ya había empezado a cuestionarse la calidad.

4.1.-El programa alternativo

La “Alternativa” o “libro verde” editado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid iba a ser la base de las reformas educativas de la primera etapa del gobierno socialista. Había gran expectativa por lo que el primer Gobierno socialista monocolor de la historia fuera a hacer, dentro de una ensoñación colectiva por una educación transformadora de una sociedad en proceso de cambio acelerado. El programa del PSOE para las elecciones de 1982 reproducía buena parte de las aspiraciones citadas. Con él entraron en los equipos directivos del Ministerio -y en el del amplio poder que extensivamente iba a ejercer en toda España-, gran cantidad de personas vinculadas hasta ese momento a movimientos pedagógicos renovadores y al sindicalismo, especialmente de UGT. La crisis en que empezaron a entrar muchos de estos movimientos a partir de entonces puede que sea explicable en parte por la apropiación oficialista de ideas, lenguaje, asesores y gestores que pasaron a estar en puestos de diversa responsabilidad política, con el consiguiente perjuicio sufrido en el dinamismo de muchos centros y de colectivos organizados.

También los documentos gubernamentales del período empezaron a ser pronto proclives a ese bagaje pedagógicamente renovador. Los CEIRES (Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa) fueron anunciados y regulados por Orden de 03/08/1983 (*BOE* del 12/08/83, con algunas modificaciones en el del día 06/11/1983). En la misma línea de formación permanente -y ampliando extensamente la fórmula de “jornadas” de UCD-, iban las “ayudas económicas para actividades de perfeccionamiento durante el curso 83-84”, en que se pretendían incentivar los “movimientos de renovación pedagógica” y “asociaciones profesionales de profesores” con una gama de modalidades -cada una con unas determinadas cuantías-, que iban de cursos a grupos de trabajo, seminarios permanentes o meras reuniones (Orden de 07/11/1983, *BOE* del 12/11/83). Igualmente, merece la pena releer -por lo que dice del ambiente del momento- una resolución por la que se reconocía a los maestros/as republicanos, cursillistas del 14 de marzo de 1936, su inclusión en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza General Básica” (*BOE*, 09/12/1983).

Y al mismo dinamismo originario pertenecen las primeras noticias -y posterior desarrollo que luego veremos- relativas a las reformas experimentales que se van a poner en marcha, preparatorias de lo que acabará siendo la LOGSE. La que aparece más pronto es la de Enseñanzas Medias: sus primeros esbozos pueden leerse en una entrevista a José Segovia en la *Revista de Educación*, nº 271, sept.-dic. 1982, págs. 71-76, en que aparecía una idea clave de lo que iban a ser los primeros años de esta experiencia: los propios profesores como agentes del cambio educativo. En junio de 1983, la DGEM publicaría un pequeño folleto -también verde-, ampliado en julio con otro ciclostilado, de 70 págs., en que se concretaban algo más las aspiraciones y primeras orientaciones al respecto: un modelo más integrador y comprensivo hasta los

16 años, que pretendía nuevos modos de aprendizaje. Pronto saldría, igualmente, el decreto correspondiente que autorizaba la experimentación (R.D. 2326/1983, de 13 de julio, *BOE* del 06/09/1983).

En el curso 1983/1984, y tras suspenderse la entrada en vigor de los nuevos programas del ciclo superior de EGB -recién iniciado el Gobierno del PSOE y ya en marcha esta experimentación (O.M. 30/09/1983, *BOE* del 4)-, se presentaría el anteproyecto para la reforma de la segunda etapa de la EGB (O.M. de 13/06/1984, *BOE* del 16) que, como el anterior, pretendía “introducir y propiciar la utilización de métodos activos y formas flexibles de agrupamiento”, elaborar y utilizar recursos didácticos para el nuevo desarrollo curricular, así como “detectar las habilidades del profesorado para el desarrollo del nuevo currículum y constatar las necesidades consecuentes de actualización y perfeccionamiento”. Ha de consignarse que, algo más tarde, por las Órdenes de 05/09/84 y 13/11/1984, se concedió autorización a determinados centros para desarrollar el mencionado programa en el primer año del ciclo superior, al tiempo que se rediseñaban las enseñanzas de los demás ciclos para el curso 1984-85 (*BOE* del 06/09/84).

En cuanto a la Educación Infantil, es por Orden de 26/04/1985 (*BOE*, del 30) cuando se convocó la selección de centros que participarían en el desarrollo del programa experimental en el curso 1985-86. Se partía de que eran muchos los factores coincidentes en la necesidad de “replantear el sentido y orientaciones de la actual educación preescolar”, es decir, “la redefinición del nivel educativo de los alumnos en edades inferiores a los seis años”. Con ello se pretendía disponer de primera mano de la información más adecuada para “definir los parámetros de la calidad de la infraestructura y equipamiento de este nivel educativo, destinado a lograr un modelo pedagógico y un contenido del proceso de enseñanza/aprendizaje más acorde con las necesidades educativas de los niños de estas edades”.

Por contextualizar mejor aquellos años de experimentaciones, tal vez deban añadirse cuatro ingredientes más que también contribuyeron ~~lo suyo~~ a configurar un nuevo panorama. A) En primer lugar, la introducción de cátedras y agregadurías -con las correspondientes primeras convocatorias de oposiciones- en dos áreas que, si bien tenían alguna presencia curricular, no era la adecuada: Música y Educación Física, la primera de las cuales pronto tuvo presencia en los programas experimentales de reforma (R.D. 386/1984, de 08/02; *BOE* del 28, para Música, y R.D. 1876/1984, de 10/10; *BOE* del 24, para Educación Física). B) En segundo lugar, fue ahora cuando la Informática empezó su andadura oficial en los centros educativos. Por Orden de 15/04/1985 se solicitaron a los centros sendos proyectos pedagógicos para ser dotados con equipos informáticos en el curso siguiente, lo que facultaría para participar en el Proyecto Atenea, proyecto piloto que introduciría las nuevas tecnologías de la información en las enseñanzas básica y media (*BOE*, del 30/04/1985); una resolución concomitante, del 13/03/85, creó muy pronto un equipo de trabajo en la Dirección General de EEMM para investigación y aplicación de la Informática en estas enseñanzas (*BOE*, del 03/05/1985), equipo que se integró pronto también en el Programa experimental de EEMM. C) Ha de mencionarse, en tercer lugar, una experiencia relativamente secundaria pero paralela, de gran interés para muchas actividades de profesores y alumnos de las Reformas: la experimentación de actividades de recuperación de pueblos abandonados, iniciada en 1983 y que se ampliaba ahora por Orden de 10/09/ 1984 (*BOE*

del 13). Todavía para el verano de 1996 se siguieron convocando plazas para participar en esta singular propuesta (BOE, del 25/06/1996).

4. 2.-La legislación contextual:

Buena parte del alcance de la formación del profesorado durante estos catorce años -con repercusiones posteriores- estaría condicionada por la legislación con incidencia educativa que generaron los gobiernos de Felipe González.

4.2.1.-La Ley de la Ciencia, que el propio Maravall anunciaba para septiembre de 1983 (*El País*, 19/07), quería representar el primer peldaño para dar consistencia a las reformas constitucionalmente pendientes en el campo científico-educativo de sus competencias. Tendría que esperar al 3 de abril de 1985 para ser aprobada por el Consejo de Ministros. Esta “Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica” (L.13/1986, de 14 de abril) aparecería en el BOE el 18 de ese mes. La razón central de esta ley era establecer “una articulación entre la política científica y la política industrial”; regular la reforma de los principales organismos públicos de investigación -CSIC y otros-, establecer mecanismos de colaboración entre empresas públicas y privadas -mediante fórmulas análogas a las que propugnaba la LRU, recién aprobada- y fijar objetivos de investigación en un plan nacional que entraría en vigor en 1986. La extensa memoria y los cinco volúmenes de anexos que acompañaban a este proyecto, aparte de ser una magnífica fuente documental para entender la situación existente, resulta curiosamente ajena al ámbito que tratamos aquí. No es poco que imprimiera racionalidad horizontal y apoyo institucional a la promoción y gestión del I+D+I, fundamental para un país moderno, pero en el que lo humanístico y educativo no entraba en consideración por la propia confusión entre ciencia y tecnología.

4.2.2.- La LRU sería el siguiente peldaño intencional, aunque primero en la ejecución (L.O. 11/1983, de 25 de agosto, con vigencia hasta 13/01/2002). Según Puelles, vendría a subsanar “la extrema gravedad de la situación” que la LAU de la UCD intentaba corregir y que el Gobierno no logró siquiera debatir en el Congreso. Es de destacar que, entre los múltiples problemas que aquejaban a la Universidad, no era el menor la inadecuada atención al crecimiento exponencial que había tenido entre 1960 y 1980, pasando de 170.000 alumnos a 650.000. En 1996, cuando el PSOE deje el poder, habrá ascendido hasta el millón y medio (Cfr.: PUELLES. M. de, *Política, legislación y educación*, UNED, 2012, pág. 186). Tal vez se confió en exceso en una interpretación bienintencionada de la autonomía que le asignaba la Constitución (art. 27) en cuanto a los departamentos, oposiciones y acceso a la docencia, titulaciones y competencia naciente de las universidades privadas, amén de la prolijidad reiterativa del poco cuidado a que inducía el naciente afán de las Comunidades Autónomas por dotarse de campus propios.

En lo que concierne al propósito de esta historia, es de destacar lo que al respecto se anotó anteriormente a propósito de las sugerencias desatendidas del “Grupo XV” en el que figuraban, entre otros, José Gimeno y César Coll- acerca de la perspectiva de nuevas titulaciones universitarias del profesorado de los niveles anteriores a la Universidad (Ver: GRUPO XV, *Informe sobre las titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado. Propuesta de nuevos títulos docentes elevada por la Comisión nº XV al Consejo de Universidades*, Madrid,

MEC, 1988). De otra parte, la LRU servirá de cobertura a las Facultades de Ciencias de la Educación actuales. La de Madrid, creada por R.D. de 27/09/91 a partir de la “Sección de Educación” que residía en la Facultad de Filosofía y Letras -a la que se le agregaban ahora las Escuelas de Formación del Profesorado (entiéndase, Magisterio)-, dio como resultado un conglomerado de difícil gobierno y coordinación en el que los grados y licenciaturas iban por un lado, las especialidades de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social por otro y los másteres actuales parecieran tan sólo haber sustituido administrativamente a los antiguos CAPS.

En su interior han sido perceptibles sensibilidades corporativas muy distintas. De modo que la situación -precaria después de la LGE- no era la más apropiada para que el nuevo tipo de profesor que estaba surgiendo dentro de la comunidad educativa pudiera producirse sin dificultades. Como es sabido, las propuestas legales de Maravall iban a exigir poner en escena no un mero profesor, sino un mediador capaz de modular el currículum de manera activa, adaptada a las variadas necesidades de aprendizaje de cada grupo de alumnos, sobre todo una vez puesta en marcha la LOGSE de 1990. En 1999, un estudio de profesores de la Universidad de Cádiz, que analizaba las características y actitudes del alumnado y del profesorado, la cultura del trabajo docente en estas Facultades de formación de profesores, la imagen de la institución y el currículum de los planes de estudio, mostraba la persistencia de un conjunto de fuerzas conformistas, muy reacias a realizar un tipo de formación innovadora dentro de una institución “balcanizada”, de bajo prestigio y defensora a ultranza de la neutralidad. (Cfr.: JIMÉNEZ GÁMEZ, R., PÉREZ RÍOS, J., RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C., “Las condiciones de la formación inicial del profesorado en España: presupuestos para un nuevo modelo de formación”, en: PÉREZ GÓMEZ, A., y OTROS, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, 1999, págs. 146-180).

4.2.3.- La LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido) es anterior a los gobiernos del PSOE (L.13/1982, de 7 de abril, *BOE* del 30), pero fue desarrollada por la Administración socialista en 1983 mediante una compleja serie de reales decretos, órdenes y resoluciones al respecto, algunas de ellas relacionadas con el “perfeccionamiento” de los profesionales que atendían a estos alumnos. Merece la pena, sin embargo, traer aquí la LISMI por varias razones. A) La primera, porque correspondió al PSOE su ejecución, aplicación y remodelación: como consecuencia de ello, un equipo creado por Álvaro Marchesi en 1985 iniciaría la superación de la idea tradicional de los “colegios especiales” con un proyecto pionero en experimentación, dotación de materiales -a través del CNREE- y la evaluación de la “integración” de estos alumnos en espacios escolares normalizados. B) La segunda, porque la propuesta se corresponderá pronto con un Convenio internacional firmado con la ONU (03/05/2008). C) En tercer lugar, esta ley entiende que un minusválido, es decir, “toda aquella persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se encuentren reducidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales”, tiene unos derechos reconocidos que en nuestras escuelas debemos desarrollar. Es más, con estas personas se empezó a hablar de “diversidad” e “inclusión” educativas, antes de que la significación de estos conceptos se extendiera y viniéramos a decir que todos los alumnos son diversos y por ello necesitan una educación individualizada. Y D), en cuarto lugar, es obvio que, dado el incumplimiento de que adolece esta ley actualmente, pese a lo que reitera la Ley 26/2011, de 1 de agosto, y

dadas las múltiples diversidades que tendrá que atender cada vez más la escuela pública, parece que los derechos humanos -de todos- debieran ser tenidos en cuenta como punto de partida de toda formación docente que se precie, frente a las tendencias homogeneizadoras de la escuela. Hay que tener en cuenta que el CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad) habla de 3.800.000 de personas con discapacidad. Y hay que contar también que, en nuestra Constitución, los principios de solidaridad relacionados con la educación trascienden el art. 27: ahí están el 2, el 45.2, el 138.1, el 156.1 y el 158.2, para intentar evitar asimetrías de trato entre unos y otros españoles.

4.2.4.- La LODE tiene en su patrimonio el haber tratado de conciliar la diversidad de interpretaciones políticas en torno a la “libertad” de que habla el art. 27 de la Constitución, intentando poner orden en la situación heredada de una doble vía legal existente, la privada y una cierta concepción de la pública que se necesitaba ampliar y mejorar. Lo principal de la L.O. 8/1985, de 03/07/ 1985 (*BOE* del 4) es que el art. 1 deja abierta la posibilidad de extender el derecho a la enseñanza gratuita y obligatoria más allá de la LGE, al tiempo que el art. 2 adopta el principio de no discriminación por razones de tipo económico social o geográfico que pudieran impedir el acceso a niveles superiores de educación “en función de sus aptitudes y vocación”. Trató asimismo de hacer muy participativa a toda la comunidad escolar en la vida interna de los centros y pretendió establecer que la enseñanza pública fuera el eje rector del sistema educativo, mientras la privada y concertada -en vez de la “subvencionada”- tendría un papel subsidiario.

La amplia documentación del libro de Mariano Pérez Galán sobre el proceso de elaboración, debate, consensos conciliadores en torno a la misma, pero también de los miedos y ruidosas protestas -la de febrero de 1984 fue especialmente sonada- que con motivo de su elaboración llegaron a la calle y al Constitucional, es muy demostrativa de que, a poco que se intentara avanzar en un programa de equidad, habría una confluencia de presuntos perjudicados que resurgiría con fuerza: el sector más cerrado de la Conferencia Episcopal -con la CECE del agustino Ángel Martínez Fuertes y la CONCAPA de Carmen Alvear por medio- en colaboración estrecha con las patronales de la enseñanza privada y con el PP, heredero reciente de AP. Ese debate inacabado a dos bandas empezó también a tener reflejos en los centros públicos, donde volvieron a alzar la voz -con relativo éxito en muchos casos- quienes siempre la habían tenido en la etapa preconstitucional y habían permanecido callados. Quizá esto explique que, después del 96, algunas de las características de la LODE más significativas empezaran a ser desfiguradas. Particularmente en lo que atañe a la preeminencia de la escuela o iniciativa pública, son notorias las modificaciones y derogaciones por los gobiernos del PP en 2002, 2003 y ahora mismo, en 2013, aparte de gestiones adulteradas de la misma en algunas Comunidades, por la LOMCE.

Las repercusiones en cuanto a la formación del profesorado fueron relevantes en la medida en que no era difícil encontrarse -a la hora de ejercer la profesión- con polarizaciones de los claustros en pro y en contra de muchas de las “innovaciones” citadas.

4.2.5.- La LOGSE sería pronto un caballo de batalla de mayores repercusiones incluso. Principalmente porque cambiaba muchos aspectos concretos de lo que la LGE tenía más o menos asentado, particularmente la generalización del aumento de otros dos

años -de 14 a 16- en el tramo de enseñanza obligatoria gratuita y porque el lenguaje en que venía envuelta pillaba a demasiados profesores en mantillas respecto a la terminología psicopedagógica al uso. Técnicamente, la L.O. 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4), seguramente sea una de las leyes educativas más compactas que se hayan hecho en España a la hora de modernizar y adaptar la legislación española a estándares europeos, de integrar los distintos tramos y variaciones educativas de carácter escolar dotándolos de un sentido unitario, al tiempo que trataba de aunar la universalidad y la calidad. Aportaba, asimismo, una vocación de ser normativa importante, que debía ser consensuada al máximo, para lo cual algunos de sus ingredientes fundamentales, como afirma su Prólogo, se “habían experimentado” antes -educación infantil, la inclusión de los alumnos con discapacidad, el tramo 12-14 de obligatoria y la etapa anteriormente conocida como de las EEMM: la de los 15-16, más sus repercusiones principales en el Bachillerato y Formación Profesional. Además, sus propuestas fueron sometidas a debate público, abierto, y posteriormente -cuando Maravall había dejado el Ministerio-, vino precedida de un “libro blanco” sobre la situación, necesidades y propuestas de la educación española, a imitación de la LGE.

Manuel de Puelles ha sintetizado los “aciertos” y “errores” de la LOGSE (*op. cit.*, págs. 199-200). Entre los aciertos señala principalmente la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16, la integración de las distintas etapas desde la educación infantil -novedad importante-, la opción por la comprensividad en todo el período escolar y las menciones explícitas a la calidad del sistema, al tiempo que especificaba un currículum de concepción más amplia que el tradicional programa meramente cognitivo.

Los problemas vinieron pronto de varios frentes -algunos ya vislumbrados desde la experimentación y evaluación previa. Desde dentro, quedaron encorsetados y demasiado enciclopédicos los diseños curriculares de las áreas; no se diseñaron bien las posibles pasarelas entre itinerarios, pero, sobre todo, se optó por un dirigismo ilustrado demasiado formalista de arriba abajo, con excesiva burocratización, en un afán de implantarla con excesiva rapidez, en vez de contar más estrechamente con el profesorado e ir más pausadamente. Todo ello, sin tener en cuenta la contradicción profunda que, para muchos profesores, arrastraba la ESO al prolongar la naturaleza, objetivos y la comprensividad de la Primaria hasta los 16 años, cuya docencia se impartiría junto a modalidades de enseñanza postobligatoria de naturaleza diferente. Siendo el profesorado el mismo, de algún modo era obligado a desdoblarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ejercer las tutorías y aprender a ser educador -y no mero profesor- buena parte de su tiempo: muchas de las nuevas tareas podían serle absolutamente novedosas a demasiados enseñantes. A la escuela pública, además -a diferencia de la privada-, no le fue permitida la inclusión de la educación infantil y primaria en el mismo centro: la dificultad de integrar en un mismo espacio todo el sistema la distanció de un sector importante de población.

Desde el punto de vista externo, también contaron la escasez de recursos -una memoria económica inexistente-, las variaciones de aplicación en las Comunidades y, sobre todo, una recepción por parte de los claustros más bien hostil después de las importantes huelgas de profesores y alumnos en el curso 1987-88: el *malestar docente* -denunciado ya por J.M. Esteve (Barcelona, Laia, 1987)- se había agudizado, unido a una propaganda feroz acerca de la “egebeización”, “bajada del nivel” y demás tópicos “antiesfuerzo” pregonados interesadamente. Por otro lado, cabe hablar de cierta

deslealtad institucional por las prácticas de selección de alumnos que se empezaron a promover en algunas Comunidades de políticas neoconservadoras, crecidas con la llegada masiva de inmigrantes con problemas adicionales de diversidad con que no se contaba. Todo contribuyó a que las distancias entre centros públicos -con alumnos menos motivados y menor ayuda familiar- y privados -con entornos socioculturales más altos-, fueran en aumento, mientras que el aprecio por la LOGSE se deterioró sensiblemente en poco tiempo entre el gran público -y entre demasiados profesores-, como si fuera la causa de todos los problemas. Como tal fue manipulada enseguida, a medida que fueron apareciendo los Informes PISA a partir del año 2000: todavía el de 2013 ha servido para justificar descaradamente la “Ley Wert”: http://www.eldiario.es/sociedad/Ley-Wert-solucionar-malas-PISA_0_203680348.html.

4.3.- Instituciones para la formación

Es de señalar que, aparte de los programas de formación ya indicados que se promovieron desde 1983, la LOGSE dedicó el artículo 56 a “la formación inicial” y a la “formación permanente del profesorado”, dentro del Título IV, exclusivamente dedicado a “la calidad”. Este concepto se ligaba aquí directamente con la comprensividad como sistema modulador de la igualdad -dentro de la concepción socialdemócrata que tenía esta perspectiva organizativa y didáctica en Europa. Pero todo se vinculaba a que los profesores estuvieran bien “cualificados”, y atendieran a la “innovación e investigación educativa”, y se dispusieran a que su acción estuviera sometida a “evaluación”. (art. 55). Era un condicional arriesgado por demasiado voluntarista: si se lee despacio, se verá que el art. 56.1, relativo a la formación “inicial”, deja intocado lo que hubiera. Y los otros tres apartados del mismo artículo simplemente dan mayor resonancia a lo que desde el comienzo de la legislatura se venía haciendo, en consonancia con las prácticas de los MRP especialmente.

Conviene, asimismo anotar el tiempo futuro normativo que se emplea sistemáticamente -igual que para darle al profesor protagonismo indirecto a la hora de que “el centro” concrete el diseño curricular más acorde con sus alumnos (art. 57). Sin la atención adecuada, podía quedar en mero futurible en aspectos muy significativos: no necesariamente hay correspondencia entre el deber moral y legal que obliga a la Administración no sólo a legislar sino también a vigilar el cumplimiento de la ley. Ya el Capítulo XIII del *Libro Blanco* de la LOGSE, al favorecer la formación del profesorado en innovación y en competencias técnicas de medios didácticos, partía de constatar que una escuela renovada necesitaba de un profesorado renovado, pues iba a ser el verdadero “protagonista” y “mediador” de la pretendida reforma. El perfil de profesor que ahí se trazaba (págs. 213 y sgs.) combinaba un conjunto de elementos muy deseables pero difícilmente generalizables en poco tiempo, pese al tono imperativo -de futuro- en que se trasladarían a la Ley.

Ni que decir tiene que una gran cantidad de profesores y maestros -a los que nunca les habían implicado de este modo en su quehacer, ni les sonaba buena parte del nuevo vocabulario de los “expertos”-, vio aumentado su recelo y más cuando venían de unas huelgas bastante duras por la mejora de sus salarios. Un contexto de partida en el que las diferencias entre el conductismo o el constructivismo a la hora de hacer cábalas con un amplio panorama de objetivos a cumplir escrupulosamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje sonaba extraña. La sociología “crítica”, por otra parte, si bien

había jugado un papel importante en profesores lectores -y les había ayudado a reflexionar sobre los papeles que desempeña la escuela hasta replantearse su propio trabajo-, en esta ocasión, al hurgar en muchos de los academicismos, carencias y contradicciones que ofrecía la nueva ley, contribuyó bastante a crear estereotipos propicios al desprestigio. Tampoco fue difícil, para los más leídos, relacionar algunas preferencias de la nueva ley por una particular interpretación de la psicología -culpabilizadora de la naturaleza-, a las exigencias que una sociología de raíz democratizadora pudiera plantear.

En todo caso, lo más interesante que pronto puso sobre el tapete la LOGSE fueron dos asuntos complementarios: uno, que no era factible la unanimidad o funcionamiento mecánico al unísono -tampoco entre profesores o maestros-, por muy buena voluntad que tuvieran los gobernantes. Y dos, que como en todo hecho histórico, también en la historia de la formación del profesorado -que esta ley pretendía mejorar- estaban latentes conflictos internos y grupos de muy diversas tradiciones e intereses, nada fáciles de conciliar con la razón ilustrada.

Contando con esa realidad múltiple e, incluso, contradictoria -urgida por un profesorado mucho más activo en la gestión del qué y cómo enseñar, más comprometido como educador-, en el afán de prevenirla y, posteriormente, subsanarla se idearon varias iniciativas que empezaron a funcionar tempranamente mientras se fue gestando tan amplio desarrollo normativo como el señalado. Es relevante destacar el papel formador que casi en paralelo fueron desarrollando los CEP y, algo antes, una serie de procesos o “proyectos” experimentales ya aludidos, que se pusieron tempranamente en marcha. Con una variante: mientras los proyectos experimentales tuvieron fecha de caducidad, los CEP pronto adquirieron vocación de consolidarse como elemento clave de la “formación permanente” durante un tiempo más prolongado.

4.3.1.- Continuidad en formación inicial: Al lado de la indecisión del entorno en que se tomaron medidas para la puesta en marcha de la LRU, es importante recordar -independientemente de las experimentaciones que se pusieron en marcha oficialmente con pretexto de la LOGSE- que, para la gran mayoría de quienes accedieron entonces y después a la docencia de Secundaria, se les marcó un camino continuista. El CAP siguió vigente al no hallar desarrollo los “Centros superiores de formación del Profesorado” (que proponía la Adicional 12.3 y de que se hablará más adelante). Incluso fue reconocida, en la Adicional 4.5, su equivalencia con los “Cursos de cualificación pedagógica” (CCP) que ahora se anunciaban. Pero ni una cosa ni otra fueron considerados un mérito sino una condición o requisito para poder impartir las enseñanzas de Secundaria y Bachillerato. En realidad, el art. 24.2 decía que el CCP duraría un año académico e incluiría un período de prácticas docentes. Quedaban para más adelante -para la LOPEG y dos órdenes parejas- las concreciones de este curso y sus “efectos de los correspondientes títulos profesionales” a que diera lugar, en convenio de las Administraciones educativas con las universidades para realizarlo. Pero si bien se mira, la Adicional 9.3, al hablar del ingreso en la función pública docente mediante el sistema de concurso-oposición, lo que valoraba como mérito tan sólo era la “formación académica y la experiencia docente”. En lo que ponía énfasis -y ambigüedad interpretativa- era en decir que “se tendrán en cuenta la posesión de conocimientos específicos necesario para impartir la docencia, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente”. Las dos primeras condiciones las acreditaban los títulos -supuestamente el CAP o el CCP, diplomas

certificadores de la aptitud pedagógica- y la tercera condición venía a resolverla el dominio del programa de oposiciones de la especialidad, lo que no quería decir que se estuviera bien cualificado profesionalmente para las exigencias de la docencia en el cambio de siglo.

4.3.2.- La experimentación del proyecto de reforma de las EEMM es, como ya se ha dicho, una de las varias que tuvieron lugar. Los dos primeros años de EGB también fueron sometidos a este proceso. También lo fue la aplicación inclusiva de la LISMI y lo mismo cabe decir de la Educación Infantil, hasta ese momento fuera del sistema escolar y con situaciones muy alejadas de un planteamiento educativo, casi exclusivamente centradas en ser una “guardería”, y que facilitara -cuando existiera- lo que ha venido a denominarse la “conciliación familiar”.

“La reforma experimental de las Enseñanzas Medias” tenía el valor añadido de que concernía al núcleo central del nuevo sistema. Esos dos años de la obligatoriedad, y su engarce con las secuencias posteriores de Bachillerato o FP de grado medio, acabarían siendo la piedra de toque para calibrar la ansiada mejora de calidad del sistema. Representaba no pequeña novedad tratar de ensayar procesos y organización antes de que saliera plenamente a la luz la nueva ley. También lo fue el que, por primera vez, un proceso de estas características fuese sometido a evaluación. Cosa distinta es si la experimentación tuvo las características adecuadas de muestra valiosa, si cumplió los requisitos que un ensayo de estas características debiera tener y si las premuras del *tempo* político abortaron a destiempo un proceso que pudo haber sido más rentable.

De cara a lo que en esta historia importa, esta “reforma experimental” tiene particular interés entre los años 1983 y 1987, en que casi todos sus elementos estuvieron dirigidos, asesorados y controlados por profesores de Bachillerato. El lado ambiguo de esa decisión -en esas fechas citadas- fue que estaba desarrollada por profesores “voluntarios”, lo que en parte sesgó las condiciones de experimentación, pero también ayudó a entender la dimensión real que tenía la proclividad a cambios sustantivos del sistema educativo en un tramo tan sensible. En la práctica, vino a ser un ejemplo vivo de investigación-acción, de modo que no sólo los diseños curriculares de cada área, las tutorías, unas “horas de libre disposición”, la “Educación para la convivencia”, la introducción de iniciación tecnológica y ordenadores, fueron rediseñados por los propios profesores de forma semiasamblearia -en algunas áreas hasta tres veces-, sino que los materiales para el trabajo en clase y la evaluación de lo que se estaba haciendo -algo inusual en demasiados “proyectos” educativos- fueron igualmente pensados y desarrollados en estrecha colaboración con los profesores de a pie, al margen de los libros de texto. Era idea matriz de este proyecto experimental que se fuera propagando año a año, extendiéndose cada vez un poco más, a modo de mancha de aceite, la participación del profesorado progresivamente, de modo que éste fuera formándose simultáneamente a costa de los avances que de la propia experiencia se iban decantando como mejores.

Esta especie de enseñanza mutua terminó en 1987. Las urgencias que corrían por el Ministerio querían otras aceleraciones y el nuevo equipo volvió a la fórmula clásica del dirigismo ministerial -y a un mayor control de los especialistas universitarios-, revestido de preferencia absoluta para el diseño curricular y a una transmisión jerarquizada del mismo hasta el trabajo de clase en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay relatos diversos de esta experiencia: el contado por profesores que intervinieron en

ella (Wolters-Kluwer, 2010), y los que contaron observadores externos como Fernández Enguita (Laia) -casi en tiempo real-, o Julia Varela desde una lejanía muy particular (Morata). De 2009 es un artículo que puede ayudar a tener una panorámica más compacta del período maravalliano a partir de un libro de la socióloga sobre las reformas educativas habidas entre 1982 y 2006: LUIS GÓMEZ, Alberto, ROMERO MORANTE, Jesús, “Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: memoria y olvido”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13-1, 2009, Universidad de Granada)

4.3.3.- Los CEP surgieron, en teoría, como complemento del proyecto experimental encargado, al menos en principio, de la reorganización de las enseñanzas escolares previas a la Universidad, bajo el mismo prisma reiterado de la imprescindible colaboración de los profesores y maestros en su ejecución. En 1984, Maravall escribía: “necesitamos profesores que protagonicen el esfuerzo por conseguir una educación de mayor calidad: esa habrá de ser la guía de una política de formación de los docentes coherente con un planteamiento progresista de la educación... Deberá responder a las necesidades del profesorado y dotarle de instrumentos para que prosiga su propio perfeccionamiento. Es preciso que la política de actualización del profesorado no se separe de la realidad educativa” (Ver: MARAVALL, J. M^a., *La reforma de la enseñanza*, Barcelona, Cuadernos-Laia, 1984, pág. 76).

En la práctica, al tiempo que la gestión de los CEP casi se independizó -y muy pronto- de los designios de la “reforma experimental”, vinieron a atender no a la formación inicial sino exclusivamente a una formación más o menos permanente del profesorado. También en teoría iban a tener una especie de autogestión por parte de los profesores, que en la práctica fue adquiriendo cada vez más un aire más dirigista y, también, crecientemente burocrático. A poco de fundarse, (R.D. 2112/1984, de 14/11/, BOE del 24), ya tenían encima críticas abundantes en este sentido, especialmente por parte de muchos destinatarios que vieron en estos centros algo de carácter menor, al estar desconectados de la formación inicial universitaria y, sobre todo, al no enlazar bien con el trabajo a desempeñar por los Seminarios o Departamentos didácticos de los centros educativos, no disponer de recursos financieros propios, no tener plantilla de profesionales bien estructurada -y ser a veces excesivamente improvisada-, no estar bien implantada territorialmente su difusión y, además, haber fiado su funcionalidad de manera más estrecha con la meritocracia individual -para la percepción salarial de sexenios- que con las necesidades que un proyecto colectivo de centro -como espacio de aprendizaje continuado- pudiera demandar. La profesionalidad misma de los formadores de formadores parecía con frecuencia más fruto de una voluntariedad improvisada que de una calidad contrastada... A todo ello, pronto siguió el que, con la descentralización de competencias educativas, en cada Comunidad las expectativas de los profesores, los contenidos básicos trabajados y los tipos de actividades realizadas, no sólo mostraron una estrecha descoordinación de los CEP con otros departamentos de cada Consejería de educación, sino que mostraban, ya en 1988, una enorme dispersión, inflación y posible extinción -que de todo hay y variado según zonas-, nada fácil de analizar conjuntamente (Ver: VARIOS, “Formadores de formadores”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 161, julio-agosto, págs. 84-86, número monográfico de gran interés, sobre “El profesor, ese desconocido”). Puede confirmarse esto simplemente leyendo la cantidad de órdenes y resoluciones que, desde 1983 a 1989 fueron emanando de las distintas Comunidades a medida que fueron asumiendo las competencias educativas. En Cataluña, El DOGC sumó 12 entre el 06/10/1982 y el 06/02/1989; En Andalucía, el

BOJA acumuló 18, desde el 29/04/1984 hasta el 29/03/1989; en Galicia, el *DOG* publicó 11, del 27/05/1983 al 31/03/1989; en el País vasco, ocho publicó el *BOPV*, entre el 11/05/1983 y el 30/01/1989, En Canarias, el *BOCC* acumuló 13, del 14/12/1984 al 07/12/1988; en La Rioja, el *BOR* sólo publicó una, el 13/06/1985 y, en Madrid, el *BOCM* publicó cinco, entre el 21/04/1984 y el 29/03/1989. Todo lo cual no impidió que el *BOE* publicara 41 órdenes, resoluciones y algún real decreto en similares fechas, entre el 19/06/1982 y el 03/04/1989.

Cuando se crearon los CEP, por Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, varios borradores y proyectos anteriores -como los rechazados del Grupo XV previos a la LRU- ya habían sido desechados, incluido el de Juan Delval, cuyo *Documento Base sobre la formación inicial y permanente del profesorado* había servido para sondear el camino y ver qué se hacía con algunas decisiones primeras a que ya se ha hecho alusión. Son los primeros meses de Maravall en el Ministerio -hasta el Primer Simposio organizado por la Subdirección General de Formación del Profesorado en febrero de 1984, sobre *Teoría y práctica de la innovación en la formación del profesorado*, coordinado por Miguel Pereyra-, en que el reparto de poderes se va a distribuir a tres bandas no siempre armónicas: los TAC, el ámbito universitario y la influencia de FETE-UGT. El proyecto de reforma y la formación de profesores vinieron a caer, en los primeros años, de este último lado. Esos entresijos -independientemente de las reticencias externas y de las críticas de muchos movimientos de profesores- condicionaron desde dentro buena parte de las decisiones que se pusieron en marcha (Cfr.: LUIS GÓMEZ, ROMERO MORANTE, *op. cit.*, pág. 237).

Se sustituían los ICE -dependientes de las Universidades- por este modelo de los CEP, no exclusivamente anglosajón, en que se integraban ahora los anteriores CEIRES (los círculos de estudio creados en agosto del 83). Con el nuevo modelo se pretendía otorgar una gran autonomía al profesorado en el diseño de su formación permanente, abierta al intercambio de experiencias, así como institucionalizar un espacio en el que los profesores pudieran disponer de recursos para su actualización científica y metodológica. Francisco Imbermón, participe en no pocos cursos de los CEP, pronto descubrió importantes disparidades con el modelo anglosajón: falta de conexión con la formación universitaria inicial, profundas diferencias entre Comunidades -en Cataluña siguieron funcionando al mismo tiempo los ICE, y el ICE de la Autónoma de Madrid todavía publicaba en 1999 trabajos de interés-, descoordinación con los recursos e instituciones de cada zona...(Cfr.: IMBERMÓN, F., *La formación del profesorado: el reto de la reforma*, Barcelona, Cuadernos de Pedagogía-LAIA, 1989, 99-103).

Con el tiempo caerían en varias trampas, de las cuales la de la centralización en manos de la Autonomía correspondiente, la inadecuación a las necesidades de las aulas y el condicionamiento de gestores y cursos acabó -en casos como Madrid- asfixiando la presunta filosofía original con que Maravall había decidido dotarlos, esto es, favorecer la libertad de cada profesor para revisar, adecuar y cambiar su modo de enseñar y, con ello, la adecuación constante del currículum a las necesidades de los estudiantes. En 2007, un estudio de Blas Jiménez Cobo detectaba que “en la actualidad, la formación permanente del profesorado está enfocada a aspectos burocráticos, administrativos e institucionales, es decidida por expertos que señalan lo que le conviene al profesorado, el cual ocupa un papel cada vez más pasivo y subordinado en el proceso de su propia formación”. Indicaba, además, que la participación estaba guiada “por los aspectos

relacionales y afectivos que comporta y no tanto por la aplicación curricular de dicha formación permanente” (JIMÉNEZ, B., “La formación permanente que se realiza en los centros de apoyo al profesorado”, en *Educación XXI*, UNED, 10, 2007, págs. 159-178).

4.3.4.- Los Centros Superiores de Formación del Profesorado, ya mencionados, serían, según la disposición adicional 12.3 de la LOGSE, los encargados de impartir “los estudios conducentes a la obtención de los títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen. Asimismo dichos centros -decía esta disposición- “podrán organizar los estudios correspondientes a aquellas nuevas titulaciones de carácter pedagógico que el desarrollo de la presente ley aconseje crear”. Igualmente, en el apartado 2 de la misma disposición adicional, se establecía que se aprobarían “las directrices generales y los planes de estudio correspondientes al título de Maestro, que tendrá la consideración de diplomado” establecido en el art. 30 de la LRU. Previamente, había dicho que en este título de Maestro de Enseñanza Primaria se subsumía el anterior de Profesor de Educación General Básica (12.1). Ambos ámbitos de formación profesionalizante se harían acordemente entre Gobierno y Universidades, al amparo de la L.O. 11/1983, de 25 de agosto, o LRU, ya comentada. De este compromiso sólo quedaría el cambio de planes de estudio de Magisterio y la confirmación de una dualización de los profesionales docentes en los Institutos de Secundaria.

4.3.5.- La LOPEG y el C.C.P. En el último tramo de la primera etapa de gobierno socialista, hubo dos disposiciones legales que intentaron resolver algunos problemas detectados en la puesta en marcha de la LOGSE. Correctora de la propia LOGSE fue la LOPEG (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, *BOE*, del 21), que ha pasado casi inadvertida, por un conjunto coyuntural adverso y por la alternancia política que la derogarían en gran medida en diciembre de 2002. Intentaba una revisión en aspectos cualitativos tales como una mayor autonomía económica de los centros -y del proyecto educativo del centro-; una revisión del Consejo escolar, con un papel más reforzado y mejor pagado del director del centro -que debía acreditar sus competencias mediante cursos de formación especializados-; la evaluación cualitativa de los centros sostenidos con fondos públicos, sus profesores, dirección y la propia gestión ministerial; y un acceso y provisión algo distinto de las plazas del Cuerpo de Inspectores de Educación. Establecía, además, un reglamento orgánico de los centros públicos y -lo que viene más al caso- una mejora importante de la formación permanente del profesorado en que se daba importancia a las licencias por estudios, la formación en el puesto docente y los convenios con universidades.

El art.1.c volvía a reiterar como principio relevante de actuación el que los poderes públicos “impulsarán y estimularán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativas”, principio que quedaría en buenos deseos. De algún modo, la cuestión reaparecía en el art. 29, relativo a la evaluación de los centros docentes, cuando se ponía el acento en que “se efectuará sobre los procesos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento, como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje”. Pero donde se volverían a reiterar desideratas no logradas o insuficiencias manifiestas respecto al tiempo transcurrido desde 1990 era, sobre todo, al hablar de la “valoración de la función pública docente” (art. 30) y, posteriormente de manera más explícita, acerca del “desarrollo profesional de los

docentes en los centros públicos” (art.31), la “formación del profesorado” (art. 32) y de la “Innovación e investigación educativas” (33). A diferencia de otras partes de la ley, muy concretas, proseguía la vaguedad de potenciar programas de formación permanente, actualización y cualificación profesional, en un etéreo panorama en que “las Administraciones públicas dispondrán los procedimientos para que la valoración de la práctica docente sea tenida en cuenta en el desarrollo profesional del profesorado”. Venir a decir esto en 1995, en un panorama de descontento creciente hacia el PSOE y con una oposición fuerte del sindicalismo, resultaba esclarecedor. Si se miraban los baremos de muchos concursos de la época –como por ejemplo, el relativo a la consecución del año sabático, providencia que en principio, también tenía que ver con la formación docente- se podía ver la desproporción que tenía el desempeño de trabajo en el aula respecto a otros apartados meramente burocráticos o, de otro modo, la baja consideración que tenía la tiza respecto a muchas otras valoraciones que pudieran traerse a colación y que, para la mayoría de los profesores, resultaban discriminatorias.

Unos días antes de esta ley orgánica, el R.D. 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regulaba el “título profesional de especialización didáctica”, (*BOE*, 09/11/1995), desarrolló el cambio en la formación inicial, que había dispuesto la LOGSE en sus artículos 24.2 y 28, de modo que, para ser profesor de secundaria sería necesario -además del preceptivo título universitario de anteriores disposiciones-, estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica, al que daría acceso un Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) de seiscientas horas. Venía a ser una modernización del antiguo CAP: una parte teórica sobre aspectos psicopedagógicos y didácticos, y un “prácticum” que pretendía ser “el componente formativo vertebrador del curso”. La plena aplicación del CCP debería ser a partir del curso 96/97, pero las circunstancias políticas hicieron que el CAP pudiera seguir coexistiendo prácticamente hasta el curso 2008-2009. La Orden de 26/04/1996 (*BOE* del 11) regulaba ya “el plan de estudios y la impartición del curso de cualificación pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica”. Iba dirigido a profesores de Secundaria y de Formación Profesional y se subdividía en enseñanzas teórico-prácticas generales, específicas, optativas y prácticum. La responsabilidad era primordialmente de las Universidades y a los profesores de los Institutos sólo se les asignaba colaboración y la tutoría del prácticum: se pretendía que tuviera cierta calidad y para ello se establecerían convocatorias específicas (art. 7.7). Tiene particular interés el Anexo II de esta Orden, en que se explicitaban los núcleos formativos correspondientes a las materias obligatorias específicas. Ahí aparecía que lo que los candidatos a profesores debían tratar de comprender era el esqueleto de los diseños curriculares para su puesta en práctica en clase: el currículum propiamente tal, su didáctica, el desarrollo práctico del proyecto curricular en el aula y los recursos propios de su área de conocimiento. No dejaba de mostrar pánico a cambiar de verdad el sistema: tenía más de repetición de lo ya visto que de auténtica novedad.

De esos mismos días últimos de legislatura es una rectificación que tendría visibilidad en las calificaciones de los alumnos, pero que traducía problemas internos de integración y colaboración docente en el modo de aplicar la LOGSE y, por tanto, en el modo de ser traducida ésta en las obligaciones profesionales de los profesores en sus proyectos de clase. La Orden del 23/04/1996 (*BOE* del 8 de mayo) quería poner paz entre los profesores de Ciencias Naturales y entre los de Filosofía. A los primeros les indicaba que -dentro del área común de Ciencias- distinguieran Biología y Geología de Física y Química, con notas diferenciadas. A los de Filosofía, a quienes se les había

facultado para impartir un bloque específico del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales -“la vida moral y la reflexión ética”-, en que, además de diversas transversalidades asumidas en el conjunto curricular, había venido a reducirse gran parte de lo que en la reforma experimental de las EEMM había sido “Educación para la convivencia”-, se les decía ahora que consiguieran su propia calificación de este bloque, destacando así “el carácter filosófico” del mismo.

4.4.- Algunas incidencias del cambio de siglo a retener en esta historia

Merecen destacarse algunas circunstancias cambiantes que, en paralelo a todo este conjunto de afanes legislativos, condicionaron y siguen condicionando, de uno u otro modo, las competencias deseables de la profesión docente en un mundo cada vez más acelerado y globalizado. Particularmente, las siguientes:

A) Institutos mixtos: Fue en el curso 84-85 cuando dejaron de existir los Institutos mixtos y de chicos o chicas. Había ya muchos -desde el año 68, sobre todo- que habían devenido en mixtos. Ahora se reclamaba que no hubiera discriminación de género. Aunque hubo profesores y profesoras que se espantaron un poco -especialmente en los institutos “femeninos”-, nadie imaginaba entonces que la LOMCE iba a volver a esta suerte de preferencia por una humanidad dividida. Frente a la normativa republicana, regía, todavía -en (art. 24). En algunos institutos, como el Cervantes de Madrid, fue en octubre de 1981 cuando, a instancia del claustro del centro, empezaron a estudiar las primeras jóvenes en 1º de BUP y en COU.

B) El Sindicalismo: Los años finales del siglo XX ya vieron, aunque menos que los anteriores, cómo el “sindicalismo de clase” no gozaba de gran predicamento entre muchos profesores. Creían, sobre todo en claustros del centro urbano, que eso era cosa de mineros y obreros similares. Las conexiones con el sindicalismo vertical de otrora siguieron, no obstante, funcionando -pese a los MRP y diversos asociacionismos de corte progresista- a través de asociaciones y sindicatos gremialistas. Como ya se apuntó más arriba, en el punto 2.4.4., ya desde 1987, por ejemplo, a los docentes de la enseñanza pública les dicen en ANPE: “como organización no tenemos ningún tipo de afiliación política. Somos profesionales e independientes [...], miramos únicamente por el interés de los docentes y de la educación” (<http://www.anpe.es/>). Para situar mejor estos asuntos, conviene no perder de vista que la Ley Orgánica de libertad sindical es de 1985 (L.O, 11/1985, de 2 de agosto; *BOE* del 8).

C) Las Comunidades Autónomas, como se ha podido ver, sobre todo a propósito de los CEP, no pueden ser perdidas de vista en el nuevo panorama. Los primeros estatutos de autonomía fueron, en 1979, los de Cataluña y País Vasco, y, entre 1981 y 1983, se fueron sucediendo los demás; con revisión última reciente en algunos de ellos. En todo lo que aquí se ha visto, desde el Gobierno de Calvo Sotelo en 31 de julio de 1981 -en que tiene lugar el primer pacto autonómico- hasta ahora mismo -en que ha interferido directamente en algunos aspectos dispositivos de la LOMCE-, la aplicación del Título VIII de la Constitución ha estado siempre condicionando aspectos específicos de la educación, al tiempo que las competencias de la Alta Inspección y la Coordinación sectorial del Ministerio de Educación se vaciaban de contenido o se hacía dejación de las mismas.

D) El Primer Ciclo de ESO en los Institutos. Desde el R.D. 986/1991, de 14 de junio, (*BOE* del 25), por el que se aplicaba la nueva ordenación del sistema educativo y se establecían las fechas de su implantación, el calendario de aplicación de la LOGSE se modificó varias veces para flexibilizar la reforma, permitiéndose, no obstante, su adelanto. En la práctica, todavía en el año 2000 se estuvieron dando normas al respecto. Es relevante en este sentido, la advertencia del Consejo Escolar del Estado, en su *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo del curso 1996-97*, cuando dice que “la implantación del primer ciclo de la ESO sigue manteniendo deficiencias detectadas en Informes anteriores, agravadas en este curso 96-97 por la generalización de la implantación del primer curso”. Según este *Informe*, “el 60% del alumnado del primer ciclo de la ESO sigue asistiendo a los Centros de Primaria [...], produciéndose desigualdades entre Comunidades Autónomas” en el modo de implantación, en unos u otros centros, lo que le daba pie para instar a las Administraciones a que abordaran el asunto con urgencia y eficacia (MEC-CEE, *Informe...*, Madrid, 1998, pg. 49).

E) Profesores del Primer Ciclo de ESO en los IES. Según este mismo *Informe* del Consejo Escolar del Estado, “la adscripción del profesorado a los puestos de trabajo en el Primer Ciclo de la ESO se ha llevado a cabo de manera irregular, originando que un importante número de maestros adscritos al Primer Ciclo de la ESO no se pudieran incorporar a los IES correspondientes y quedaran como excedentes de horario, teniendo que impartir sus enseñanzas en centros de Primaria” o donde se les asignara siguiendo normas del MEC del 08/07/1996. Se quejaba, asimismo, el susodicho *Informe* de que no se estuviera llevando a cabo este asunto de acuerdo con “el espíritu ni la letra de la Disposición Transitoria séptima de la LOGSE, en el sentido de ofertar plazas existentes en el Primer Ciclo a los Maestros” (*Ibidem*, pg. 39).

El propio articulado de la LOGSE era ambiguo al respecto. En el art. 24.1 se indicaba que la “educación secundaria obligatoria será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia”. Como venía siendo preceptivo para estas titulaciones, añadía que “para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario además estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica” (art. 24.2) a que se ha hecho alusión más arriba. Se refrendaba este planteamiento en la disposición adicional décima (10.1), al reiterar que “el cuerpo de Maestros desempeñará sus funciones en la educación infantil y primaria. El cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria desempeñará sus funciones en la educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional”. En la misma disposición adicional se especificaban integraciones de cuerpos docentes preexistentes: en el cuerpo de Maestros se integraban los Profesores de Educación General Básica (10.3) y, en el cuerpo de Profesores de Secundaria, los anteriores Catedráticos numerarios, Agregados de Bachillerato y Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial (10.4), sin que ello supusiera la desaparición de la “condición de Catedrático de Enseñanza Secundaria” (10.5).

No obstante, en la disposición transitoria cuarta se admitía que “los actuales profesores de educación general básica integrados en esta ley en el cuerpo de maestros, que pasen a prestar servicio en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria, podrán continuar en dicho ciclo indefinidamente” e incluso podrían permanecer en el mismo destino si adquirían el título de Profesores de Enseñanza Secundaria (4.1). Además, durante los diez primeros años de vigencia de la LOGSE, las vacantes que se

produjeran en ese primer ciclo se ofertarían a los funcionarios del cuerpo de Maestros (4.2).

F) Los Acuerdos de 1979 con el Vaticano, han sido presupuesto y condición de muchos aspectos que rigen la vida escolar, en cuanto a profesorado, horarios escolares, currículum de todos los niveles educativos y presupuestos económicos para la docencia de la “religión católica” como “asignatura fundamental”. También han condicionado que otras confesiones religiosas hayan tratado de llegar a acuerdos similares con los distintos Gobiernos que desde entonces han regido la educación española. Las variaciones de consideración de tales características han acompasado y condicionado buena parte de la legislación comentada en todos los aspectos, particularmente la LODE (como bien ha documentado el libro de Mariano Pérez Galán: *LODE: Intrahistoria de una ley*, Toledo, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 2001). La calle ha sido testigo de manifestaciones y protestas contrarias sobre este asunto. Y en 2013, no sólo la LOMCE ha vuelto a reforzar estos cuatro Acuerdos, sino que en el PSOE, desde el Congreso de febrero en Sevilla y La Conferencia de Madrid de 2013, se ha reclamado varias veces un laicismo escolar que cambie estos privilegios (Ver: entrevista con Alfredo Rubalcaba, en *Escuela*, del 09/01/2014).

G) Los cambiantes libros de texto, siguiendo el R.D. 2182/1976, de 30 de julio, arts. 35.1 y 43.1 (*BOE* del 17/09), todavía tuvieron supervisión en los primeros años del gobierno socialista, acompañados de una “autorización previa”. Un ejemplo de esta tradición puede verse en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación: Actos administrativos, del 31/01/1983. Con ligeras variantes, seguíamos la estela de lo preceptuado por la Ley Moyano en 1857, en los arts. 87-93. Otro ejemplo bastante posterior, de la etapa ministerial de Esperanza Aguirre, puede verse en la Orden de 05/06/1996 (*BOE*, 24 de junio 1996), en que, siguiendo el R.D. 388/1992, de 15 de abril, regulaba “la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para enseñanza de régimen general”. Con ella o sin ella, siguieron teniendo gran relevancia en la vida de los profesores, especialmente cuando, después de 1990, pronto hubo libros que tradujeron la complicada normativa referente a los proyectos curriculares, con todos sus elementos y su jerga conceptual novedosa. Ellos fueron los que difundieron entre el profesorado -y aplicaron de manera más canónica- los nuevos preceptos de la LOGSE. Ahora mismo, el Gremio de Editores de Libros de Texto (ANELE) –aparte de estar pendiente del partido que le puedan sacar a la LOMCE- está muy atento a la incorporación de las nuevas tecnologías al aula. Sabido es, igualmente, que los libros de texto, por otra parte, tienen gran interés histórico: son un buen documento para conocer los símbolos culturales legitimadores de una época, como ha demostrado Castillejo Cambra al estudiar los libros de Historia de la etapa franquista (UNED, 2008).

Todo lo cual, por otra parte, también roza cuestiones más de fondo. Los hábitos de lectura -especialmente de padres y profesores-, la riqueza de la red bibliotecaria, el buen funcionamiento de las bibliotecas escolares, la apertura del centro en horas no lectivas para potenciar este servicio a la comunidad, son, junto a los modelos electrónicos y televisivos que hoy saturan la vida de nuestros adolescentes, otros tantos elementos conexos que han ido conformando hábitos y ritmos de vida no precisamente acordes con lo que la cultura escolar preferentemente ha demandado y, tampoco, lo que una presunta “sociedad del conocimiento” demanda. Pese a lo cual, es más que probable, sin embargo, que la adición a las TIC de nuestros adolescentes -y de muchos mayores- esté siendo determinante en la actitud de cambio que muchos han venido

demandando durante estos años del nuevo siglo para las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

H) Autonomía de formación permanente: Son muchos los ingredientes que conforman el amplio mundo del autoaprendizaje, también entre profesores y maestros. La lectura -en toda su amplia gama de extensión-, la asistencia a actos diversos y, en particular, cursos, conferencias, exposiciones y congresos -aunque no esté preceptuado en ningún baremo administrativo-, parecen condición primera de esta profesión. Merece la pena, por ello, mencionar la existencia -o supervivencia, según se mire- de diversos grupos de profesores, no tan abundantes como antaño, que han continuado reuniéndose, debatiendo, proponiendo iniciativas, reflexiones, talleres, etc., con la educación como centro de sus preocupaciones. El propio Colectivo Luzuriaga es un ejemplo en este sentido. Entre otros, también es mencionable, por su constancia y sus análisis críticos, el grupo “Fedicaria”, que desde 1991 viene teniendo ya 15 encuentros importantes sobre asuntos que, -por razón de sus primeros fundadores, vinculados al CEP de Salamanca- ha tomado como referencia principal la reflexión y el debate en torno al área de Ciencias Sociales. Además de su web, muchas de sus aportaciones pueden seguirse en su revista, *Con/ciencia social*, que editan desde 1997. No pocos de estos grupos y profesores individuales tienen gran actividad actualmente en Internet.

5.- La formación docente y las alternancias políticas (1996-2013)

Si valieran de referencia principal los resabios decimonónicos del panorama educativo español -con una especie de turnismo político y sus correspondientes cesantías en el funcionariado responsable- podría dar una imagen aproximada de nuestro sistema político el *BOE* de los días 9 y 10 de mayo del 96 y aledaños -y el de otros momentos similares-, que documentan bien estas alternancias de nombres que, pronto, darán por inválido o inexistente lo logrado anteriormente. En este tejido de Penélope, la educación tiene el ingrediente adicional de ser todavía uno de los campos donde mejor se pueden ver las distancias ideológicas -y sociales- en litigio. No es una “guerra escolar” en sentido estricto, pero se le parece mucho. Especialmente si se observan las secuencias legislativas últimas que ha generado y, en paralelo, los contrapuestos modos de hacer políticas educativas en unas u otras Comunidades del Estado. Y, más todavía, si se toma como paradigma lo sucedido en la etapa ministerial de Gabilondo antes de las últimas elecciones de 2011, en que fue imposible un “pacto” o “consenso escolar” entre los dos grandes partidos políticos, por limitados que fueran los puntos a acordar.

La cuestión es que, para que todo lo relativo a la formación del profesorado tuviera coherente consistencia, sus tres referentes fundamentales -enseñanza, currículum y escuela- debieran gozar de suficiente estabilidad en nuestra sociedad y entre los responsables de las políticas educativas: no se produce en el vacío. Estos 19 años dejan, en cambio -como veremos-, la sensación de que en ninguno de estos tres campos clave hemos logrado más que perspectivas parciales, que impiden la constancia cuidadosa que el empeño requiere. Una provisionalidad resultante que poco tiene que ver con los avances contrastados de lo que se puede y debe hacer en este terreno, y sí más bien con volubles enfoques culturales en que interactúan modelos de relación

social, normas, partidismos e intereses encontrados (Cfr.: PÉREZ GÓMEZ, Ángel, “Cultura escolar y aprendizaje relevante”, en: *Educación y Sociedad*, 8, 1991, págs. 59-72). Lo único perseverante en esta etapa es el término “calidad”, pero entendida de modo tan dispar que, en el presente de la última alternancia política en desarrollo, lo que queda flexible e interpretable es la calidad que realmente importa. Es decir, condicionando que el sistema y la formación de sus profesores estén en disposición – como exigía Linda Darling- de garantizar el derecho a aprender, de organizar la escuela para que los sujetos aprendan, y de asegurar el acceso al conocimiento de lo que realmente importa (Cfr.: DARLING-HAMMOND, Linda, *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel, 2001, especialmente el capítulo 8, págs. 331-367).

5.1.- Los primeros gobiernos del PP (1996-2004):

5.1.1-La creciente diversidad de alumnos, el gran problema a resolver, era una de las principales herencias que dejaba tras sí la ampliación de la edad obligatoria y gratuita de la LOGSE, unida al cambio demográfico que estaba suponiendo la llegada masiva de inmigrantes con hijos en edades y situaciones escolares en dificultad. La LISMI había tenido un importante desarrollo experimental, pero, entrados ya los años noventa, los más próximos a los problemas agudos de la diversidad han sido los primeros en advertir que, desde entonces, su aplicación se ha estancado, a pesar de las referencias, más retóricas que efectivas, que esos problemas encontrarán en las leyes siguientes (Ver: entrevista en *Escuela* a M^a José Alonso Parreño, n^o 4002, 21/11/2013, págs.32-33).

En el citado *Informe del curso 1996-97*, emitido por el Consejo Escolar del Estado cuando ya había tomado posesión de la Presidencia de Gobierno J. M^a Aznar, se aprecia “con preocupación la falta de medios y estrategias para afrontar con garantías de éxito la atención a la diversidad, clave -se decía- para la implantación de la ESO”. Entre las recomendaciones que allí se hacían para poder ser coherentes con lo legislado al respecto -especialmente por la LISMI-, figuraban el establecimiento de ratios adecuadas de alumnos, dotar de departamentos de orientación a los centros, asegurar los desdoblamientos de aulas, facilitar agrupaciones flexibles para la recuperación en materias básicas, reforzar y reconocer la labor de tutoría y “atender de modo especial a los centros que reciban un alumnado proveniente de sectores más desfavorecidos de la sociedad. En este sentido -se añadía-, es urgente y necesario replantearse la política de dotación del personal necesario para atender estas necesidades así como *una adecuada formación –subrayado nuestro- del profesorado en materias como la tutoría, la atención a la diversidad y la organización del centro*” (Cfr.: *Ibidem*, pg. 49).

Por su incidencia en los variados modos de atención a la diversidad, merece la pena tomar en consideración, además, el PEB. Este Programa de Educación Bilingüe venía en parte también del Gobierno anterior: el 1 de febrero de 1996, el Ministerio de Educación y Ciencia y *The British Council* habían suscrito un convenio cuyo objetivo era desarrollar, “en determinados centros docentes vinculados a ambas partes, proyectos curriculares integrados conducentes a la obtención simultánea de los títulos académicos de los dos países en el ámbito de la educación obligatoria”. En la etapa de Esperanza Aguirre en Educación, empezaría a desarrollarse (Orden de 10/06/1998) y se

completaría en la de Pilar del Castillo (Orden de 05/04/2000). María Jesús San Segundo, a su vez (R.D.717/2005, de 20 de junio, *BOE* del 6 de julio), abriría las posibilidades de este convenio “a centros de todas las comunidades autónomas y, tal como establece su contenido, a centros de diferentes etapas de la educación obligatoria”.

En la práctica, la implementación de este convenio hispano-británico vino a establecer –al menos en muchos centros de Madrid- una nueva forma de diversidad entre unos y otros centros, a la par que facilitó formas de discriminación entre alumnos de un mismo centro y ha generado crecientes problemas entre distintos departamentos didácticos, al implicar a un número creciente de profesores con la flexibilidad adecuada para impartir en inglés otras áreas disciplinares. De 2010 es un informe oficial e “independiente” sobre el PEB, después de una evaluación que duró tres años. Entre logros, se dejan traslucir problemas como cuando, refiriéndose a qué pasa en 2º de ESO, constata que “mientras que las clases ajenas al PEB estaban compuestas por alumnos de todos los niveles de desempeño, las integradas en el PEB eran más homogéneas, dado que algunos alumnos habían abandonado antes de llegar” a ese curso (Cfr.: DOBSON, Alan, PÉREZ MURILLO, M^a. Dolores, JOHNSTONE, Richard, *Programa de educación bilingüe en España. Informe de la evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*, Madrid, MEC-BRITISH COUNCIL, 2010, pág. 88).

5.1.2.- La VI Legislatura

Es la primera etapa de J. M^a. Aznar (1996-2000). Tuvo a Esperanza Aguirre en Educación y Cultura durante tres años: una conferencia suya en el Club Siglo XXI (1997), trazaba para estos dos ámbitos la combinación neoliberal de “calidad y libertad”.

5.1.2.1.- La etapa de Esperanza Aguirre: Su ideologizada gestión en Educación significó una política dirigida a que los padres pudieran ejercitar “la libertad de elección de centro”. Cuando se despidió del Ministerio para asumir la presidencia del Senado, recordó haber logrado que, en el curso último de su gestión, “el 95% de los alumnos hayan podido acceder al colegio o instituto que habían designado como primera opción” (<http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/626/info1.html>). Su nuevo Reglamento para la admisión de alumnos (R.D. 366/1997, del 14 de marzo, *BOE* del 15) había facilitado de hecho esa “libertad” al “ampliar las zonas de influencia de los centros sostenidos con fondos públicos, a fin de incrementar las posibilidades de elección de las familias” y al favorecerla más con los baremos pertinentes para el acceso.

Igualmente puede decirse de la Orden de 30 de diciembre de 1998 (*BOE* del 08/01/1999), relativa a las normas que deberán regir los conciertos educativos del curso académico 1999-2000, donde los términos “de manera provisional” y “con carácter excepcional y cuando existan necesidades de escolarización”, son usados varias veces a conveniencia de los colegios privados. También empezó a tomar las primeras medidas en torno a la “calidad”, al ir introduciendo fórmulas de gestión privada que, más tarde, al llegar a la Presidencia de la Comunidad de Madrid desarrollaría plenamente, con múltiples decisiones en que, sin modificar la vigencia de la LODE y la LOGSE, fue

torciendo implacablemente su aplicación hacia intereses partidistas, contrarios a una escuela pública de calidad. Este afán de favorecer por todos los medios a la enseñanza privada alcanzaría entonces cotas inusitadas. En realidad, era una forma de “externalizar” el servicio público educativo, sin reparar en absoluto que incrementaba - como vendría a suceder igualmente con la Sanidad- la desigualdad asistencial a la población.

En este sentido, jugaría una importante labor la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES) que, en el curso 97-98, había empezado a poner sobre el tapete cuestiones como “los valores”, la relación de “la enseñanza de las Humanidades y la ética con la cultura religiosa”, el “igualitarismo” como causa del fracaso, la reducción de la enseñanza obligatoria, o una definición de la financiación que no privilegiara a los centros públicos y la eliminación de la gratuidad de la educación no obligatoria (Son ilustrativos los escritos del actual Presidente del Consejo Escolar del Estado, Francisco López Rupérez, entre 1995 y 1997, para FAES y para la editorial La Muralla: *Gestión de calidad en educación y Preparar el futuro: Educación ante los desafíos, Globalización*).

Lo más llamativo que protagonizó, sin embargo, fue un largo, tedioso e interesado debate sobre “las Humanidades”, en que trató de sacar adelante una revisión de los currícula existentes en Geografía, Historia y Ciencias Sociales. No lo logró, pero sí acaparó la atención como nadie, a través de la enorme atención mediática -gratuita para su partido y para su autopromoción-, que suscitó reivindicándose a sí misma como defensora de la unidad “curricular” de la Historia de España, en una versión enciclopédica al estilo “antiheterodoxo” de Menéndez Pelayo.

Decepcionante fue también para la ministra la evaluación que encargó al INCE -bajo la dirección de José Luis García Garrido- acerca de la situación educativa heredada, en que se concluía que no había razones para decir que la situación hubiera empeorado tras la aplicación de la LOGSE, aunque hubiera algunas deficiencias a subsanar, lo que aprovechó para alertar contra “los pobres resultados” (Ver: http://elpais.com/diario/1998/06/23/sociedad/898552817_850215.html) y para insistir en la enseñanza de las humanidades y las matemáticas.

Las derivaciones más relevantes de estos asuntos -especialmente el de “las Humanidades”- para la formación del profesorado tienen que ver con el deterioro de la imagen del profesor como agente principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, una toma de postura ideológica censora de lo que se ha de enseñar y lo que no, y, sobrevolando todo ese dirigismo sectario, la recuperación oficial del tradicionalismo didáctico: su propuesta era imposible, incluso para una enseñanza meramente transmisiva. Y en cuanto a ese estilo neoliberal de Gobierno, contribuyó a reafirmar en los hábitos de muchos maestros y profesores una visión aristocratizante, reacia a atender tanta diversidad creciente de alumnos de los que se sentían profundamente distantes.

Más inadvertida pasó una Resolución de 2 de septiembre de 1997, de la Dirección General de Centros Educativos (BOE del 16) de que era titular el citado Francisco López Rupérez y que acabó siendo matriz de la LOCE. Dentro del plan anual de mejora de los centros públicos, -y a la procura de objetivos de mejora de la calidad y autonomía pedagógica de que hablaban las leyes orgánicas del 90 y 95- se daban instrucciones para identificar objetivos de calidad y orientarse eficazmente para su

consecución, dentro de una “filosofía de gestión de lo público de carácter post-burocrático”. En Resolución posterior, de 27 de mayo de 1998 (*BOE* del 02/06), se habilitaba la creación de centros que experimentaran este modelo de calidad en la gestión, autoevaluación y mejora de resultados de manera sistémica, dentro de un proceso cíclico de mejora continuada que, incluso, pudiera ser compartida con otros centros. En esa misma dirección –hacia la calidad-, han de mencionarse los R.D. 3473/2000 y 3474/2000, de 29 de diciembre (*BOE* de 16/01/2001), en que, con el pretexto de nuevos diseños de enseñanzas mínimas en la ESO y Bachillerato, se transformaba la perspectiva de la LOGSE y se adelantaban concepciones de la calidad que querrán fijar la LOCE primero, y ahora la LOMCE.

5.1.2.2.- Rajoy en Educación: El sucesor de Aguirre en el cargo ministerial fue Mariano Rajoy –del 19/01/1999 hasta el 27/04/2000. En su corto desempeño, además de culminarse las transferencias educativas a las Comunidades restantes, cabe observar continuidad en las decisiones adoptadas por su predecesora. Su paso por este Departamento es de baja intensidad: coincide con el período de elecciones europeas y es final de legislatura, pero ello no le impidió las modificaciones que sobre la LODE estableció con la L.O. 10/1999, de 21 de abril (*BOE* del 22).

Al rectificar el apartado 1 de la disposición adicional segunda, y añadirle a la cooperación de las corporaciones locales con las otras Administraciones un escueto “y, en su caso, en los términos que se acuerden con ellas”, retocó el entendimiento de la educación como servicio público: la permitida colaboración de la enseñanza privada, pasaría a ser considerada desde el punto de vista de la satisfacción de la demanda de los consumidores; asimismo, los conciertos educativos pasaron a representar una subvención o ayuda al coste educativo. Es decir, que en este punto semántico crucial, se revertía la situación de los colegios concertados en su relación con el Estado a la casilla de salida previa a la LODE.

La presunta vocación de permanencia de esta ley –como eje vertebrador de la paz escolar y del sistema escolar mismo- empezó a cambiar claramente de signo en esta etapa. Al cumplirse 25 años de la ley socialista, el constitucionalista Gregorio Cámara Villar tuvo especial empeño en destacar esa cualidad -que propiciaba que fuera “una ley para todos”-, y así lo ha destacado también José Torreblanca, pero en la Jornada parlamentaria *25 años de LODE, 25 años de derecho a la educación* -que organizó el PSOE el 25/10/10 en el propio Parlamento-, tanto J.M^a Maravall como Alejandro Tiana hicieron notar estos cambios relevantes de acento. No menos importante es señalar que, durante esta etapa de Rajoy, se continuó perfilando la estrategia redefinitoria de aspectos cruciales como la libertad de elección, rendimientos educativos, dirección de centros, formación de profesores, innovación e investigación, pero en un sentido muy distinto de cómo lo dijera el preámbulo de la LOGSE. Se iba aprisa hacia la vinculación de la calidad con la competencia, el mercado, la libertad de elección de centro, los resultados académicos... (Cfr.: *Papeles FAES*, en especial, los trabajos de J.L. Martínez López-Muñiz y J.L. González Quirós, de 2000 y 2001).

Por otro lado, durante el mandato del ahora presidente de Gobierno, el 21 de julio de 1999, fue cuando se hizo el convenio con la Real Academia de la Historia (RAH) para la elaboración de los 50 tomos del *Diccionario biográfico* (<http://www.rah.es/diccBiografico.htm>): la entrada sobre el propio Rajoy aparece en cinco columnas sin tacha alguna, con una biografía de santoral pese a la existencia

grandes pifias en distintos momentos de su dilatada historia política como las modificaciones sustantivas de la LODE. No cabe dudar, sin embargo, de que esta peculiar didáctica socializadora –oficiada con la colaboración de la RAH- deja su impronta moral en cuantos hayan pugnado o quieran pugnar profesionalmente por “otra” educación.

5.1.3.- En la VIIª Legislatura, entre 2000 y 2004, la mayor holgura parlamentaria permitió al PP de José Mª Aznar mostrar claramente su cara más conservadora, decidida a poner en práctica duras políticas neoliberales. En el campo educativo, suponía profundizar en las dinámicas emprendidas cuatro años antes, erosionando las posibilidades de toda la ciudadanía a una escuela de calidad –uno de los términos más manipulados desde entonces- y volviendo a incidir en los valores más tradicionales.

Pilar del Castillo, ministra de Educación durante toda la legislatura, imitó a Aguirre presentando su programa en el Club Siglo XXI, programa en el que centraba su afán contrarreformista en tres leyes que mostrarían su modo de entender el sistema educativo con otra universidad (la LOU), otra formación profesional (la LOCFP) y otra organización general de la enseñanza escolar (la LOCE). Común a las tres fue que la prepotencia de la ministra llevó el proceso de desarrollo de estas leyes por caminos apartados del consenso y de la racionalidad. Más que tratar de resolver problemas reales del sistema educativo, parecía querer demostrar supuestas hipótesis de infundado diagnóstico, lo que acabó llevándolas pronto a la irrelevancia. Desde la perspectiva de esta historia de la formación docente en las etapas anteriores a la Universidad, han contribuido de manera muy seria a dañar –en el plano de la conciencia ciudadana y en la de muchos profesores y maestros- el valor político que tiene el sistema educativo público. Ha coadyuvado a que la formación docente fuera vista como un espacio ideal para la discusión y el desencuentro, con lo que irremisiblemente quedó erosionada la imagen de este trabajo. En realidad, los planteamientos centrales de esta legislatura venían a reforzar la idea, ya iniciada en la anterior, de que había que enmendar a fondo los graves “errores” del PSOE en política educativa y, consiguientemente, a sumir al profesorado más en la indiferencia que en la fe profunda en su profesión.

5.1.3.1- La LOU podía haber atacado problemas que la LRU no había resuelto o que habían sobrevenido después de su promulgación. La L.O. 6/2001, de 21 de diciembre, (BOE del 24), vino, en cambio, más que nada, a defender espacios más amplios para las universidades privadas y disminuyó el régimen de función pública docente en las universidades públicas, sobre todo al introducir el contrato laboral para profesores, aminorando de este modo el régimen de función pública docente. Dejó claro también el afán selectivo para los alumnos, al modificar el sistema de acceso –pese a suprimir la selectividad. Meritorio fue, en cambio, el afán de recortar la endogamia existente en el profesorado, al preceptuar la habilitación previa de candidatos a la docencia. Y notable también, como otras muchas veces en Educación, que a la Ley no se le adjuntara memoria económica alguna. De ese afán de enmienda sin diálogo con nadie –ni siquiera con la Conferencia de Rectores de la Universidad Española (CRUE)-, sólo ha quedado la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), como sistema de acreditación cualitativa de los candidatos a profesores de la Universidad y el sistema de elección de los rectores. En lo que atañe a la formación inicial de maestros y profesores en las etapas escolares, todo continuó con las mismas dinámicas anteriores, en una situación de improvisada provisionalidad de futuro, muy

alejada de la conciencia de una necesidad de mejora sustantiva y del paciente consenso que requeriría. En 2007, su texto sería refundido, con 111 modificaciones (L. O. 4/2007, de 12 de abril, *BOE* del 13), dando lugar, como veremos, a la LOMLOU.

5.1.3.2.- La LOCFP, Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (L. O. 5/2002, de 19 de junio, *BOE* del 20), parecía más acertada en sus pretensiones, aunque, sin reconocerlo, trabajara con muchos de los mimbres que desde la LOGSE se habían ido generando. Entre otros, la perspectiva de trabajar por competencias, el Catálogo Nacional de Cualificaciones o el homologar los perfiles de formación con Europa. Cabe decir que tenía pretensiones ambiciosas en cuanto a la relación problemática entre las cualificaciones que certifica la Formación Profesional y la empleabilidad posterior en nuestro sistema productivo. Regular la relación entre organismos e instituciones implicados no era mala idea, pero mejor hubiera sido contar con las Comunidades Autónomas –que ya tenían plenas competencias- o con las fuerzas sociales y políticas para que debatieran la ley y aportaran sus ideas a un asunto tan importante, o que se contara con un plan de financiación, fundamental en una especialidad educativa que es notoriamente costosa. Nada de todo ello sucedió. Con lo cual, se aumentó la retórica educativa con una pieza más, al tiempo que se ensayó el raudo paso de las leyes educativas –no sólo ellas- por el Parlamento, fórmula “democrática” que, desafortunadamente, hemos vuelto a ver todavía hace tan sólo unos días, auspiciada por la maquinaria del voto mayoritario y silente.

5.1.3.3.- La LOCE se presentó como la gran alternativa a la LOGSE y, como una bien orquestada publicidad argumentaba, iba a traer “calidad” al sistema educativo escolar. Al margen de la prácticamente nonnata trayectoria de la L.O. 10/2002/ de 23 de diciembre, (*BOE* del 24), es de destacar que, para hablar de la puesta en marcha de estepreciado objetivo, se van a reiterar términos y discurso ya conocidos desde, al menos, los papeles de debate que precedieron a la LOGSE y, sobre todo, desde el capítulo XIII de su *Libro Blanco*, si no queremos retrotraernos a las aspiraciones preconizadas por la LGE en cuanto a la modernización que planteaba respecto de la metodología, científicidad, interdisciplinariedad, personalización de la enseñanza, etc., como puede verse en los artículos 9, 12, 14, 18, 27..., obviamente relacionables con la mejora de la calidad y con la consiguiente implicación del profesorado en su logro. A recordar – puesto que la LOCE fue planteada no sólo para modificar disfunciones de la LOGSE, sino para cambiarla radicalmente- que la ley socialista indicaba expresamente que “la consecución de dicha calidad” era reto fundamental de toda reforma y que, entre otros muchos factores para lograrla, “la cualificación y formación del profesorado” eran factores primordiales (Cfr.: LOGSE: prólogo y título IV).

La LOCE reiteraba, de manera similar, “el reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación”, junto con el fomento de la investigación, innovación y experimentación educativa (art. 1). Más todavía, los arts. 55-62 de la LOGSE tienen un correlato casi idéntico en los arts. 57, 59, 62, 67, 68 y 105 de la LOCE, si bien se le nota un acento mayor en las atribuciones a los directores de los centros a la hora de “promover planes de mejora de la calidad” (art. 79).

Tales similitudes no ocultaban, sin embargo, la necesidad de otros perfiles profesionales a los que debería adaptarse el maestro o el profesor. El análisis de Manuel de Puelles sobre “las raíces conservadoras de la LOCE” permite ver una concepción educativa meramente asistencial respecto de la etapa preescolar, una enseñanza primaria

meramente propedéutica de la ESO y, sobre todo, cómo esta etapa –con la pretensión de atender la diversidad- se fragmentaba en itinerarios que rompían la igualdad y la comprensividad que preconizaba la LOGSE. La obsesión por el rendimiento escolar, entendido como acumulación de conocimientos, hablaba más de instrucción que de educación integral. También sonaba a muy tradicional la prueba final del bachillerato –controlada desde el Gobierno-, a la que se sumaría la que cada universidad quisiera fijar para seleccionar a sus estudiantes. Se añadía a todo ello más cultura del esfuerzo, más evaluación externa, más poder para la dirección de los centros –respecto a la disciplina estudiantil-, y más papel relevante para las clases de religión (Cfr.: PUELLES, M. de, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2010, págs. 420-424).

A todas estas características conservadoras y a sus implicaciones en el día a día del aula y del centro debería plegarse la profesionalidad del profesor o maestro. Como tantas otras leyes de nuestro país –y de esta ministra, en particular-, la LOCE, como ya se ha reiterado, salió del Parlamento sin programa de financiación. También a esto debería amoldarse el profesor o maestro, a la esquizofrenia de seguir el nuevo conjunto de pautas con puro voluntarismo vocacional de ciudadano obediente o, más bien, acostumbrarse a una música estereotipada que a nada serio aludía.

5.1.3.4.- El TED o Título de Especialización Didáctica (R.D. 118/2004, de 28 de enero, *BOE* del 4/02) tenía la pretensión de dar cobertura a la formación inicial del profesorado tal como la entendía la reforma de la LOCE. Derogaba, por tanto, el CAP y el CCP anteriores y los sustituía por un curso de postgrado de dos años de duración. El esquema, sin embargo, venía a ser similar aunque con más créditos: 48,5 para el primer año en materias teóricas, comunes, específicas y optativas; 12 al año siguiente, acerca de la profesión docente y la organización y programación de su especialidad, más tres meses de prácticas tutorizadas en un centro de secundaria. En la práctica, apenas tuvo consistencia más allá del BOE a causa de la incapacidad de los dos grandes partidos para consensuar algo que, en principio, no mostraba indicios de gran desacuerdo como no fuera por la relación que cada uno de los proyectos anteriores tenía con la ley correspondiente. Resurgiría provisionalmente en mayo de 2004, hasta que fuera sustituido por los másteres que traería consigo la LOE.

5.2.- La alternancia de Rodríguez Zapatero

Entre el 17 de abril de 2004 y el 20 de noviembre de 2011, a lo largo de dos legislaturas más, se producen en Educación –como suele ser ya habitual- varios actos de gobierno tendentes a marcar territorio propio y a establecer marcada distancia respecto a la etapa anterior. Son muy definitorias en este sentido algunas decisiones iniciales en otras áreas, como la retirada de las tropas de Irak o la derogación del trasvase del Ebro, en un clima político de abierto enfrentamiento con el PP tras el atentado de Atocha y después del hundimiento del *Prestige* en la Costa de la Muerte. Por otra parte, mientras el flujo económico fue propicio –y no parecían entreverse nubarrones críticos en el horizonte-, que hubiera un Gobierno paritario o que se promovieran leyes de mayor igualdad social pareció un éxito. Otra cosa fue cuando, desde enero de 2008, la economía –con sectores completos como el de la construcción- empezaron a dar señales de debilidad y se inició la IX Legislatura con problemas crecientes de desempleo, en la Seguridad Social y en la deuda externa.

Quien no tuvo problemas en toda la etapa de Zapatero –pese a manifestaciones muy llamativas en la calle, con variados pretextos por medio, incluso educativos- fue la Iglesia. La Ley 42/2006, de 28 de diciembre, en que se establecían los presupuestos del año 2007, recogía la revisión del sistema de asignación tributaria acordada el 24 de septiembre anterior, y corregía el 0,5239% del IRPF que percibía desde 1988. En la disposición adicional 18ª, art. 1, se establecía ahora que, “con vigencia desde el 1 de enero de 2007 y con carácter indefinido, en desarrollo de lo previsto en el artículo II del Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Asuntos Económicos, de 3 de enero de 1979, el Estado destinará al sostenimiento de la Iglesia Católica el 0,7% de la cuota íntegra del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas correspondiente a los contribuyentes que manifiesten expresamente su voluntad en tal sentido”. Y en el art. 3 se añadía que, “antes del 30 de noviembre de 2008, se efectuará una liquidación provisional de la asignación correspondiente a 2007, practicándose la liquidación definitiva antes del 30 de abril de 2009” (BOE, nº 311, del 29/12/2006). Todos los años desde entonces, en la Ley de los Presupuestos Generales del Estado se repite exactamente esta misma disposición, como puede verse, por ejemplo, en el BOE de 31/12/2011, respecto a lo que mensualmente pasará el Estado a la Iglesia en concepto de “financiación” durante el año 2012.

El entorno que esta disposición ha venido generando en el ámbito educativo se completa mejor si, teniendo en cuenta otro de los acuerdos firmados con el Vaticano el mismo 3 de enero de 1979, se advierte que –según *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores (Edición 2013)*- correspondían al curso 2010-2011 estas grandes diferencias de alumnos que cursaban Religión. En centros públicos de Primaria lo hacía un 69,2, cantidad que en los concertados y privados subía al 96%. En Bachillerato, sin embargo, el diferencial aumentaba: en los centros públicos tan sólo la cursaba un 15%, mientras en las otras vías educativas crecía hasta un 96,8%. Si esto pasaba entonces –por evidente exigencia de los centros y no de la libre elección de los alumnos-, después de la LOMCE las presiones serán mayores en unos y otros centros, con las correspondientes pulsiones que ello pueda tener en la formación del personal docente, pese a lo que diga la Carta de Derechos Humanos.

El 8 de febrero el Centro de Investigación Sociológica (CIS), en su informe nº 2859, de enero de 2011, daba a Zapatero la peor valoración de su mandato, empezando el declive del PSOE en las elecciones autonómicas. Unos días antes, se había iniciado el 15-M, Movimiento de protesta por la situación de creciente deterioro social, económico y político. Se adelantaron las elecciones y el 23 de agosto el PSOE se puso de acuerdo con el PP para reformar la Constitución en relación con el déficit público y para tranquilizar a los mercados (La carta del BCE que motivó el cambio constitucional, sin referéndum, veinte días más tarde, ha podido leerse en un anexo de las memorias de J. L. Rodríguez Zapatero: *El dilema. 600 días de vértigo*, Barcelona, Planeta, 2013). Desde febrero de 2011, un conjunto de contrarreformas, entre ellas la de las pensiones, habían ido deteriorando la imagen del Presidente y las consiguientes expectativas de voto para su partido, en unas elecciones adelantadas a noviembre de ese año.

En cuanto a Educación, la repercusión del tono general fue evidente. Aparte de las variaciones de la denominación de este Departamento, pasan por él tres ministros, Mª Jesús San Segundo (17/04/2004), Mercedes Cabrera (11/04/ 2006) y Ángel Gabilondo (07/04/ 2009), correspondiendo particularmente a la primera la LOE (2006) y la modificación parcial de la LOU. Tiene particular interés, asimismo, el intento de un

consenso básico para las políticas educativas intentado bajo el ministerio de Gabilondo, poco antes de las elecciones de 2011.

5.2.1.- El TED de nuevo. La disposición adicional segunda del Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establecía el calendario de aplicación de la LOCE (*BOE*, 28 de junio de 2003) prescribía que, a partir del curso 2004-2005 se generalizarían las enseñanzas conducentes al Título de Especialización Didáctica (TED) (a que se refería el art. 58 de dicha ley). Dejarían, por tanto, de impartirse en el mismo curso las enseñanzas conducentes a la obtención del CAP. Con la modificación de dicho calendario el 28 de mayo de 2004, después de las elecciones, esta disposición se difería al curso siguiente, 2006-2007 (art. 1, R.D 1318/2004, de 28 de mayo, *BOE* del 29). El R.D. 806/2006, de 30 de junio, volvería a enmendar la fecha de inicio. La última prórroga del CAP vino de la mano de la disposición transitoria tercera del R.D. 1834/2008, de 8 de noviembre (*BOE* del 28), por el que se facultaba a las Administraciones educativas para “seguir organizando las enseñanzas conducentes al Certificado de Aptitud Pedagógica hasta el año 2008-2009”. El TED, creado por la LOGSE en 1990, seguía en 2008 sin implementar.

5.2.2.- Ley integral contra la violencia de género. Cuando la violencia de género se ha convertido en primera causa de muerte entre las mujeres de 15 a 45 años, esta ley venía a abordar de manera transversal su tratamiento. La L.O. 1/2004, de 28 de diciembre, (*BOE* del 29) mezclaba medidas activas y preventivas. Y, entre estas, las educativas cobraban especial significado, al comprometerse a que el sistema educativo español incluyera “dentro de los principios de calidad de la educación y la enseñanza las medidas que garanticen la plena igualdad entre hombres y mujeres, así como los métodos para la resolución de conflictos en todos los ámbitos de la vida, ya sean personal, familiar y social” (art.4. 1). Detalla luego la contribución específica de cada etapa educativa, desde Infantil a Bachillerato y Universidad o FP, cómo han de implementar diversas medidas para cumplir estas finalidades (art. 4.2-7). Y, además, esta ley preveía, en su art. 7, cómo en la formación inicial y permanente del profesorado debía incluirse de manera específica la igualdad de género. Entre otras cosas, para que el profesorado pueda detectar precozmente las situaciones de violencia familiar, en especial las que puedan repercutir sobre la mujer o hijos menores. A su vez, los consejos escolares y la Inspección deberán velar por el cumplimiento y aplicación de estos principios (arts. 7 y 8). Esta ley se completaría con la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo (*BOE* del 23), para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que volvería a incidir sobre la transversalidad de la igualdad en la actividad de los centros educativos y sus profesionales. ¿Se sabe si se ha producido efectivamente dicha transversalidad?

5.2.3.- La LOMLOU, a tan sólo cinco años de la LOU de Pilar del Castillo, revisaban algunas deficiencias detectadas y, sobre todo, le introducía modificaciones que venían inducidas por los recientes “acuerdos en política de educación superior en Europa y [por] el impulso que la Unión Europea pretende dar a la investigación en todos sus países miembros”. Es decir, que la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (L.O. 4/2007, de 12 de abril, *BOE*, del 13), apostaba por “la implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo” y, acordemente, “por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior”, lo que obligaba a una profunda reestructuración de las enseñanzas universitarias que, enseguida, se

organizarían en tres ciclos de duración, con metodología y prescriptores distintos: Grado, Máster y Doctorado y, al tiempo, creaba una Conferencia General de Política Universitaria y un Consejo de Universidades (Título IV). Función de estos organismos sería facilitar la coordinación y control de “una estructura más abierta y flexible”, capaz incluso de vincular su investigación con “el entorno productivo del sistema de ciencia y tecnología a través de la creación de institutos mixtos de investigación” (Preámbulo y art. 41.g).

Aparte de los cambios de relación contractual con la Universidad que incidía en los “profesores ayudantes doctores” y “profesores asociados” (art. 53) -en gran medida profesores de los IES-, el título XIII de esta ley trataba directamente del “Espacio europeo de enseñanza superior” (EEES) y de la consiguiente adaptación de las enseñanzas y títulos universitarios que en adelante se produjeran y, asimismo, de la extinción de las enseñanzas anteriores (disposición transitoria tercera). Con el pretexto de ese EEES, pronto aparecerían los másteres de Secundaria, pero también los estudios de Magisterio iban a experimentar algunos cambios. Todos estos cambios ¿han mejorado la educación? ¿Se han evaluado por el actual Gobierno?

5.2.4.- La LOE, fue prácticamente el último acto político-administrativo de San Segundo en el Ministerio, en cuya elaboración contó con la ayuda principal de Alejandro Tiana. La L.O. 2/2006, de 3 de mayo, (BOE del 4), no era exactamente una ley del PSOE, pues fue muy pactada con distintas fuerzas políticas y organizaciones sindicales, pero eso no evitó que viniera a ser una ley más en la dinámica de confrontación con el PP y su órbita de asociaciones afines, como pudo verse en la manifestación del 12 de noviembre de 2005 de modo particular. En el Consejo de Ministros del 28 de mayo de 2004 (R.D./ 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modificaba el calendario de aplicación de la LOCE previsto en el Decreto 827/2003, de 27 de junio), se argumentaba la voluntad de instar a las Cortes la modificación de determinados contenidos de la referida ley y la consiguiente apertura de “un período de reflexión y consulta con los sectores de la comunidad escolar y con las Administraciones educativas en pro del consenso deseable en toda reforma educativa que, en caso contrario, podría verse obstaculizado” (BOE del 29/05/2004). El siguiente paso para frenar la implantación de la LOCE, fue la creación de otra ley, la LOE.

La idea del consenso presidió de manera explícita ese período intermedio. Tiana cuenta detalladamente, en su libro *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación* (Madrid, Wolters Kluwer, 2009), los pasos de su debate público previo, la voluntad de alcanzar un amplio acuerdo social, como declaraba la ministra en un documento previo titulado *Una educación de calidad para todos y entre todos* (septiembre de 2004), y los esfuerzos por llegar a acuerdos sociales y políticos dentro de un contexto en que el primer Gobierno de Rodríguez Zapatero se esforzaba por oxigenar el panorama político y ampliar el abanico de los derechos cívicos.

En la LOE es relevante, una vez más, el objetivo de la “calidad”, pero entendida democráticamente abierta a la totalidad de los ciudadanos de modo que estuviera vinculada a la “equidad”: “lograr que todos los ciudadanos –decía el prólogo- puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales”. Terminado el ciclo cuantitativo de la expansión educativa que se iniciara con la LGE, la fluctuación que había iniciado el Gobierno de Aznar en el plano cualitativo se convertía en uno de los núcleos centrales

del debate, centrado en la alternativa de un modelo más selectivo o más comprensivo. El reto estaba en “mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios”, para lo cual era imprescindible garantizar una igualdad de oportunidades con los apoyos indispensables. Reclamaba, además, la colaboración de toda la comunidad educativa, no sólo el esfuerzo de los estudiantes, sino también de “sus familias, el profesorado, los centros educativos y la Administraciones” responsables. En ese planteamiento abierto a la sociedad, correspondería a los centros y al profesorado “esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes”.

Se trataba de atajar un problema que ya venía existiendo en muchas Comunidades Autónomas: la “necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado”. La doble red de centros educativos, públicos y concertados – establecida “para conseguir una prestación efectiva del servicio público y social de la educación”-, han de asumir “el compromiso social con la educación y realizar una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes”. Pero el art. 108.4, hacía un quiebro: sin obviar que la educación es “un servicio público”, insistía en que “se realizará a través de los centros públicos, privados y concertados”, situándolos todos en el mismo plano de igualdad. La conjunción ilativa, equiparadora de las tres redes, suponía una determinada fijación conceptual del art. 27 de la Constitución y cierta rebaja en las aspiraciones que había defendido la Alternativa para la enseñanza del Colegio de Doctores y Licenciados en 1975 o, también, el art. 48 de la Constitución de 1931 y su “sistema de escuela unificada” (Cfr.: <http://www1.icsi.berkeley.edu/~chema/republica/constitucion.html>). La cuestión podría quedarse en meramente teórica si no fuera porque estaba siendo transgredida *de facto* por algunas Comunidades y derivaría hacia otra versión legislativa bien distinta en la LOMCE.

El respeto a las competencias de las Autonomías quedaba garantizado ampliamente en esta ley, como también se arbitraban medidas para su financiación y para una deseable estabilidad de sus propuestas. Algunas de ellas, como el fomento de la lectura y las bibliotecas escolares (arts. 113 y 157.1.b) sonaban extrañamente a novedosas, por inéditas en la legislación educativa española, y al mismo tiempo poco realistas al no tener explícitamente asignada partida presupuestaria alguna. Pero donde más insistente se mostró la LOE –como signo de que el legislador veía ahí un gran problema, sobre todo para la enseñanza pública- fue en la atención a “La equidad”. Le dedicó el título II completo: el apoyo al profesorado, los refuerzos, la diversificación curricular, las agrupaciones flexibles y los desdoblamientos, las evaluaciones de diagnóstico temprano, la atención a los inmigrantes, las actividades complementarias, la educación compensatoria o el trabajo por competencias, son otros tantos indicadores en que se concretaba la atención a este gran problema de la educación española. En la misma línea iba la intención de aumentar la financiación educativa hasta el 6% del PIB o las garantías a los profesores de que se mantendrían las ratios de alumnos establecidas.

El carácter orientador del cuarto curso de la ESO (art. 25) le merecería especial atención, a causa de los problemas que generaba su uniformización. No se cuestionaba la enseñanza de la Religión, “de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos (disposición adicional segunda y tercera)”. Y otra relativa novedad –que mucho daría que hablar, pero que tenía antecedentes amplios- sería la

introducción de la “Educación para la ciudadanía” como materia obligatoria para todos los estudiantes en el currículum, bien que de limitada presencia.

Mucha atención dedicó la LOE al profesorado (título III completo), empezando por las funciones generales de éste –nada menos que doce, bien indicativas de la complejidad profesional que iba acumulando el trabajo docente-, y en un contexto de “colaboración y trabajo en equipo” (art. 91.2). Venían luego, la especificación de los títulos académicos que acreditaran la formación inicial requerida (arts. 92-99), la formación inicial consiguiente y, también, la permanente (arts. 100-103), el reconocimiento y apoyo al profesorado, con atención particular al de centros públicos y a “la evaluación de la función pública docente” (arts. 104-106). En este mismo sentido, el Título V, al hablar de la participación, autonomía y gobierno de los centros, insistía en que los profesores “participarán en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores que imparten clase en el mismo curso” (art. 119.2), en la gestión de la autonomía del centro y, particularmente de su proyecto educativo (art. 121), en los órganos de gobierno del mismo –si bien potenciaba el papel del Director –a quien se le prescribía ahora la presentación de un proyecto y atenerse a “un proceso en que participen la comunidad educativa y la Administración” (art. 133.1), y, además, entre los “recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado”, se nombraban unas genéricas e imprecisa “medidas de apoyo al profesorado” (art. 157.1.g).

Como quiera que, a estas alturas de la puesta en escena de la LOE, ya había habido problemas con la creación de un Estatuto de la Función Pública Docente –por las reivindicaciones dispares de los sindicatos con el MEC-, las disposiciones adicionales sexta, séptima y octava –hasta la decimotercera- establecían las “Bases del régimen estatutario de la función pública docente”, ciñéndose a cuestiones laborales de traslados, provisión de plazas, así como la ordenación de la función pública docente” en nueve cuerpos de profesores distintos –además de los de catedráticos-, condiciones de acceso, ingreso y promoción interna.

En los requisitos que se prescribían para el ingreso en cualquiera de los cuerpos de funcionarios docentes (disposición adicional 9noventa), a los diferentes títulos académicos que se requirieran se añadía sistemáticamente la acreditación de “formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley” y la superación del correspondiente “proceso selectivo”. Dentro del título III, el capítulo III prestaba, como queda indicado, atención a la formación inicial y permanente del profesorado. Respecto a aquella, el citado artículo hablaba de la necesidad de tener las titulaciones académicas que acreditaran formación pedagógica y didáctica para ejercer la docencia en las enseñanzas que regulaba la ley. Pero, previamente, se había insistido en que de este modo “se garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las necesidades formativas” (art. 100.1), con lo que se fijaba el sentido y objetivos primordiales de esta capacitación. También se indicaba que correspondería a la Universidad “la organización” de esta formación previa y, asimismo, que la regulación de la misma se ajustaría “al sistema de grados y postgrados” del vulgarmente denominado Plan Bolonia, según se estableciera en la “correspondiente normativa básica” (art. 100. 3 y 4).

Para entonces –y antes de que la LOMLOU roturara este camino-, tanto el Consejo de la Unión Europea (Lisboa, 23/24 de marzo 2000), como la Comisión

Europea en *La Declaración de Copenhague* (2002), y el propio MEC en *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo* (2003) –además de otras instancias internacionales- se habían decantado por la idea de que la sociedad del conocimiento alteraba la visión tradicional de la educación y requería introducir nuevas propuestas que permitieran aunar a una mayor calidad y equidad, procesos y organización de mayor eficiencia. Significativamente, los avatares de esta normativa y la lentitud de las Universidades en asumir este reto tan complejo como inusual, harían que hubiera que prorrogar el TED anterior.

5.2.5.- El desarrollo legislativo de la LOE, que tendría lugar prácticamente ya en la etapa de Mercedes Cabrera, vuelve a tomar como referencia la participación activa de los profesores para concretar el currículum en el aula. Tal sucede, por ejemplo, con las enseñanzas mínimas de Primaria (R. D. 1513/2006, de 07/12; *BOE* del día ocho), cuyo currículum –ahora entendido no sólo en el plano de objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, sino también como desarrollo de competencias o aprendizajes integrados aplicables- suponía al profesor prestar atención a otras áreas distintas de la suya y, además, medidas organizativas y funcionales, metodologías y recursos más amplios (arts. 5 y 6) que los que tenía por costumbre. Lo mismo sucedía en lo relativo a atención a la diversidad de alumnado, la autonomía del centro o la posibilidad de que en éste se pueda experimentar, llevar a cabo planes de trabajo o formas alternativas de organización.

Con similares exigencias para los profesores se planteaba la regulación del currículum y ordenación de la Educación Primaria (Orden 2211/2007, de 12 de julio; *BOE* del 20). Al insistir en la atención a la diversidad y los mecanismos de refuerzo que conllevaba, y al señalar agrupamientos flexibles, adaptaciones del currículum, apoyos fuera del horario escolar para los alumnos del grupo ordinario, o al prescribir metodologías comunicativas, activas y participativas, se estaba alentando una presencia muy potente del profesor como orientador del aprendizaje. Y algo similar sucedía con la ordenación curricular de la ESO (Orden 2220/2007, de 12 de julio, *BOE* del día 21), en que se combinaba el enfoque de una atención común y el de la atención a la diversidad con los consiguientes obligaciones en el orden curricular y organizativo, más los añadidos de atención a la orientación educativa y profesional.

La complejidad de la preparación y disponibilidad del profesor de la ESO crecía si tenía que atender programas de diversificación, con metodologías, actividades y materias distintas de las de carácter general, cuya finalidad era posibilitar que los alumnos alcanzaran los objetivos generales de la etapa y el consiguiente título de graduado en ESO (Resolución de 1/08/2007, *BOE* del día 22). E igualmente sucedía con la estructura y enseñanzas mínimas que se diseñaron para el Bachillerato (R.D. 1467/2007, de 2 de noviembre; *BOE* del día 6), en que se reiteraba el papel “activo” del centro docente para que –de acuerdo con las características del alumnado y la realidad circunstancial de su entorno- la actividad educativa de la etapa resultara lo más fructífera posible: el art. 16 insistía por ello en que las Administraciones educativas debían estimular “la actividad investigadora del profesorado a partir de la práctica docente”.

De similar cariz, y con las modificaciones pertinentes que conllevaba para las competencias profesionales de los profesores, eran el R. D. 1630/2006, de 29 de diciembre, “por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de

educación infantil” (*BOE*, del 04/01), el R.D. 1538/2006, de 15 de diciembre, en que se establecía la nueva ordenación de la formación profesional (*BOE*, del 3 de enero de 2007), o el R.D. 1631/ 2006, de 29 de diciembre, relativo a las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (*BOE* del 5 de enero de 2007).

5.2.6.- Formación inicial concordante con la LOMLOU y la LOE. Para dar cumplimiento a lo establecido en ambas leyes, el art. 12.9 del R.D. 1393/2007, de 29 de octubre (*BOE* del día 30) establecería ya las condiciones a que deberían atenerse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales dentro del EEES, entre los cuales figuraban los relacionados con el ámbito educativo de las profesiones docentes de los niveles escolares (Anexo II). Recordaba explícitamente cuatro aspectos fundamentales: a) Los planes de estudios deberán tener en el centro de sus objetivos “la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”, a cuyo efecto se debía “hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”, aspectos a los que se vinculaba la puesta en valor de “la motivación y el esfuerzo del estudiante por aprender” (Preámbulo). b) El sistema de cálculo temporal de los créditos de cada actividad o aprendizaje se haría acorde con el sistema europeo de ECTS –tal como ya se habían definido en el R.D. 1125/2003, de 05/09, *BOE* del día 18), computando entre 25 y 30 horas por crédito y entendido éste en un sentido más complejo que el de meras horas lectivas (art.4.5). c) La posibilidad de introducir prácticas externas reforzaba el “compromiso de empleabilidad de los futuros graduados y graduadas” y con la virtualidad adicional de que se retroalimentara “un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán para el futuro. Y d) Los nuevos planes de estudio garantizarán “que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional” (Preámbulo). El cap. III trataba del diseño de títulos de Graduado y el capítulo IV establecía las directrices para el diseño de títulos de Máster universitario. Es de interés no perder de vista las competencias que el Anexo I establecía como básicas a adquirir por los estudiantes de grado (3.2), de Máster (3.3) y de Doctorado (3.4).

5.2.7.- Las especialidades de los cuerpos docentes, junto con “las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial”, también quedaron fijadas en la etapa ministerial de Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo. El R.D. 1834/2008, de 8 de noviembre (*BOE* del día 28), además de prorrogar un año más la vida del CAP, fijaba para el 01/10/2009 que la habilitación para “el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas” habría de ajustarse a la Resolución de 17/12/2007 –de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación– que hacía público el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007 (*BOE* del 21).

En realidad, se trataba de siete resoluciones por las que “se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada”. Entre ellos, la profesión de Maestro en Educación Infantil; la de Maestro en Educación Primaria; y la de “Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas” [*sic*]. Según lo dispuesto por el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre (art. 12.9), la habilitación para el ejercicio de todas estas profesiones

docentes –y la consiguiente garantía de “adquisición de las competencias necesarias para ejercerlas”, como dicen el preámbulo y el punto quinto del Acuerdo ya comentado- se reafirmaba como competencia de las enseñanzas universitarias y debía ajustarse a lo dispuesto en los acuerdos de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La formación inicial que habilitaba para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil -o Graduado en Educación Infantil- era ahora universitaria y tendría una duración de 240 ECTS. Se invocaba para ello, aparte de la LOE (cap.II, título III), el R. D. 1393/2007, de 29 de octubre, ya comentado, y a ello se atenderían los planes de estudios conducentes a la obtención de este título y su capacitación correspondiente. Se complementaría con la Orden ECI/3854/2007/ de 27/12/2007, (*BOE* del día 29), en que se explicitarían más los planes de estudios. Obedece a un esquema similar al que rige para los Maestros de Educación Primaria: competencias, prácticas, y cantidad de ECTS de prácticum (apdos. 3 y 5).

En el mismo *BOE* de 21 de diciembre, y en otro anexo, quedaba regulada igualmente la formación inicial de Maestro –o Graduado- en Educación Primaria. Requeriría también 240 créditos (el equivalente a cuatro años de estudio) y, de manera similar a la profesión anterior, se invocaban las mismas referencias legales, a las que habrían de ajustarse los planes de estudio que fueran a establecerse. Se completaría con la Orden ECI/3857/2007, de 27/12 (*BOE* del 29), en que se da cuenta de los planes de estudios de manera genérica, centrándose en las competencias que los estudiantes deberían adquirir (apdo. 3). Sería una enseñanza teórico-práctica, cuyo prácticum, tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria, en “centros de Primaria reconocidos”, podría constar de entre 30 y 60 ECTS (apdo. 5).

Ha de tenerse en cuenta que el R. D. 1834/ de 08/11/2008, en su afán de adaptación legislativa al compromiso del EEES habla de “competencias profesionales”. Sin embargo, al volver a un asunto más doméstico –como el de la “fijación de las especialidades docentes” (Anexos I y II)-, no sólo habla de “asignaturas”, sino también de lo que en la jerga docente se entiende por “afines”, asignaturas que los docentes pueden impartir además de las “materias” de su estricta especialidad (Anexos III y IV). Es interesante, dada su actualidad, advertir quiénes pueden dar historia de las religiones (*Ibidem*). Por similar motivo, contrasta que entre los requisitos de la formación de los planes que habilitan para el ejercicio de la profesión, se disponga que “deberán ajustarse a lo dispuesto en el artículo 4º del Acuerdo de 3 de enero de 1979 entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanzas y Asuntos Culturales” (Punto 4, de los Anexos de Educación Infantil y Primaria de la Resolución del Consejo de Ministros de 17/12/2007, que no aparecerá explícito en el correspondiente a Secundaria).

Ya en la etapa de Gabilondo, el R.D. 860/2010, de 2 de julio, regularía “las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de educación secundaria o de bachillerato” (*BOE* del 17 de julio), que complementa la Orden ECI/759/2008, de 19 de febrero -complementaria a su vez de lo que se había ordenado en 24/06/1995-, por la que se regulaban “las titulaciones mínimas” que debían tener estos profesores. En la disposición adicional cuarta del susodicho Real Decreto, se recordaba que, entre las titulaciones reconocidas, debían entenderse incluidas las de Ciencias Eclesiásticas de nivel universitario

homologadas por el R.D. 3/1995, de 13 de enero, (BOE del 04/02/1995), en cumplimiento de lo acordado en 1979 entre el Estado Español y la Santa Sede.

5.2.8.- La formación inicial de los Másteres para los profesores de Secundaria, que venía a sustituir a los CAP y otros intentos de profesionalización de la docencia en estas etapas de los IES, centros de FP y Escuelas de Idiomas, quedó regulada igualmente por esta misma Resolución de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publicaba el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre, en el que se establecían “las condiciones a que deberán adecuarse los planes de estudios correspondientes a la obtención de títulos que habiliten en el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas” (BOE del 21/12/2007). A dicha disposición había de añadirse -como en Infantil y Primaria-, la O.M.-ECI 3858/2007, de 27 de diciembre, (BOE del 29) que prescribía su entrada en vigor en el curso 2009-2010.

La normativa de los Másteres de Secundaria venía a complementar –como era necesario especialmente desde la LGE- la necesidad de formación pedagógica inicial que todas las leyes emanadas desde entonces habían detectado para quienes fueran a dedicarse a la enseñanza en los Institutos. La LOE, como hemos visto (art.100.4), preceptuaba -dentro de una adaptación a los sistemas de grado y postgrado del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)- que para “impartir las enseñanzas de Secundaria obligatoria y de bachillerato”, aparte del grado correspondiente había de haberse cursado un Máster en que se contemplaran las necesidades de profesionalización docente de manera explícita, es decir de “la formación pedagógica y didáctica” con nivel de Postgrado (art. 94).

En líneas generales –y a diferencia del Graduado en Educación Infantil y del Graduado en Magisterio- la adquisición del título habilitador para la docencia en estos niveles educativos requeriría el grado de Máster, con una duración global de 60 ECTS. Un año en que se supone que los futuros profesores adquirirían las competencias indispensables para la actividad docente. El apdo. 3 de la Orden de 27 de diciembre que los regulaba, establecía once competencias “que los estudiantes deben adquirir”. Merece la pena consignarlas. Cuatro de ellas eran estrictamente cognitivas: a) conocer “los contenidos curriculares de las materias de su especialización docente” y el cuerpo de “conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos”, más “el conocimiento de las respectivas profesiones” [*sic*] (3.1); b) conocer “los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar los problemas de disciplina y resolución de conflictos”(3.7); c) “conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de calidad con aplicación a los centros de enseñanza”(3.9); d) “conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época”(3.10) .

Otras dos competencias a adquirir tenían que ver con el manejo de información: La nº 3.3, no es mucho más activa, pero sí muy ambiciosa: “buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje” de las materias de su especialidad. Y la 3.11 va dirigida especialmente hacia las familias: “Informar y

asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos”

Una tercera línea de competencias estaría más estrictamente centrada en los procesos del aula y del centro: a) “Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro (3.2). b) No menos compleja, la 3.8 consistiría en “Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación e innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. c) En la misma línea van la 3.4, acerca de la concreción del currículum de un centro, participando en su planificación y en la aplicación de metodologías que favorezcan los procesos y atiendan la diversidad. d) La 3.5, buscaría la procura de desarrollos que tengan en cuenta la equidad, educación en valores democráticos, igualdad de género, derechos humanos y sostenibilidad. Y d), la 3.6, por la que el estudiante de este máster adquiera “estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender...”, desarrollar habilidades cognitivas, y hábitos de autonomía personal.

Para acceder a este máster, se establecían dos condiciones: el dominio o, mejor, el título universitario correspondiente a la especialización elegida y, en segundo lugar, la acreditación de dominio de una lengua extranjera con un nivel B1 (de los reconocidos en el EEES). En cualquiera de las estructuras concretas que la guía docente del Master establecido por una Universidad podría adoptar, se prescriben otras cautelas como que al menos el 80% de los créditos ha de ser presencial –incluido necesariamente el prácticum- y que los centros de prácticas y sus tutores hayan de estar reconocidos como tales. En los cursos a distancia de algunas universidades, sólo el prácticum tendría carácter presencial.

En algunos de esos desarrollos, el reparto de los 60 ECTS solía dividirse en tres partes: a) Un módulo genérico (de 15 ECTS.) en que se tratan aspectos psico-socio-pedagógicos relacionados con el aprendizaje, los procesos educativos y los contextos que los propician. b) Un módulo específico (de 25 ECTS), más estrictamente relacionado con la formación disciplinar, la enseñanza y aprendizaje de esas materias, la innovación e investigación docente en las mismas. Y c) un prácticum (de 20 ECTS), en que, destaca especialmente prácticas en un centro docente, al que deberá seguir un trabajo escrito de final de máster (al que se asigna un cuarto de este computo parcial (5 ECTS). Cada Universidad ha optado por una distribución de tan ambicioso abanico de competencias a adquirir por sus alumnos, de una manera más o menos razonable. El título de este Máster en Formación del Profesorado no sólo habilita para las profesiones docentes asignadas, sino también –como es habitual en el EEES- para acceder a los estudios de Doctorado.

Los másteres han suscitado también defensores, detractores y posibilistas de mayor o menor optimismo. A favor, estaría que mejoran los CAP en cuanto a contenidos, número de horas, organización y mayor colaboración entre Universidades, Autonomías y centros educativos a la hora, sobre todo, de los prácticum que, además,

aumentan ahora su peso específico. Pese a lo cual, la tardanza en su puesta en marcha, más una serie de expectativas incumplidas por falta de colaboración entre profesores de Instituto y de Universidad fueron notorias: incluso en el diseño del prácticum, apenas se tuvo en cuenta a aquellos. Ha quedado una sensación poco rigurosa, de otra ocasión dilapidada entre oportunistas, como si en esta historia hubieran primado en exceso los intereses específicos de algunos departamentos universitarios, contentos con que la Universidad ampliara –como empresa- su capacidad expendedora de diplomas. Además, en algunas Comunidades como la de Madrid, parecieron tomarse este asunto de manera burocrática, pero no tan sólo: para acreditarse en la colaboración con esta parte tan sensible del prácticum ha sido suficiente con que el colegio –privado o público- lo demandara (Orden 1324/2013, de 23 de abril, *BOCM* de 16/05). Antonio Bolívar, de la Universidad de Granada, ha advertido, además, un alto grado de improvisación en su diseño, casi justo antes de que empezara a impartirse (BOLÍVAR, A., “A vueltas con la formación inicial del profesorado de Secundaria: Los problemas del nuevo Máster”, en *Escuela*, nº 3833, 25/06/2009, pg. 38: la editorial de ese número insistía en que “no queremos un Máster de baja intensidad”). Únase a todo ello un inicio algo turbulento – a causa, sobre todo de agravios comparativos entre diversas universidades, de los que se hicieron eco diversos periódicos, y se completará el panorama (Ver: AUNIÓN, J.A. “El mismo título para ser profesor de instituto, en 192 o en 900 horas: El máster que sustituye al CAP presenta enormes diferencias” (http://elpais.com/diario/2010/10/04/educacion/1286143202_850215.html)).

Entre los más posibilistas, hay dos tesis doctorales recientemente defendidas y con similar planteamiento analítico de la relación entre teoría y práctica de “la formación inicial para el nuevo perfil de docente de Secundaria”. Una en Málaga y otra en la Autónoma de Madrid contemplan estos másteres principalmente desde las necesidades de Facultades de Pedagogía y de la expectativa de ampliar alumnado. La de la malagueña Ana M^a Cristina Márquez es consultable en Internet: www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17676356.pdf La de Jesús Manso, de la Autónoma madrileña también, en este otro enlace: http://digitool-uam.greendata.es:1801/webclient/DeliveryManager?pid=54030&custom_att_2=simple_viewer. De este joven profesor, merece la pena recordar su interés por que “el período de formación en los centros se hiciera en instituciones educativas seleccionadas por la excelencia de cultura profesional, por sus programas pedagógicos, por su forma de llevarlos a cabo y también por resultados más allá de lo estrictamente académico” (Cfr.: VALLE, J.M., MANSO, J., “La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de centros”, en *Revista de Educación*, 354, enero-abril 2011, pg. 271).

Para muchos otros, este máster era -en origen- manifiestamente mejorable, pues no parecía que fuera la solución deseable para la formación inicial: sería más un barniz teórico que otra cosa, razón por la que consideraban un mero sustituto burocrático del CAP, pero más caro. En realidad, supone el abandono -¿definitivo?- de la formación profesional propiamente tal del profesorado (Ver: BOLÍVAR, Antonio (Coord.), *Formación inicial del Profesorado: Los nuevos planes de estudio*, en: *Monográficos Escuela*, octubre 2008, especialmente pg. 11). Tampoco está claro por qué ha de ser obligatorio en esta profesión, para estos grupos de profesores, y no para otros; por qué no ha de tener un reconocimiento lo que se hace de verdad en él y ha de quedarse en mero requisito, sin que sean conocidos los criterios de evaluación de las tan anheladas competencias adquiridas..., ni las cualificaciones que atesoran muchos de los que han

sido designados para esta docencia de segundo nivel departamental. Menos se entiende la gran obsesión metacognitiva y totalizadora de las “presuntas competencias”, en detrimento de un buen plan de inserción y aprendizaje adaptativo en centros bien seleccionados por sus buenas prácticas, que evitaría frustraciones estériles. Mal comienzo parece para iniciar los primeros años de práctica profesional, los que, según muchos expertos, más marcan y definen la deontología que los profesores noveles seguirán en su trayectoria o carrera docente (Cfr.: MARCELO GARCÍA, Carlos, “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios”, en *Profesorado*, Granada, 13.1, 2009, págs. 1-25; o en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/9260/1/rev131ART1.pdf>). En fin, pensar, a la altura de 2013, que las verbosas y reiteradas competencias que este máster se compromete a desarrollar en sus estudiantes –obligados a cursarlo, si quieren ser docentes- contradirán la eficacia transformadora de 43 años de leyes con propósitos similares, es menospreciar a las varias generaciones de esforzados profesores que no se han dejado educar como “buenos docentes”. Pero también supone, si no se modifica radicalmente, el cierre a otras posibilidades más interesantes de futuro para nuestros centros educativos.

5.2.9.- La Ley de Economía sostenible es todo un síntoma. Surgió en un contexto de crisis financiera y económica internacional que, según reconoce el legislador, “ha afectado también con intensidad a la economía española interrumpiendo el largo período de continuo crecimiento” durante tres lustros. Las consecuencias en el sector de la construcción y, a causa de ello, en el fuerte aumento del desempleo en un lapso muy corto de tiempo, inducen a un conjunto de medidas que tratarían de frenar el deterioro, medidas de estímulo como el Plan E, de Economía y Empleo, y ahora una ley que trataba de reforzar una “estrategia de recuperación de la economía española” que impulsara la renovación del modelo productivo. Dentro de esta ley-río autojustificativa, se incluía un amplio conjunto de reformas y regulaciones para potenciar actividades que supusieran una apuesta decidida por sectores productivos más innovadores. Del amplio abanico de asuntos a que trata de atender esta L. 2/2011, de 4 de marzo, (*BOE* del 5), sólo el Título III se corresponde con exactitud a su denominación: “sostenibilidad medioambiental”. El resto atiende a diversos organismos y actividades cuyo funcionamiento e incidencia en la vida activa se desea sea más transparente y menos costoso.

De todo el conjunto, tienen particular interés para la historia de los condicionantes que están incidiendo en la formación profesional de los enseñantes, tres aspectos principales:

- a) La sostenibilidad financiera del sector público (cap. IV del título I) trata de mejorar un entorno económico marcadamente problemático. Viene a hablar, sobre todo de “racionalización y contención del gasto de acuerdo con los principios de estabilidad presupuestaria” y, de paso, de un “Plan de Austeridad que permita mantener el equilibrio presupuestario” (arts. 32-36). Con esta lógica, se pretendía dar “un impulso a la eficiencia en la contratación pública y financiación de la colaboración público-privada” (cap. V, art. 37) y a la “promoción de la responsabilidad social de las empresas” (cap. VI, art. 39) y, por supuesto, a la “competitividad” (título II).
- b) Ciencia e innovación (cap. V de este título II) ocupan, en este panorama, 12 artículos. Tratan de lo que generan los organismos públicos de

investigación, universidades públicas, fundaciones del sector público estatal, sociedades mercantiles estatales y otros centros de investigación dependientes de la Administración General del Estado, de los resultados de sus actividades y de la transmisión a terceros de las patentes correspondientes. Pero es importante destacar el art. 61, relativo a “Formación universitaria y economía sostenible”, por ser hoy la Universidad un referente primordial en la formación de todos los docentes. Entiende el legislador que para garantizar su aportación a la economía sostenible, la formación universitaria –entre otras medidas- ha de incorporar “en sus planes de estudio habilidades y destrezas orientadas a la innovación, el fomento de la creatividad, el emprendimiento y espíritu empresarial, integradas en conceptos, competencias transversales, métodos de aprendizaje y de examen, y en todos los niveles de la educación, singularmente en el doctorado. Estos planes de estudio –añade- han de establecerse en cooperación con los centros de investigación, la industria y otras instituciones y agentes, según proceda” (art. 62.a). La expectativa de los nuevos títulos y ofertas educativas era preparar “para las nuevas cualificaciones que demandan los nuevos empleos” y, por tanto, mejorar “la empleabilidad de los ciudadanos” (art. 62.b). Al lado, y en conexión directa, “la adaptabilidad ante los cambios económicos y sociales” (art. 62.c) y, por supuesto, “la competitividad universitaria”, con la agregación “de agentes y actores, públicos y privados, que operan en la sociedad del conocimiento”, los campus de excelencia, etc. (art. 62).

- c) La formación profesional, de que habla en el cap. VII del mismo título, suena todavía más cercano a la vida docente de los centros escolares. Con la misma música: adaptación de la oferta formativa a las “competencias demandadas del sistema productivo”, “aprovechamiento mejor de los recursos”, cooperación entre “administraciones educativas e interlocutores sociales”, “flexibilizar las ofertas”, y otras similares en que destaca el “facilitar la movilidad entre la formación profesional y el resto de las enseñanzas del sistema educativo” –las pasarelas- (art. 72.c), como también facilitar “la reincorporación al sistema educativo de los jóvenes que lo han abandonado de manera prematura” (art. 72.k), y aprovechar mejor los recursos que amplíen “la oferta integrada de formación profesional dl sistema educativo y para el empleo” (art. 72.b).

Las menciones que se hacen al profesorado en esta Ley –sobre todo en lo tocante a la FP- son mínimas pero completan lo implícito. Muestran, además, afinidades conceptuales con algunas decisiones del PP. El sujeto de la “calidad” de la formación profesional es más bien el Gobierno: en colaboración con las Comunidades Autónomas, “incentivará el esfuerzo de los centros para la mejora de los niveles de calidad como contribución a la excelencia”; “promoverá planes de formación específicos para el profesorado y formadores de formación profesional”; e igualmente, la colaboración con las empresas “para potenciar la innovación”, e incrementará “la participación de estudiantes, trabajadores profesorado y formadores en programas de movilidad” (art. 73).

No obstante, En la disposición final vigésima, modifica la L.O 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, en el sentido de que “el profesorado de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, así

como el de Profesores Técnicos de Formación Profesional [...], podrán ejercer sus funciones en los centros de titularidad pública con oferta integrada [...], de acuerdo con su perfil académico y profesional, y siempre que reúnan los requisitos para impartir” la formación profesional correspondiente. Incluso “podrán ampliar voluntariamente su dedicación”, sin autorización de compatibilidad, por considerarse “de interés público”.

Ha de añadirse, para completar lo referente a Formación Profesional de esta etapa final del Gobierno de Rodríguez Zapatero –siendo ministro de Educación Ángel Gabilondo-, que fue el R.D.1147/2011, de 29 de julio (BOE, del día 30) el que reordenó de manera general la formación profesional del sistema educativo. “Competencias”, “perfiles profesionales”, “Catálogo nacional de Cualificaciones Profesionales”, “Ley de economía sostenible” y similares, recorren esta normativa, al tiempo que especifican los requisitos del profesorado pertinente para impartir los módulos profesionales específicos de los programas de Cualificación Profesional Inicial, los Ciclos formativos de grado medio y superior, los cursos de especialización u otros programas formativos.

5.2.10.- El “pacto educativo” que no fue, es una de las cuestiones pendientes que, de haber podido ser consensuadas tal vez hubiera cambiado bastante el panorama educativo. También en el elenco de los compromisos a adquirir por los principales grupos políticos con capacidad de gobierno, pudo haber entrado la formación de los docentes. Que no haya podido salir adelante este acuerdo, no quiere decir que no estuviera en la mente de muchos ciudadanos y, particularmente, de muchos profesores, la buena aceptación que, en general, tuvo la iniciativa de Ángel Gabilondo, sin que ello quiera decir que no hubiera voces críticas o, al menos, con objeciones a la limitación de asuntos que entraban en aquellas negociaciones. Tanto Mario Bederá, por parte del PSOE, como Sandra Moneo, por parte del PP, han lamentado en alguna ocasión que, cuando ya tenían muy avanzado el acuerdo, fueran las perspectivas electorales que auguraban la victoria al PP, las que acabaran abortando el intento. El Colectivo Luzuriaga se hizo eco de aquel anhelo y dedicó buena parte de sus debates de 2009 a ello, contribuyendo al mismo con un documento importante: *Mejorar la Educación: Pacto de Estado y Escuela Pública* (Madrid, Wolters-Kluwer, 2010). En él se hace especial mención a la formación de los profesores en las págs. 48 y 85. Ha de añadirse que el “fracaso” de esta iniciativa, no fue absoluto: Gabilondo aprovechó la situación para incidir en el fortalecimiento de programas que pudieran ayudar a resolver algunos de los problemas diagnosticados como principales. A ellos se debió en buena medida el descenso que experimentó en ese tiempo el fracaso escolar.

Otro asunto que nunca ha ido adelante, pese a tener ya una larga trayectoria de reivindicaciones, fue la elaboración de un “Estatuto de la Función Pública Docente”. Algunas de las improvisaciones, desidias y carencias que ha tenido la formación profesional de los docentes han logrado continuidad en virtud de un incumplimiento que ni los gobiernos del PSOE ni los del PP han subsanado, a pesar de que el art. 103.3 de la Constitución hubiera establecido que la regulación de las condiciones de trabajo de los funcionarios públicos se realizaría a través de un Estatuto propio y, a pesar, también, de que la pelea por un marco regulador viniera de mucho antes. En ausencia de un *corpus* específico, los sindicatos han conseguido algunos acuerdos parciales y, en octubre de 2005, un “Acuerdo Básico Laboral”, en el que el MEC se comprometía a consensuar, antes del 30 de junio de 2006, el ansiado Estatuto, acompañado de su correspondiente memoria económica. No ha sido así y, en muchos profesores, se han ido acumulando las

decepciones. Ni la LOGSE primero -pese al esfuerzo de muchos docentes por asumir el incremento de problemas de aprendizaje que acarrió-, ni los recortes que desde 1992 sufrió la propia LOGSE para su implantación adecuada, ni tampoco la LOCE ni la LOE –con sus disposiciones adicionales- han propiciado mejoras sensibles en dignidad reconocida –económica y socialmente- a la tarea educativa más allá de una florida retórica (Cfr.: SÁENZ, P., MILÁN, M., MARTÍNEZ, J.B., *La educación en España: situación, problemas y propuestas*, Madrid, FE-CCOO, 2010, págs. 75-76).

En el aire han quedado hasta ahora, de este modo, al lado de obligaciones de formación inicial y continua coherentes, derechos respecto a la jornada laboral, movilidad, salud laboral, reconocimiento profesional, renovación de plantillas, sistemas de acceso, traslados, jubilación, etc., asuntos todos que conforman buena parte de los valores profesionales de los trabajadores docentes, no sólo en la escuela pública. Es muy probable que el Estatuto del que Wert ha dado señales de querer sacar adelante confirme la poca valoración que, de hacer caso a declaraciones suyas y de miembros relevantes de su partido, ha dado muestras de tener hacia el trabajo de profesores y maestros.

5.3.- La nueva alternativa del PP, de Mariano Rajoy (2011-2014)

Los problemas de la crisis iniciada en la legislatura anterior habían dado lugar a iniciativas como la de la reforma pactada del art. 135 de la Constitución “para garantizar la estabilidad presupuestaria, vinculando a todas las Administraciones Públicas en su consecución, reforzar el compromiso de España con la Unión Europea y, al mismo tiempo, garantizar la sostenibilidad económica y social” del país (BOE, 27/09/2011). Desde 2007, en que había estallado la burbuja del ladrillo -a que hacía referencia la Ley de Economía Sostenible en el mes de marzo-, se habían venido sucediendo un conjunto de malas noticias respecto a destrucción de empleo, afiliación a la Seguridad Social, crisis financiera e inversiones y aumento del déficit. Desde mayo de 2010, Rodríguez Zapatero hubo de comprometerse a recortar el déficit en quince mil millones, afrontar una doble reforma laboral en junio y, ya en febrero de 2011, establecer una reforma de las pensiones, mientras empezaban a estar en cuestión los balances de algunas Cajas de Ahorros. El 20 de noviembre de 2011, cuando Mariano Rajoy ganaba las elecciones generales, España contaba con 5.273.600 parados, el 22,85% de la población activa: se habían perdido más de dos millones y medio de empleos desde 2007, de los que el 55% eran de la construcción.

Ese conjunto de problemas “heredados” han venido siendo una excusa perfecta para las distintas políticas emprendidas por el nuevo Gobierno del PP desde que empezaron a gobernar el 21 de diciembre de 2011. Los partidarios del Estado mínimo han tenido ocasión sobrada para establecer recortes en el gasto social y en los derechos laborales, sociales o comunitarios que nuestro mediatizado Estado de bienestar había ido construyendo lenta y tardíamente respecto de Europa. En estos dos años últimos, con una amplia mayoría parlamentaria, los ideales más ultraconservadores y neoliberales están alcanzando reconocimiento legislativo.

Aunque todo está entreverado –y estamos asistiendo a la puesta en escena de lo último que piensan sobre seguridad ciudadana o acerca de los derechos de las mujeres sobre su propio cuerpo-, en el ámbito educativo, aparte de los procedimientos que han

venido desarrollando a modo de experimento en Comunidades autonómicas como la de Madrid, para deteriorar los núcleos definitorios de la LODE y la LOGSE, tienen particular interés tres leyes que ya han sido aprobadas: la de sostenibilidad –que sirve de fondo presupuestario-, la Ley de Emprendedores y la LOMCE. Se avecina una ley sobre el Estatuto de la Función Pública Docente, un nuevo diseño curricular de la enseñanza escolar –centrada primordialmente en el qué enseñar- y, probablemente, se dé paso en paralelo a un conjunto legislativo que modifique profundamente de nuevo el estatuto de la Universidad pública.

5.3.1.- El guión a seguir.- Como en la etapa de Pilar del Castillo, el actual ministro Ignacio Wert es tributario de varios indicadores que caracterizaron aquella VIIª Legislatura.

A) La dependencia del guión escrito por FAES –y la colaboración inestimable de la Conferencia Episcopal. Antes de que le ofrecieran Educación y Cultura, ya había explicado algunos rasgos de cómo debiera ser esta parcela política en el curso de verano de esta Fundación en 2010, bajo el título: *La sociedad española ante la agenda de reformas*, donde dejó algunas de las perlas que brillarían en estos dos años, tales como el “concepto abusivo e invasivo de la comunidad escolar”, dado que “la comunidad educativa no puede ser una comunidad democrática, porque el proceso educativo no es democrático”. Autoridad, esfuerzo, recentralización de competencias, fracaso de las leyes educativas existentes fueron otras tantas líneas definitorias de su discurso (Cfr.: http://www.eldiario.es/galicia/Wert-FAEScomunidadeducativademocratica_0_76292424.html). Recuerda, aunque en tono más genérico, dos memorables artículos de un Rajoy más locuaz que escribía sobre “Igualdad humana y modelos de sociedad” y sobre la “Envidia igualitaria” en *Faro de Vigo* de los días 04/03/183 y 24/07/ 1984, de fácil consulta en Internet

En vísperas de las elecciones del 20-N, había dirigido uno de los libros de coyuntura de FAES: *Los españoles ante el cambio*. Todo muy en sintonía con otros analistas de que esta fundación dispone en su observatorio educativo –cuyos puntos de vista publica en *Papeles FAES*- tales como DELIBES, Alicia, “En nombre de la equidad no se puede extender la ignorancia” (febrero 2005); VERMOET, Álvaro, “Regreso a la ignorancia: El nuevo recorte en Humanidades en la ESO” (octubre, 2005); FAES, “El Catecismo del buen socialista” (abril, 2007); LÓPEZ RUPÉREZ, F., “Una educación para marcar el futuro” (febrero, 2008); DELIBES, Alicia, “Cuatro años de retroceso en la educación española” (febrero 2008) (http://www.fundacionfaes.org/es/publicaciones/papeles_faes).

B) Coincide también con los planteamientos de la ex-ministra en otros dos aspectos. Uno, que sus reformas fueron a coste cero, como prácticamente ha venido a suceder con la LOMCE, claramente dotada con un presupuesto insuficiente. Y dos, un diálogo que sólo es sordera ante los demás grupos e instancias sociales interesadas en la educación, modalidad dialógica repetida en la tramitación de la LOMCE, imitando el procedimiento seguido con la LOCE, utilizando la mayoría parlamentaria absoluta para imponer un determinado modo de entender la educación y el papel de los profesores en su actividad diaria.

5.3.2.- La Ley de estabilidad presupuestaria y sostenibilidad financiera persigue cumplir las exigencias que quedaron previstas en la disposición adicional única

que acompañaba la reforma del art. 135 de la Constitución (BOE de 27/09/2011). Esta L. O. 2/2012, de 27 de abril, BOE del 30 de abril se adapta perfectamente a los criterios ideológicos del PP más conservador, que ya en 2009 pedía *Menos gasto público y menos impuestos: ése es el camino* (de José Félix Sanz y otros economistas de *Papeles FAES*, octubre 2009). Esta ley viene a marcar los criterios estrictos del gasto público, con una concepción en que la inversión está condicionada por la “eficiencia”: las subidas impositivas deprimirían el crecimiento y la capacidad innovadora, mientras las cargas fiscales reducidas incentivarían a los emprendedores para invertir y crear empleos. En coherencia, el Real Decreto-ley 14/2012, de 20/04/2012 (BOE del día 21) establecía “medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo”, muy alejadas de la idea de que la educación fuera una inversión relevante de futuro. Su título I, relativo a la educación escolar, aumentaba las ratios de alumnos por aula y las jornadas lectivas de los profesores, mientras la sustitución de profesores se ralentizaba y se demoraba la implantación de los planes de reordenación de la formación profesional previstos en el Real Decreto de finales de julio de 2011. Por su parte, el Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio (BOE del día 14), establecía “medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y el fomento de la competitividad”, entre las cuales destacaba para los profesores de la enseñanza pública la supresión de la paga extraordinaria del mes de diciembre, así como “la paga adicional de complemento específico o pagas adicionales equivalentes de dicho mes” (art.3), al tiempo que les mermaba las razones y tiempos de los permisos retribuidos (art. 8.1) y los que tenían los representantes sindicales (art. 10). Desde mayo de 2010, en Educación se ha producido un recorte de 7298 millones de euros, y no parece que haya parado, pues se deberá lograr disminuir el “coste” educativo hasta el 3,9% del PIB, según prometió Rajoy en Bruselas.

Vista desde esta perspectiva, una educación de calidad igualitaria no sólo es muy cuestionable, sino contradictoria e imposible. Por otro lado, no dejaría espacio para entender este ámbito como apto para desarrollar con provecho el concurso privado y la libertad de elección de centros que una sociedad de consumo supuestamente requeriría. Si la educación pasa decididamente a ser un bien de consumo, los profesores – contemplados desde este ángulo- habrán de pasar a ser más instructores que educadores, distribuidores de un bien escaso y selectivo como el del conocimiento y, en definitiva, intermediarios de la eficiencia de resultados antes que ninguna otra cosa, encargados, además, de cumplir las pautas de selección y distinción que le vengán asignados por administradores de este bien superiores a él. La profesionalidad docente que barrunta esta Ley disminuye sensiblemente las aspiraciones a una educación cualitativamente democrática.

5.3.3.- Las nuevas leyes educadoras. La ley de Estabilidad presupuestaria y sostenibilidad financiera contextualiza bien el concepto de educación que se está tratando de imponer con la mayoría absoluta en el Congreso. Hasta ahora, han sacado adelante dos muy expresivas, principalmente la LOMCE, y se advierten ya en el horizonte otras tres de gran importancia al objeto de esta historia de la formación de los docentes.

5.3.3.1.- La Ley de Emprendedores prosigue, en cierto sentido, el utilitarismo con que es vista la educación desde la órbita de las urgencias políticas que, a veces, pone sobre la mesa esa combinación que suele formar el CIS y los *mass media*. El art. 61.a de la Ley de Economía Sostenible del PSOE (BOE, 05/03/2011) ya incluía el

emprendimiento y el espíritu empresarial como fórmula que diera sentido a la formación universitaria de cara a la “economía sostenible”. En una situación de gravedad extrema como la del paro que ha generado nuestra particular estructura económica, este horizonte se amplía ahora, con la L. 14/2013, de 27 de septiembre (BOE del 28), a las enseñanzas escolares. Vista desde este punto de vista, esta nueva ley no es sólo una “ocurrencia” para salir del paso, como si la educación -especialmente si es improvisada y poco cuidada-, pudiera ser la panacea de todos los males. Observada desde el punto de vista del discurso que con ella emiten sus promotores, viene a contaminar el currículum de todo el sistema educativo de un sesgo economicista y a introducir una insistente presión en el desequilibrio de las anheladas “competencias a desarrollar” en los institutos y colegios, con lo cual marca el acento orientador que se quiere imprimir al derecho a una enseñanza de calidad, que suponíamos un derecho fundamental, un derecho cívico. En el largo debate entre Ciencias y Letras, Humanidades y Tecnología, este brindis al sol toma claro partido por el utilitarismo ramplón del “esto sirve para algo” y, contradictoriamente con lo que fuera un eslogan oportunista del PP, disminuye sensiblemente cuanto tenga que ver con un sentido amplio del humanismo, las artes, el pensamiento crítico y, en definitiva, una educación integral, empobreciendo sensiblemente el bagaje educacional con que los estudiantes debieran ir preparados para afrontar las limitaciones de la vida, también las económicas. Por este camino, cuanto ayude a razonar de manera autónoma –la filosofía, la literatura, la historia, los saberes científicos- pronto desaparecerá del aprecio de los estudiantes, cuando no del currículum escolar.

Esta ley habla de crisis y carencias difíciles de solventar, cuando no imposibles, por esta vía. Especialmente, contando con una estructura empresarial muy limitada a pequeñas empresas y donde la inversión en I+D+I es tan esquelética y menguante que los “mejores” se están fugando, y donde el 48,6% de los españoles entre 18 y 24 años aceptaría cualquier trabajo sin importarles ni el lugar ni el sueldo (Cfr.: RODRÍGUEZ, Elena, BALLESTEROS, Juan Carlos, *Los jóvenes en la sociedad del futuro*, Madrid, FAD, 2013, pág. 90. Cfr.: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2014/02/publicaciones/crisisycontratosocial.pdf>) . Habla, además, de compromisos con la línea prospectiva de la OCDE y sus Informes PISA que ya está en marcha; y de acuerdo tácito con los sectores económicos que están marcando las directrices gubernamentales en empleo. Y, por otro lado –de cara a las competencias docentes a desarrollar por los profesores a la hora de trabajar en clase esta Ley-, marca un giro en la mirada de los profesores sobre la formación de sus alumnos y en qué medida sea ético y estético –como profesores- contribuir a dividir la sociedad desde el punto de vista que impone. Desde el Preámbulo y en el capítulo 1, “se incorporan medidas para que los jóvenes adquieran a través del sistema educativo, las competencias y habilidades requeridas para emprender”. En consonancia con ello, una vez explicado de qué va esto del “emprendimiento” y sus requerimientos, el art.4 se adentra en el emprendimiento en la enseñanza primaria y secundaria. Tampoco falta “el emprendimiento en las enseñanzas universitarias” (art. 5). Y, por supuesto, no podía faltar la “Formación del profesorado en materia de emprendimiento” (que exige el art.6). El culmen de esta ansiedad emprendedora lo coloca la disposición adicional novena: “Miniempresa o empresa de estudiantes, una herramienta pedagógica”. Sólo queda desarrollar el *Monopoly* en clase, como gran juego innovador para “emprendedores”, aunque ya tenga detrás 110 años, o las “lecturas ejemplares” de ilustres representantes de este mixtificado mundo, como modelo a seguir.

5.3.3.2- La LOMCE vuelve una vez más al tejer y destejer en torno a “la calidad” (art. 122 bis), un discurso que ahora se dirige a “mejorar” sustantivamente lo logrado en el sistema hasta el momento, sin contar con un diagnóstico fiable al respecto y sin aportar un análisis fiable de las ventajas que traen consigo sus propuestas, especialmente respecto a las políticas de privatización a que inducen. No le importa usar torcidamente la interpretación de encuestas ni jibarizar el sentido del lenguaje. De hacer caso a las sucesivas redacciones de su Preámbulo, insiste en la pretensión, ya puesta de manifiesto en la Ley de Emprendedores, de conferir sentido al sistema educativo. La LOMCE, L. O. 9/ 2013, de 9 de diciembre (*BOE*, del día 10), no entra directamente en la formación del profesorado. Esta cuestión se tocará aparte, pues –como trasluce la última línea del preámbulo, “esta Ley adquirirá pleno sentido con el desarrollo de una futura ley sobre la función docente”.

La LOMCE es una modificación en toda regla de la LOE. Su artículo único cambia el articulado de aquella, suprime aspectos, rectifica la redacción de otros y deja en pie los menos sustantivos. Da, en todo caso, suficientes indicaciones para entender el nuevo papel que asigna a los profesores, cuyas competencias profesionales quedan condicionadas por el qué y el cómo de la actividad docente que propugna. Los desarrollos legislativos de menor rango -que ya están empezando a promover los autores de esta ley- confirmarán los siguientes aspectos que ella misma dibuja como proyecto educativo básico al cual deberá atenerse el profesor en su docencia:

A).- El tipo de alumnado soñado como predilecto es el selecto, no el de la enseñanza comprensiva, diverso en múltiples facetas. A lograrlo van dirigidas las múltiples “acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes”, que deberán someterse a una gestión reconocible como tal, y podrán especializarse curricularmente o en otros aspectos, así como “acciones de calidad educativa que, además, serán “competitivas” (art. 77, resultando el 122bis.3). Esta selección se añade a la que ya impone la triple red educativa de colegios públicos, concertados y privados, que ahora se reafirma y adquiere un sentido más diferenciado al brindarse la oportunidad de conciertos en mejores condiciones (art. 70, modificando el anterior 116, apartados 1-8). Por su parte, el art. 68, que redacta de nuevo el 109 de la LOE, indica en el apartado 2 que, a la hora de programar la oferta educativa, se tomará “en consideración la oferta existente de centros públicos y privados concertados y la demanda social”, como elemento desequilibrador entre ambas redes.

Pero donde más clara queda la predilección selectiva es en la secuencia de evaluaciones o reválidas que –a imitación de lo que se hacía antes de la Ley General de Educación- vuelve a instaurarse al final de cada ciclo: Primaria, ESO y Bachillerato, con el agravante en este caso, de que para la entrada en la Universidad puede ser precisa una prueba adicional específica (art. 31.1-2, modificando el 38). El tratamiento que la LOMCE da al 4º de ESO incide en este mismo afán, con la discriminación encubierta que promueve hacia el mundo formativo de la FP (art. 21, modificando el 30), resaltada, además, al alterar profundamente la anterior modalidad de Bachillerato de “Ciencias y Tecnología” (art. 34 de la LOE), ahora reducida tan sólo a “Ciencias” (LOMCE, 24).

Cabe asimismo entender como forma de discriminación el fortalecimiento de la Religión -con mayor capacidad de presencia curricular y peso específico a la hora de las evaluaciones-, adjudicando a los no catequizandos una hora lectiva alternativa -¿para los laicos, descreídos, librepensadores y ateos?- de “Valores éticos” en la ESO o

“Valores Sociales y Cívicos” en Primaria (art. 9.3, modificando el 18). Una decisión que viene después de suprimir “Educación para la ciudadanía”, en contradicción con lo que avalan los hábitos de educación cívica en nuestro entorno cultural. Este doble tipo de alumnos se verá aumentado por una peculiar interpretación de la Conferencia General de la Unesco de 14 de diciembre de 1960 –como si no hubiera otras disposiciones de la propia ONU o ésta misma no obedeciera a un determinado contexto histórico-, interpretada aquí para permitir la segregación de alumnas y alumnos, al facilitar a este tipo de centros que –a diferencia de lo que había establecido el Tribunal Supremo- puedan ser subvencionados con fondos públicos (art. 61, que modifica el 84.3). Nada indica, en cambio, esta Ley respecto a cómo se distribuirán las atenciones a los alumnos con necesidades educativas especiales y los de altas capacidades (arts. 57-59), salvo un genérico “se adoptarán” medidas para detectarlos, despreocupado de alterar la distribución selectiva que suele practicarse en demasiados sitios y centros.

B).- La tipología de los centros se establecerá en virtud de “la calidad”, la “excelencia” y otros criterios que puedan ponerse en marcha para el logro de cualificaciones tan nobles, enormemente variadas, sin contar con las que ya establecen prácticas existentes actualmente en muchos centros para hacer más llevaderas las múltiples dificultades de administrar la diversidad y la comprensividad en circunstancias adversas y con recursos escasos. En la Comunidad de Madrid –pionera en muchos de estos programas-, tenemos en el *BOCM* múltiples órdenes y resoluciones potenciando esta diferenciación (p. e. la Orden 11995/2012, de 21 de diciembre, *BOCM* de 18/01/12, actualizada el 14/02/2013), relativa al programa de excelencia en Bachillerato. En tiempos de recortes, nada se dice del número de alumnos por aula ni del número de horas lectivas por profesor: parece que son asuntos para la futura ley del Estatuto Docente o que ya sean inamovibles tal como los ha dejado el R.D. de 20/04/2012.


No otra cosa que vaguedades se dicen en cuanto a los recursos concretos de los centros. Dos aspectos, sin embargo, sí se abren paso claro en la LOMCE para definir su ser: el poco papel de la comunidad educativa como tal y, por tanto, el bajo peso específico del Consejo Escolar y del Claustro –meramente consultivos (artcs. 79-80, modificando el 126 y 127)- , mientras, por otro lado, crece el papel ejecutivo y jerarquizante del director conductista, elegido con preeminencia de la Administración educativa correspondiente y dotado de capacidad, incluso, para “establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario docente, así como para la ocupación de puestos de interinidad”, a través de las acciones de calidad educativa (art. 77.4.a-c, modificando el art. 122bis).





C).- El tipo de actividad docente resultante vendrá, de este modo, a primar la tradicionalidad del papel transmisor del saber y –por lo que ya se conoce de los decretos curriculares consiguientes- con tendencia a primar la acumulación enciclopédica en las llamadas asignaturas troncales. Todo ello a pesar de que se aparente modernidad por incidir en el uso de “entornos virtuales de aprendizaje que faciliten la aplicación de planes específicos diseñados para la consecución de objetivos concretos del currículo” (art. 69.2, modificando el 111 bis). Prima la insistencia en el rendimiento escolar y en ligar los proyectos de calidad a un contexto de “autonomía competitiva” (art. 77.3, modificando 122 bis), lo que no augura el desarrollo de mucha investigación profesional ni que vayan a florecer los profesores empeñados en innovar o apuntarse a proyectos que impliquen más esfuerzo que el indispensable para cumplir

ante las nuevas reglas que imponga el nuevo liderazgo directivo de los centros y para no apearse de los requisitos básicos que le vaya a imponer la evaluación de su “rendimiento”.

Por otra parte, el papel docente que presagia la LOMCE viene condicionado por dos componentes en que insiste mucho esta nueva ley: la autoridad y la evaluación externa. Respecto a la primera, es importante observar que se hace mención y reconocimiento de la misma en el art. 78.3 (que modifica el 124), relativo a “normas de organización, funcionamiento y convivencia”. Que el profesor sea considerado “autoridad pública”, ha de contextualizarse, pues, en relación con “medidas correctoras” y procedimientos ante determinado tipo de faltas de los alumnos, situaciones en que se concederá “presunción de veracidad” al testimonio de los profesores. Así, sin más, la presumible autoridad de éstos poco tiene que ver con la *auctoritas* deseable en el saber, en el trato cotidiano y en las buenas prácticas docentes con todos los alumnos, incluidos los más o menos díscolos, y sus padres. En cuanto a las evaluaciones, tal como aparecen configuradas –con personal ajeno al centro (art. 89.3, modificando el 144)- no sólo condicionarán de manera relevante los currículos reales de las áreas y cursos principales que entren en la evaluación, sino, también, el modo de actuar profesionalmente cada profesor en su respectiva aula de trabajo, como ya sucede en el 2º de Bachillerato actual y como es conocido sucede igualmente en las evaluaciones estandarizadas de EEUU. Al ser considerado el profesor como “mero colaborador” en esta tarea evaluadora (art. 87.3, modificando el 142), la percepción que la mayoría tendrá es que no se tiene confianza en su labor ni en la del centro donde trabaja, puesto que se hace preciso que sea refrendada constantemente por otros.

5.3.4.- Las previsiones legislativas inmediatas. Todavía no han alcanzado rango legal, pero ya se ha hablado bastante de ellas e, incluso, se han adelantado sondeos e ideas sobre la Función Pública Docente y sobre nuevos cambios en las Universidades, dos ámbitos que tocan de lleno los intereses profesionales de los profesores, en cuanto a formación inicial y permanente. El pasado 12 de diciembre, además, se adelantaba el proyecto curricular básico desde Primaria a Bachillerato, siempre condicionante del modelo de profesor deseado por las actuales Administraciones docentes.

5.3.4.1.- Proyecto de Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. De manera bastante alevosa –aprovechando el trabajo de los profesores a final de trimestre y las propias vacaciones de Navidad- el equipo de Wert ha puesto en circulación su particular proceso de desarrollo curricular de la LOMCE. Todo indica que la metodología a seguir será la misma que se puso en marcha para la elaboración de esta Ley, por más que haya estado abierto el plazo para hacer aportaciones hasta el día tres de enero de 2014: durante el trámite de lo que acabará siendo un Real Decreto todavía dicen admitir sugerencias: calidadeducacion@mecd.es .

[Texto del proyecto](#)  [Anexo I. Materias troncales](#)  [Anexo II. Materias específicas](#)  [Anexo III. Continuidad entre materias de Bachillerato](#) 

En correspondencia con la LOMCE, el texto modificará la organización y elementos curriculares de las enseñanzas de Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Las asignaturas se agruparán en tres bloques: troncales, específicas, y de libre configuración autonómica, éstas últimas disminuidas ahora. Se persigue,

además, la secuenciación conjunta de las mismas, de forma que exista una continuidad en el currículo básico de las que se imparten a lo largo de las tres etapas. Y, como ya se ha dicho anteriormente, las asignaturas que aparecen o desaparecen – sin justificación suficiente- configuran una hegemónica cosmogonía particular cuyo aprendizaje es relevante para el legislador –aunque no las evalúe PISA. El refuerzo de la Religión o, en su lugar, la presencia de otros “Valores éticos”, la obsesión por el “emprendimiento” como asignatura desde edades tempranas (BOE, 05/03/2011), o la supresión de la Educación para la Ciudadanía a contracorriente de lo que sucede en los países de nuestro entorno, son piezas significativas en este entramado. Aunque parezca muy técnico el cambio, también es relevante que desaparezcan las “Ciencias Sociales”, para llamarse estrictamente: “Geografía e Historia”: es un cambio de enfoque muy diferente.

Pese a las “asignaturas”, es importante el recurso sistemático a las “competencias” como elemento director, en gran medida para atenerse al lenguaje internacional del EEES y de los Informes PISA. La duplicidad hará confusos, sobre todo, los enfoques del aprendizaje y la evaluación, que –a la búsqueda de mejora en el *ranking* de calidad-, pero hará primar lo que el alumno pueda asimilar y sea capaz de hacer. Por otro lado, obedeciendo a las mismas prescripciones internacionales, prioriza las que considera básicas: comunicación lingüística, y competencias STEM (acrónimo de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), que se consideran prioritarias de cara al desarrollo de los alumnos y a su capacidad de desenvolverse en el mundo del conocimiento y de la tecnología; no olvida otras competencias del aprendizaje permanente, pero inevitablemente deja en segundo plano de atención –o hace desaparecer- áreas de saber más complejas y menos utilitarias.

Se da una atención especial a los contenidos mínimos en el currículo básico de aquellas asignaturas que deben ser comunes a todos los alumnos, las que se incluyen en el bloque de asignaturas troncales –justo las que directamente centran la atención de las evaluaciones internacionales. Las específicas permiten mayor autonomía a la hora de fijar el currículo de las asignaturas, así como para conformar su oferta, pero reducen ampliamente la riqueza de los proyectos didácticos que los profesores deben saber desarrollar. Y las asignaturas de libre configuración autonómica restringen el nivel de autonomía que las Administraciones educativas y los centros pueden ofrecer de diseño propio. En realidad, el bloque de asignaturas troncales se come en buena medida la diversidad que, en la práctica, deben tener hoy los centros escolares.

Esta distribución obedece a la redistribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas que ha impuesto la LOMCE. Pero también es un aviso para el trabajo profesional del profesor: las posibilidades de innovación, adaptación y personalización que pueda hacer se reducirán de manera muy considerable. Lo mismo cabe decir de los programas de flexibilización curricular y las metodologías cooperativas que pudiera ser recomendable practicar para el tratamiento de temas transversales o, simplemente, para una mejor implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones de mayor dificultad. Por otra parte, la jerarquización explícita de los saberes, pronto se traducirá en valoraciones muy diferenciales de profesores y alumnos sobre su quehacer mutuo en las aulas: lo que merece la pena y lo que no.

Es previsible que en estos días hayan estado llegando al Ministerio respuestas de todo tipo; particularmente conocidas son ya las de los Profesores de Filosofía, afectados por la disminución de su materia en el conjunto. Lo más relevante de cara a la configuración profesional del docente que se está queriendo gestar en este momento viene determinada de manera principal por este tipo de docencia que se quiere primar. No deja de tener importancia, en este sentido, que la elaboración de este Proyecto de Real Decreto se haya hecho de manera aparentemente apresurada y a escondidas, sin transparencia alguna ni, que se sepa, sin consultar a expertos reconocidos: incluso la redacción es confusa muchas veces, como ya sucedió con los anteproyectos y proyectos que precedieron a la LOMCE. Parece que todo vale, con tal que salga el boceto principal de lo que se quiere. Por eso es meridiana la preocupación por introducir en partes sensibles del currículum –por ejemplo, en la Unidad 12 de 1º de Filosofía- una versión casera de neoliberalismo. Los Valores éticos que ahora se incluyen como materia alternativa a Religión, tampoco dejan dudas. Llama la atención, pese a todo, la Religión: si es asignatura “fundamental”, no se entiende por qué ni siquiera se han esforzado un poco en que tuviera una secuencia curricular para que aparezca “la continuidad” que se desea en las diversas etapas. No parecen haberse inquietado por que tenga un único currículum para todos los cursos: puede que se entienda como un mantra a reiterar cíclicamente. O puede que, con las prisas, se sobreentienda que Dios proveerá.

5.3.4.2.-El Estatuto de la Función Pública Docente, además de lo que la LOMCE anuncia al final de su preámbulo, y de lo que de diverso modo dice la propia Ley, ha suscitado alguna atención mediática en abril, julio y, sobre todo, el pasado 26 de noviembre de 2013, en que el Ministerio presentaba a los interlocutores sindicales su propuesta. Desde el principio de la legislatura, no sólo Wert sino otros miembros de su partido con responsabilidades en el ámbito educativo, han mostrado su interés en sacar adelante este preciado Estatuto que –por lo que toca a los últimos años- los responsables de la LOE no habían logrado llevar a puerto. También desde los inicios del Gobierno de Rajoy ha quedado clara su metodología particular para estas cuestiones. Primero, “voluntad política de llegar a acuerdos”, pero, si no se llega a un consenso, se reivindica “la legitimidad de intervenir en aquellos aspectos sobre los que no haya consenso pero que forman parte de su contrato con los ciudadanos” (Puede leerse en *Escuela*, nº3934, 23/02/2012: “Entrevista a Francisco López Rupérez”). Ya se ha visto cómo ha funcionado esta fórmula en el transcurso de la elaboración de la LOMCE. Los sucesivos pasos por que ha transitado desde que era un esbozo -expeditivos y poco propicios a enmienda alguna que viniera de personas, asociaciones o partidos considerados de la oposición-, son un antecedente práctico de lo que, a todas luces, parece que vaya a ser la tramitación de este Estatuto y el conjunto de desarrollos legislativos subsiguientes a la ley orgánica.

Partir de cero es lo que, por lo visto en la primera sesión conjunta, el citado día 26 de diciembre, estaba prescrito. Hacía cuatro meses que no hablaban de este asunto y, para no dar lugar a una ruptura antes de empezar, a los interlocutores sindicales se les ofreció –como si nada hubiera pasado- un guión tomado de lo que en 2007-2008 se había hablado con el Gobierno anterior. Fueron convocados para que se fueran haciendo cargo de un acomodaticio esquema teórico, ignorando la historia de sus demandas y los agravios infligidos en los últimos años. Se daba a entender, de este modo, que, más allá

de escuchar y asentir, poco se iba a contar con los sindicatos, ni siquiera los considerados más afectos. El desagrado, en unos y otros, fue profundo.

El siguiente episodio respecto a este asunto tuvo lugar el pasado 10 de diciembre. Una confusión de Europa-Press alertaba de que esa tarde presentaría Wert en el Congreso su proposición no de ley (europapress.es 08/12/13), lo que le facilitaría el paso para que el Estatuto fuera presentado más adelante como proyecto de ley saltándose en la práctica la preceptiva consulta con los interlocutores sociales. No sucedió así, pero salió a relucir cómo en el *Boletín Oficial de las Cortes Generales del Congreso de los Diputados*, figuraba registrada con el nº 162/000613, desde el 26 de abril -es decir, mucho antes de la publicación de la LOMCE en el BOE-, la susodicha proposición no de ley, lo que parecía avalar la idea de que todo el proyecto legislativo de Wert sobre el Estatuto docente estaba prefijado con anterioridad a la reunión con los agentes sociales.

Lo que parece anhelarse con esta proposición es, después de la consabida apelación a que la “calidad del profesorado es uno de los factores primordiales para la mejora de la calidad de la educación”, es adoptar “un nuevo modelo que permita integrar a los mejores universitarios a la profesión docente y retenerlos en ella de forma satisfactoria”. La idea de atraer a “los mejores” aparece otras dos veces en la exposición de motivos, en una de las cuales añade que se ha de tratar de relacionar “el progreso de los seleccionados con los resultados que obtengan”, lo que puede interpretarse como una traslación del tipo de “calidad” ansiada en la LOMCE. Y, por otro lado, parece querer una “carrera docente y el progreso dentro de ella”, con “carácter estatal de los cuerpos docentes” y “movilidad dentro de todo el territorio nacional” que ofrezca la posibilidad de desarrollarse “desde su entrada en el cuerpo hasta su jubilación”. Añade todavía otras dos connotaciones: que se les reconozca como “autoridad pública” –otra traslación de la LOMCE- y que evalúe tanto “la formación inicial para la práctica docente de calidad así como su formación permanente”.

En medio de muchas dudas interpretativas por falta de datos –como no sean los que como clave referencial ofrece la LOMCE- la propuesta aboga por:

-Un “nuevo modelo de selección y formación para el acceso a la profesión”. Muy nuevo y bueno ha de ser para que “atraiga a los mejores expedientes”, seleccionados por “criterios de mérito y capacidad”.

-Parece aceptar la base de los másteres existentes, pues añade que se ha de “mejorar la formación inicial” y observar si los “nuevos programas de Postgrado preparan convenientemente”. Nada dice este sintético apunte en el *BOCG* acerca de la dirección en que pudieran ir los arreglos de esta formación inicial, en caso de que se advirtiera problemática, cosa que, de momento, no han debido ver. Tampoco dice nada respecto de la formación inicial de los otros graduados docentes, ni si es precisa una formación permanente para unos u otros.

- Promover el reconocimiento por ley del profesorado como “autoridad” no es novedad en este momento salvo que se especifique más en que consista más allá de lo conocido. Tampoco el impulsar la “movilidad en todo el territorio nacional de todos los cuerpos docentes” que se propugna, salvo que subyaciera a esta perspectiva una finalidad política ignota o, al menos no explícita.

- Queda por ver, también, a qué se alude con “establecer una carrera docente, constituida por el conjunto de grados y funciones que cada profesor pueda alcanzar como consecuencia de la evaluación de su desempeño, del reconocimiento de su ejercicio profesional y de las actividades de formación, innovación e investigación”. Qué quiera decir exactamente cada uno de estos considerandos y cómo se traduzca en la práctica de los baremos en que al final venga a parar cada expediente administrativo personal, es todavía un misterio, aunque la música –por lo conocido hasta ahora para este sinfonía- suena bastante rayada.

Curioso es, en todo caso, que se dé por implícita la calidad del trabajo de relación con el alumnado y el resto de la comunidad educativa: no se les menciona en esta propuesta no de ley. Si éstas son las pautas y condiciones que los profesores se van a encontrar cuando empiecen a desempeñar un puesto de trabajo escolar –y más si persisten las condiciones económicas actuales, con el “libre mercado” vigilante sobre el mundo educativo-, este cuadro de competencias que se dibuja no traerá provecho alguno a la educación pública de calidad y sí mucho a la privatización indirecta, facilitada por una falsa descentralización escolar, que la LOMCE llama “autonomía de centros”. Poco tiene que ver con el desiderátum de un profesional autónomo, investigador y reflexivo, y sí mucho con un trabajador descualificado, individualista e inundado de tareas poco reflexivas y rutinarias. Le será ajena una rica capacidad docente, en metamorfosis interactiva constante con la comunidad y en tensión permanente entre las complejidades de la teoría y la práctica (Cfr. PÉREZ GÓMEZ, Ángel, *Educarse en la era digital*, Madrid, Morata, 2012, págs. 245-267).

5.3.4.3.- Las reformas de la Universidad que vaya a desarrollar Wert en el tiempo que le quede en Educación y Cultura son todavía una incógnita. No tan grande, sin embargo, como para no poder tener alguna aproximación a lo que completaría la trilogía legislativa principal de su programa político. Los recortes en becas – especialmente notables han sido sus intentos de justificar lo que había pensado hacer con las Erasmus- y las subidas de tasas ya están teniendo notable repercusión en la vida universitaria y, también, en los másteres: candidatos a los mismos, objetivos a cumplir, mejoras a implementar o deterioro hacia el que ir. Queda por ver la repercusión que pueda tener la capacidad de desplante de los rectores para reaccionar ante posibles imposiciones no razonadas –ya ejercitada en una ocasión el curso pasado en que se retiraron de la reunión con el ministro- o si se impone el criterio de la comisión de expertos amañada para resituar la cuestión universitaria. Teniendo en cuenta los modales anteriores de Wert en su modo de sacar adelante la LOMCE, más los que ha empezado a lucir en los primeros pasos de la Ley del Estatuto de la Función Pública Docente, todo parece inducir a pensar que, de proseguir con el estilo y los planes iniciados, la Universidad pública vaya a seguir perdiendo espacio y recursos. Más unas facultades que otras, dada su mayor proyección social y expectativa de negocio y el mayor interés que tengan por ellas o por programas muy concretos de investigación los patrocinadores y miembros de su consejo social, candidatos, según parece, a ser los verdaderos rectores de su funcionamiento.

Respecto a las facultades de Educación y su incidencia en la formación inicial y permanente de los profesores no universitarios, ya quedó indicado que los másteres seguirán su camino, como se deduce del proyecto no de ley inscrito por el PP en el

BOCG de 26 de abril para su votación en el Congreso de Diputados en fecha todavía imprecisa. No se ha de olvidar, en todo caso, que ésta es una línea de formación bien distinta de la que, en su momento, había propuesto el Grupo XV para los profesores de Secundaria, con un currículum profesional de cuatro años que integraba un período de prácticas más compacto. Era más caro, suponía un cambio importante en la propia configuración de la Universidad, podía tener repercusiones reivindicativas en los maestros y fue rechazado por el Ministerio de Maravall.

En este momento, de todos modos, toda la formación inicial de los docentes –y buena parte de la permanente- depende de la Universidad. El traspaso que se ha hecho a las facultades de Educación de las competencias formativas –distintas en Maestros y en Profesores de Secundaria-, aunque con matriz similar, admite gran disparidad de programas teórico-prácticos, como puede verse por los “descriptores” de unas y otras áreas según qué facultades. Hay una configuración muy abierta y descentralizada del nuevo tipo de profesor que se necesita, pero, a pesar de esta desregulación aparente, será, en todo caso, el Ministerio quien controle y seleccione a los profesores que quiere mediante el sistema de oposiciones y mediante una amplitud mayor del control curricular que fija la LOMCE. Si se repasan las órdenes que las han regulado en los últimos años, se podrá ver que lo que de verdad marca la profesionalidad docente –las llamadas “aptitudes pedagógicas” y el “dominio de técnicas necesarias para el ejercicio docente” o las tan invocadas competencias educativas- es muy variable y de muy poca fiabilidad, sin que nadie nos pueda asegurar que un buen opositor vaya a ser un buen profesor o maestro, con una mejora sensible de las competencias profesionales que deberá ejercer (Cfr.: JIMÉNEZ GÁMEZ, R., PÉREZ RÍOS, J., RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen, “Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: Presupuestos para un nuevo modelo de formación”, en PÉREZ GÓMEZ, A. Y OTROS, *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, 1999, pgs. 146-180).

6.- A modo de conclusiones de este proceso histórico

Según *Cifras y datos de la Educación en España 2013*, existen 664.325 profesionales de la enseñanza pública, concertada y privada no universitaria que ejercen la docencia en 27.790 centros, con 8.087.347 alumnos, distribuidos entre Bachillerato, Formación Profesional de grado medio y superior, ESO, Primaria, y escolarizados en los dos ciclos de Educación Infantil (<http://www.mecd.gob.es/prensamecd/actualidad/2013/09/20130916-datos-cifras.html>). Todos, de uno u otro modo, han pasado, antes de acceder al ejercicio de la docencia por alguna o varias de las modalidades de formación inicial y/o formación permanente desarrolladas con mayor o menor presencia entre 1970 y 2013. De lo entrevisto en el recorrido por ese amplio período de propuestas profesionalizantes, cabe destacar principalmente lo siguiente:

6. 1.- Respecto a la formación inicial:

- 1) La atención institucional a la formación inicial del profesorado durante estos 43 años siempre ha tenido una atención diferenciada. A los graduados en Magisterio, en sus sucesivas denominaciones, les ha sido reconocida esa formación por sus propios estudios, de concurrencia teórico-práctica, bien en las

escuelas normales o, posteriormente, en las facultades de Educación. A los profesores de Secundaria –también con diversos nombres en este proceso-, a través de un modelo consecutivo, posterior a la formación disciplinar, mediante módulos de menor o mayor consistencia temporal y exigencia científica en cuestiones didácticas y pedagógicas, a que han tenido obligación de asistir.

- 2) Esta dualidad ha persistido en el tiempo bajo fórmulas de designación y alcance diferentes. Respecto a los graduados de Magisterio actuales, a través de los sucesivos programas -de mayor nivel inicial a partir de 1970- que en etapas distintas han impartido las escuelas normales, las escuelas de Formación del Profesorado y, en los últimos tiempos, las facultades de Pedagogía, que, en algunas de sus denominaciones actuales, añaden: “y de formación del Profesorado”. También las titulaciones, competencias y nombres de los profesionales egresados de estos centros de formación han ido variando hasta ser, en este momento de EEES, Graduados en Magisterio.
- 3) Primero en funciones y espacios diferenciados y, desde la implantación de la LOGSE, en edificios compartidos respecto al primer ciclo de la ESO, los profesores actualmente llamados de Educación Secundaria, además de ir viendo cómo sus funciones variaban y se multiplicaban respecto al sentido y función que como profesores habían tenido -genéricamente hasta la Ley del 70, pero con poca compulsión hasta la Ley Orgánica de 1990-, también han ido experimentando ligeros cambios en las exigencias que se les planteaban para ejercer la docencia. A partir de la LGE, en que se les redujeron cuatro años de presencia docente, fue requisito para presentarse a una plaza pública de enseñante un título de variable rango y formalidad, posterior a la licenciatura en una especialidad científica. Primero, fueron los CAP, luego los CCP y sus variantes, hasta llegar en el curso 2009-2010 a los FIP o Másteres de Profesores de Secundaria. Los profesores de los colegios concertados o privados no tuvieron esta exigencia hasta después de la LOGSE; antes de la LGE, muchos de los profesores de la enseñanza privada ni siquiera eran licenciados.
- 4) La Universidad ha tenido sucesivas ocasiones de hacerse cargo de manera coherente y seria de las cuestiones formativas de la docencia de las enseñanzas de carácter escolar. No las ha asumido como propiamente “pedagógicas” ni del mismo rango científico-profesional. Tan sólo se ha encargado de producir licenciados en las distintas disciplinas. Ahora, también genera graduados en Magisterio, pero como un mundo diferente. La docencia y sus competencias propias no han tenido más presencia en sus preocupaciones que la tangencial –salvo el caso levemente distinto de estos últimos graduados. No existen todavía líneas claras de intercomunicación, trabajo e investigación para una innovación de calidad sostenible y compartida que sólo ella puede promover.
- 5) Si bien los títulos de los diversos cuerpos de profesores de los IES emanan actualmente del mismo núcleo, las facultades de Educación, las variaciones de programas y las calidades de los mismos son muy aleatorias y de ahí que susciten valoraciones muy diferentes y, a veces, opuestas. No se adivina que se esté intentando ir hacia una unidad en otro tiempo invocada, a pesar de que vayan a trabajar supuestamente para un mismo “proyecto pedagógico”, al menos en el papel de los proyectos de centro. Parece más bien caminar a que siga habiendo

dos almas en un mismo cuerpo. En la base puede que estén pesando distorsionadoras imágenes de un pasado profesional fragmentado, y proyectos poco claros de lo que se deba saber y se deba saber hacer en el conjunto de los profesionales que operan en el sistema y en la secuencia de los procesos educativos a seguir.

- 6) En los colegios privados y concertados, sin embargo, en parte porque tienen posibilidad de contactar con las familias desde la más tierna infancia y, en parte también, por la mayor dependencia, obligatoria, de sus trabajadores respecto al ideario del centro o por mayor vigilancia o autocontrol de los participantes, en caso de ser varios los centros de enseñanza de una determinada empresa o matriz, se alienta el espíritu de fraternidad unitaria de manera muy ostensible, por encima de otras cualidades y características docentes o precisamente a través de ellas.
- 7) Ha sido el acceso a la función docente, mediante el sistema de concurso-oposición público el que más labor profesionalizante ha ejercido desde el juego institucional. Este sistema ha marcado, especialmente para los profesores de Secundaria y Bachillerato, el estilo de competencias profesionales, qué era realmente exigencia y qué tan sólo simple requisito de paso sin valoración propia por sí misma -como ha sucedido con los CAP y como corren el riesgo de ser, ahora mismo, los FIP o másteres vigentes.
- 8) De cara al futuro inmediato, de lo que trasluce la LOMCE y lo que el *BOCG* traduce respecto del futuro Estatuto del Profesorado, parece deducirse que la vida administrativa de los másteres va a continuar y, por tanto, habrá que estar atentos a su evolución. Todo parece indicar que la Universidad -después de lo sucedido con el Grupo XV y sus secuelas- no esté hoy todavía por la labor de una profesionalización de modelo concurrente para los otros profesores de Secundaria que no sean Maestros.

6.2.- Respecto a la formación permanente:

- 1) Han coexistido durante este tiempo varias modalidades. La de los MRP, con sus muy distintas variables, orígenes y objetivos han marcado una época muy importante en la vida de los centros y de los profesores. Indirectamente, también en muchas de las iniciativas institucionales. Desde mediados de los sesenta hasta hoy, su presencia pública y el alcance de sus propuestas han disminuido mucho. En gran medida por la enorme variedad de cambios sociales habidos y, también, a causa de las edades de muchos de sus representantes más destacados. La característica más común de esta variedad de movimientos ha sido la voluntariedad y el optimismo posibilista, muy en conexión con los años de la Transición democrática y primeros años del PSOE en el Gobierno. La cuantificación de personas a que alcanzó este movimiento en alguna de sus modalidades, con ser importante, nunca fue masiva ni mayoritaria.
- 2) Los CEP representaron la fórmula más potente de lo que haya venido siendo desde mediados de los ochenta la formación del profesorado desde el plano institucional. Por la cantidad de asistentes, por la satisfacción de lo intercambiado,

por la variedad de cursos, talleres y proyectos y, también, por la propia gestión en sí, llevada a cabo sustancialmente por los propios maestros y profesores de los niveles educativos respectivos. Los problemas llegaron de varios frentes, hasta ser hoy mismo una mera sombra de lo que fueron y, casi exclusivamente, un trampolín de puntos acumulables para los sexenios.

- 3) Otras fórmulas de voluntarismo, de alcance inconcreto pero importante, ha venido dado por el sistema de créditos homologables que conceden las Universidades, sindicatos, los cursos de verano de la UIMP y diversas instituciones. Han contribuido a difundir opciones muy variadas, casi a la carta, y de muy difícil homogeneidad valorativa en cuanto a repercusión real en la vida de las aulas: incluso muchos doctorados de profesores no universitarios proceden de ahí. Al lado de eso, la UNED ha jugado un papel relevante al facilitar el logro de titulaciones de diverso nivel, que también cuentan lo suyo en cuestiones vitales de la trayectoria profesional, independientemente de su reconocimiento. Igual está sucediendo en los últimos tiempos con las Escuelas de Idiomas de reconocido prestigio, un movimiento motivado especialmente por la consecución del nivel adecuado para los programas de bilingüismo puestos en marcha en algunas Comunidades que –tal como se está implantando– sitúan a muchos profesores con ventaja frente a compañeros de mayor trayectoria y más competencias educativas en el puesto laboral. Y, al lado de todo esto, habría que contabilizar el papel, normalmente más altruista, de colectivos que se reúnen, debaten y proponen o divulgan sus puntos de vista sobre cuestiones educativas genéricas o específicas.
- 4) Merecen especial mención, en este momento, dos tipologías de profesores que dedican tiempo y esfuerzo a los asuntos de educación. Por un lado, los que se preocupan por ejercitar los medios electrónicos disponibles y sus redes sociales para generar comunidades virtuales de programas, más o menos didácticos, con diversos niveles de dificultad para sus alumnos y con mayor o menor apertura también a la participación creativa de éstos. Lo último en este terreno es la creación de aplicaciones (APPS) para bajarse al móvil o a la tableta, un trabajo que, de realizarse, exige una alta cohesión interdisciplinar. Otros grupos, de no menor interés, se preocupan por difundir, debatir, alertar, opinar y mostrar cuestiones de políticas educativas, análisis que contribuyan a crear opinión y alcancen incluso a medios de mayor repercusión: los blogs y webs son en este momento un extraordinario medio de puesta al día permanente. Incluso para profesores ya jubilados de sus labores docentes.

6.3.- Intereses contrapuestos y futuro:

Intencionadamente, en la introducción de este documento aparece lo que, por enésima vez, repite también incansable la LOMCE, a imitación de cuantas leyes educativas la han precedido: la inevitable correlación entre “calidad” educativa y profesorado bien cualificado, competente o bien preparado. Viene bien no perder de vista esta mención, tan socorrida en los preámbulos de cada una de nuestras abundantes leyes como inadecuadamente expresada en las políticas que han tratado de darle cumplimiento. No estamos obligados en nuestras propuestas de futuro a ese cansino género literario del burocratismo político. Sólo nos ha de interesar cuanto razonada y razonablemente pueda contribuir a mejorar seriamente la transmisión del afán de

conocimiento y convivencia en libertad. Casar esta preocupación con buenas prácticas docentes inevitablemente lleva a hablar de modelo de sociedad, como también a precavernos de modos de ver que, en el transcurso de la experiencia vital de cada profesor o maestro, puedan haber conformado un saber más o menos cerrado. En todo caso, y tomando en consideración lo sucedido en estos 43 años, parece difícil cambiar en el inminente futuro pautas muy arraigadas.

1.- De una u otra manera –pero muy distinta de cómo se había imaginado todavía en los setenta-, todos los problemas que tenga la formación inicial de los distintos profesionales que trabajan en la enseñanza escolar radica en este momento en la Universidad, responsable de la formación disciplinar y pedagógica que deben tener unos y otros en los distintos niveles educativos y con unas “competencias” que dudosamente la institución universitaria parece capaz de inculcarles, razón principal por la que propondremos cambios. Es muy discutible igualmente que la modalidad existente de acceso a la docencia –en los centros públicos- tenga que radicar en el sistema de concurso-oposición, cerrándose de este modo –o limitándose en exceso- la posibilidad de que sea la profesionalización práctica la principal vía de acceso para los mejores. La propuesta de los MIR –dependiendo de cómo se lleve a cabo- tal vez pueda corregir algo la cuestión de la formación inicial, pero de poco servirá si no va unida a reconocimiento del trabajo real de los docentes en los centros, individualmente y en proyectos colectivos bien evaluados, vía fundamental para incentivar la formación permanente. En este sentido, tampoco sería buena decisión que la “carrera docente” no tuviera pasarelas para inducir a los profesionales a cambiar de nivel educativo siempre que puedan acreditar las competencias que requiera el cambio. Y, por otro lado, todos ganaríamos más y nos dotaríamos de un sistema más innovador si la intercomunicación en programas de investigación conjuntos fuese habitual: el retorno de lo aprendido revertiría de modo más fluido hacia la vida de los centros.

2.- Más difícil es torcer algunas tendencias sociales que pivotan sobre la educación secundaria –especialmente la pública obligatoria- actualmente: las formas encubiertas que encierra, de marcada selección y distinción social, y las consiguientes diferencias profundas que hay no sólo entre pública y privada, sino también dentro de muchísimos centros públicos. Simultáneamente, persisten una o dos redes paralelas –privada y concertada- donde buena parte de los colegios pueden permitirse, con el consentimiento de las Administraciones educativas -y, a pesar de las subvenciones de dinero público-, seleccionar a sus alumnos predilectos desde la más tierna infancia hasta la Universidad. Entretanto, las grandes dificultades de una escuela comprensiva de calidad para todos, en medio de la enorme diversidad de intereses y capacidades recae sobre los centros públicos. Contamos con una sociedad propicia a la segregación y al brillo aparente, pero con carencias educativas tan fuertes como las que ha puesto de manifiesto el último Informe PIAAC. Y, en fin, tenemos una dispersión enorme de maneras y hábitos cualitativos –entre unos y otros centros-, dependiendo en alto grado los mejores de la buena voluntad de sus profesores. Todo ello condiciona los mejores propósitos de futuro.

3.- Nada, sin embargo, nos impide luchar por que todo eso cambie y, también, por que los elementos que conformen la preparación de los profesionales docentes sea más acorde con lo que la enseñanza requiere en esta época de cambios potentes en tantos aspectos. El abanico de competencias, cualidades o referencias imprescindibles para afrontar este reto humanizador es muy amplio: Kant sostenía que “el hombre no es

otra cosa que lo que la educación ha hecho de él”. En esa línea, merece la pena tomar en consideración las indicaciones que proponía hace poco Julio Rogero, buen representante de los MRP y de los mejores afanes del profesorado:

a) Las reformas del sistema educativo van en la línea del mantenimiento del estatus academicista y fragmentario del conocimiento, de la búsqueda de resultados para el mercado, la segregación de los débiles, de la selección de los excelentes y de una formación del profesorado que dé respuesta a esas exigencias, dando como resultado un sistema educativo anclado en esa concepción principal y, a su vez, sin salida. Hoy son muchos los cuestionamientos de este modelo dominante que sólo han sido afrontados parcialmente por las reformas más avanzadas.

b) La dinámicas que se están generando en el seno de la sociedad más abierta a los cambios, sensibles a las nuevas realidades, son ignoradas por la nueva reforma y, mayoritariamente, en el actual sistema educativo. Al cuestionamiento de las actuales concepciones transmisivas de enseñanza-aprendizaje, ha de oponerse la relación profesor-alumno teniendo en cuenta el inconsciente y la subjetividad, la consideración de que lo que lo enseñado por el profesor no es lo que el alumno aprende, tener en cuenta la necesidad de la reflexión y los procesos de calma y atención que consolidan los aprendizajes, las aportaciones de las neurociencias y las aportaciones de la psicología cognitiva y positiva -y los nuevos paradigmas científicos-, la concepción del ser humano como aprendiente permanente, el necesario desplazamiento del hecho educativo de la evaluación al aprendizaje, la importancia de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en el conocimiento actual, el reconocimiento del papel que juega la incertidumbre en la relación educativa para un aprendizaje consciente, la valoración positiva de la singularidad de cada alumno/a.

c) Mientras mantengamos nuestra mirada puesta en el modelo educativo hegemónico, sin tener presentes estas cosas, seguiremos hablando de una formación inicial para formar especialistas sin elementos de una necesaria visión de la formación más holística e integral; seguiremos sin tener en cuenta una formación para la vida, desde la vida y contextualizada, sino solo para dar respuestas a las necesidades del mercado; no formaremos profesorado en la dimensión emocional y reflexiva del aprendizaje como algo placentero, apasionante e inesperado; no tendremos un profesorado dialógico y abierto a la complejidad y la incertidumbre; no tendremos un profesorado investigador sino reproductor del conocimiento oficial memorizado-examinado-bancario-bulímico. Necesitamos un profesor capaz de incorporar los múltiples lenguajes en el aula -paradigma hipermedia: texto e hipertexto- y asumir los retos de la tecnología. Nos hace falta un profesorado humanizado y comprometido ética y políticamente con los problemas de la humanidad hoy...

d) Por eso, pensar la formación inicial y permanente del profesorado en un mundo y en un sistema educativo abiertos, requiere propuestas abiertas que hagan emerger unos docentes para una sociedad en cambio permanente. Muchos de esos aspectos no podrán ser sin una redefinición de la función del profesor en un sistema educativo en sintonía con las dinámicas más emancipadoras que se viven en la sociedad actual.

+++++

Analizada la historia de la formación del profesorado en los últimos 43 años – nuestra historia como docentes, en definitiva-, las reflexiones que sigan tratarán de repensar el perfil de profesor que hoy se necesita, las iniciativas e instituciones más adecuadas para su formación inicial y permanente, y el contenido de esa formación para adquirir la profesionalidad que la enseñanza requiere, la selección y acceso a la docencia y demás condiciones que dignifiquen su valor social.

De lo entrevisto hasta aquí, es relevante ser conscientes de que no partimos de cero y de que en nuestra cultura como colectivo docente tenemos ricas aportaciones sobre aspectos transversales con estos asuntos, tomando como referencia fundamental la educación pública y sus necesidades. Cuanto aportemos a una mejor profesionalización del profesorado –dentro de una escuela en proceso de transformación constante- enriquecerá sin duda a la sociedad en que está inserta.

Madrid, enero de 2014
manolo.menor@gmail.com