



VOL. 18, Nº 1 (enero-abril 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 5/12/2013

Fecha de aceptación 26/02/2014

DE LA RELEVANCIA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LA EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

On the relevance of educational reforms in the evolution of Secondary Education teachers training



Aurelio González Bertolín y Roberto Sanz Ponce

Universidad Católica de Valencia

E-mail: aurelio.gonzalez@ucv.es, roberto.sanz@ucv.es

Resumen:

En este artículo se señala la utilidad de la investigación histórico-educativa para identificar la etiología y analizar el desarrollo de las problemáticas que afectan al sistema educativo.

A lo largo del siglo XIX y la mayor parte del XX, la formación inicial del profesorado de Secundaria estuvo definida por la episteme y por un estilo docente de carácter universitario. Sin embargo, la universalización de la Enseñanza Secundaria y los retos derivados del Proyecto DeSeCo, en el que se definen las Competencias Básicas que deben adquirir los alumnos en la educación obligatoria, reclaman nuevas funciones y capacidades al profesorado de Educación Secundaria.

Tras este análisis y a la luz del estudio de algunos trabajos recientes, como conclusión proponemos un perfil competencial del nuevo docente de Secundaria, articulado en torno a los cuatro pilares fundamentales para la educación del siglo XXI: saber, saber hacer, saber convivir y saber ser.

Palabras clave: Educación Secundaria, formación del profesorado, competencias

Abstract:

In this paper it is pointed the usefulness of historic-educational research in order to identify the etiology and analyse the development of problems which affect the educational system.

Throughout the XIX century and most of XX, the initial training of Secondary teachers was defined by the episteme and by a teaching style of university nature. Nevertheless, the universality of Secondary Education and the derived challenges of the DeSeCo Project, which defines the Key Competences to be acquired by the compulsory education students, demand new roles and abilities to the teachers of Secondary Education.

After this analysis and with the light provided by some recent works, in conclusion we will propose a competence profile for the new secondary teacher, articulated around the four columns for the education of XXI century: Know, Know how to, how to live, Know how to be.

Key words: Secondary Education, teachers training, competences

1. Introducción

El último *Programa internacional para la evaluación de competencias de la población adulta* (2013), publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pone de manifiesto los bajos resultados obtenidos por la población española en las edades comprendidas entre los 16 y los 65 años, en las áreas de Comprensión lectora y Matemáticas.

Son muchos, a la luz de estos resultados, los que sitúan el foco de debate en la legislación educativa -más si cabe en estos días, tras la reciente promulgación de la nueva ley de educación, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)- y en las consiguientes políticas de formación del profesorado.

En torno a esta dualidad, legislativa y formativa, y centrándonos principalmente en el tramo de Educación Secundaria, vamos a intentar analizar las consecuencias de estas reformas legislativas en los programas de formación de dicho profesorado. Además de cómo los diferentes vaivenes -controversias y pugnas políticas- y esa cierta indefinición en cuanto al sentido y finalidad de este tramo educativo han condicionado los programas, los tiempos, los contenidos y los requisitos para acceder a la profesión docente. Todo ello, desde una visión histórica que nos conduce desde los primeros años del siglo XIX hasta la actualidad, donde se describen las "competencias del profesorado."

2. De la utilidad de la Historia Política de la Educación

En el poder político, particularmente en el legislativo y en el ejecutivo, se adoptan de manera legítima las decisiones sobre asuntos como las prioridades y objetivos de la educación, la ordenación del sistema educativo, los contenidos curriculares, las metodologías didácticas o la formación y selección del profesorado de los distintos niveles.

Por todo ello, empezaremos nuestro artículo con una breve reflexión sobre la importancia y utilidad de la historia política de la educación para conocer la etiología, origen y desarrollo de muchas de las realidades y problemáticas que hoy encontramos en los centros educativos.

Tiene interés para la investigación educativa el uso de fuentes como los documentos legales, debates parlamentarios, datos estadísticos, informes de la inspección, dictámenes de los órganos consultivos, comentarios y noticias de prensa; así como las actuaciones y documentos de otras instituciones como la Iglesia Católica, los rectorados de las universidades o las diputaciones provinciales (Viñao, 1997).

Nos sirve como ejemplo de lo dicho el caso del Curso de Orientación Universitaria (COU), antes Preuniversitario, que estuvo presente en la vida académica de los bachilleres españoles durante más de tres décadas. La propia Ley General de Educación y Financiamiento del Sistema Educativo de 1970 (LGE) alude a la necesidad de formar a los futuros universitarios en las técnicas, destrezas y habilidades propias de la enseñanza en los centros de Educación Superior, así como a su necesaria iniciación en los usos y costumbres de la vida universitaria (art. 32.1 y 33.) Sin embargo, si analizamos los Expedientes de la Comisión de Educación de las Cortes Españolas durante la tramitación del Proyecto de Ley de Enseñanza Media de 1953, identificaremos unas causas muy distintas en la creación y puesta en marcha del mencionado Curso Preuniversitario. Contamos para el viaje con el legajo 4.860, nº 7 y nº 9 del Archivo del Congreso de los Diputados en el que se recogen los debates de la Comisión de Enseñanza sobre el Proyecto de Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1953.

El Proyecto de Ley, que preparó la Ponencia para su debate en la Comisión de Educación, contemplaba una duración del plan de estudios de siete años, al igual que la todavía vigente Ley de Bases de la Enseñanza Media de 1938. Sin embargo, el Ministro de Educación Nacional, Joaquín Ruiz-Giménez, compareció en la Comisión de Educación para transmitir una sugerencia del propio Franco que tenía por objeto reducir en un año la duración del Bachillerato, con el fin de que los futuros universitarios pudieran acceder a los estudios superiores a edad más temprana.

“EL SR. MINISTRO: Decía que quería antes de terminar, tocar un paréntesis. Me refiero al problema de la duración del Plan de Estudios (...) no puedo ocultar, porque cumplo con esto un deber que su Excelencia El Jefe del Estado, veía con cierta satisfacción el que se recargara lo menos posible la duración de los planes de estudios, para hacer posible el ingreso de los muchachos más jóvenes en carreras superiores. Sin embargo, en manos de los miembros de la Comisión -repito- queda el asunto” (Archivo del Congreso de los Diputados, legajo 4.860, nº 7: 100).

La idea, aunque proviniera del propio Franco, no fue bien acogida por los señores procuradores de las Cortes. Intervinieron para manifestar su oposición el escritor falangista Ernesto Giménez Caballero, el Rector de la Universidad de Salamanca, Antonio Tovar, y el Director de Enseñanzas Universitarias, Pérez Villanueva. Entre otras cosas se dijo:

“SR. GIMÉNEZ CABALLERO: He de justificar porque he pedido los siete años. Me parecía que cuando ya había un bachillerato elemental de cuatro y un bachillerato laboral, es decir plurales bachilleratos, quedaba esta Ley de Enseñanza Media convertida más bien en una Ley de media enseñanza, con los seis años. Todos los países europeos occidentales hacen terminar a sus alumnos el bachillerato tarde” (Archivo del Congreso de los Diputados, legajo 4.860, nº 9: 120).

“SR. PÉREZ VILLANUEVA: Suscribo íntegramente los razonamientos del Sr. Giménez Caballero. Considero que esta reducción es dañosa para la cultura española. No creo que ni para la Comisión ni para las Cortes fuera un timbre de gloria pasar a la Historia como los legisladores que redujeron el bachillerato en un año. Me adscribo a quienes consideran que deben mantenerse los siete años” (Archivo del Congreso de los Diputados, legajo 4.860, nº 9: 124).

Tras varias intervenciones de este tenor, la Comisión optó por una fórmula ecléctica que conciliase la sugerencia de Franco -en menor medida- con la opinión mayoritaria de los miembros de la Comisión. El procurador Pérez Villanueva hizo la propuesta:

“Un 50 o 60% de los bachilleres españoles no va a la Universidad y se dedican o a las carreras no universitarias o a otras actividades. Para éstos bastan los seis años (...) pero para el muchacho que decide ir a la Universidad, seis años son pocos. La fórmula que apruebe la Comisión sea la de un bachillerato elemental de cuatro años y un bachillerato superior, con título pleno de

bachiller, para todos los efectos civiles, y un año más, exigible a los muchachos que se lancen al camino de la Universidad" (Archivo del Congreso de los Diputados, legajo 4.860, nº 9: 128).

Es decir, se aprobó que la Enseñanza Media durase seis años para la obtención del título de Bachiller Superior, pero los estudiantes que aspirasen a ingresar en Facultades o Escuelas Superiores, deberían cursar un año complementario de carácter preparatorio para la Universidad. Ese no era ni mucho menos el espíritu de la indicación que había transmitido Franco a la Comisión de Educación. Según las palabras del Ministro, el deseo de Franco no era acortar el Bachillerato para popularizar y extender este nivel educativo, sino que los estudiantes llegasen más jóvenes a los primeros cursos universitarios. Sin embargo, el discurso de Giménez Caballero, secundado por otros procuradores como Tovar y Pérez Villanueva había hecho prevalecer en mayor medida la propuesta inicial del Proyecto de Ley. Así nació el Curso Preuniversitario, precedente del popular Curso de Orientación Universitaria.

Como puede deducirse del fragmento narrado, el estudio histórico de la educación y, en concreto, de sus reformas políticas, pueden ayudarnos a interpretar muchas de las problemáticas actuales en torno al fenómeno educativo y analizar correctamente sus consecuencias. De esta manera, nos permite interpretar y analizar las causas, motivos y realidades que nos conducen a comprender el momento actual de la educación y las demandas en la formación del profesorado.

3. La Educación Secundaria y el estilo del profesorado

La Educación Secundaria constituye el tramo más joven del sistema educativo; también, acaso por sus pocos años, el más complejo y controvertido. La Constitución de 1812 estrenó una nueva perspectiva política en España basada en los principios de libertad, igualdad y soberanía nacional. Por lo que concierne a la Instrucción Pública -el título IX- generalizaba la instrucción elemental. Asimismo, con respecto a las universidades, se establecía crear un número suficiente de ellas, así como la remodelación de las ya existentes. Sin embargo, el texto constitucional no hace referencia alguna a la Enseñanza Secundaria que, de hecho, no existía como tramo diferenciado con sustantividad propia.

Ésta se implantó en el marco del sistema educativo contemporáneo a raíz de la división administrativa provincial de 1833, cuando las Diputaciones Provinciales comenzaron a reclamar competencias al estado liberal de nueva planta: caminos, tránsitos, aguas y, también, funciones educativas y asistenciales que hasta entonces habían sido desempeñadas por la Iglesia Católica. Las Diputaciones Provinciales crearon escuelas de sordomudos, hospitales, asilos, manicomios e incluso. Y reclamaron una Universidad para cada provincia (González Gallego, 2010). Pero ante la imposibilidad de satisfacer semejante demanda, se encomendó a una nueva institución dependiente de las Diputaciones, los institutos de Enseñanza Media, la impartición y colación del primer nivel, previo a los grados de licenciado y doctor, que se cursaba en la universidad tradicional: el Bachillerato.

A partir de entonces, la Secundaria se convirtió en el campo de batalla político e ideológico en materia educativa. Todo régimen, partido o tendencia política que accedía al poder tenía entre sus prioridades inmediatas implantar un nuevo plan de estudios de Enseñanza Media y derogar el anterior, auspiciadas por el adversario político. La controversia política se manifiesta, por resumirlo, en que la tradición liberal defendía una concepción de la Enseñanza Media como continuación de la Primaria, mientras que para la tradición conservadora se trataba de unos estudios propedéuticos para la Universidad y,

consecuentemente, fuertemente selectivos. Y entre los dos extremos, entre el blanco y el negro, una interminable sucesión de reformas grises de todos los matices y texturas. La literatura disponible sobre el tema (Puelles, 1999; Cruz, 2010; González Bertolín y otros, 2011) suele poner como ejemplo la vertiginosa sucesión de reformas acaecidas en el último cuarto del siglo XIX y los comienzos del XX: Plan Orovio (1866), Plan Ruiz-Zorrilla (1868), Plan Eduardo Chao (1873), Plan General de Lasala y Collado (1880), Plan Goizard (1894), Plan 1895, Plan 1898, Plan García-Alix (1900), Plan Romanones (1901), y el denominado Plan del 3, de Gabino Bugallal (1903).

Baste señalar (García Hoz, 1980) que el siglo XIX arroja una media de una reforma del plan de Secundaria cada tres años; y en el siglo XX, del año 1900 al 1980, se implantaron quince nuevos planes, lo que exceptuando el Plan del 3 que duró casi veinte años, da una duración media de cuatro años para cada plan. La continua sucesión de planes tuvo como consecuencia lógica la más absoluta indefinición sobre aspectos esenciales, convirtiendo la Enseñanza Secundaria en el tramo más controvertido del sistema educativo contemporáneo (Lorenzo Vicente, 2003). La Secundaria fue objeto de una ambigüedad secular sobre su propia naturaleza y finalidad, alternándose consecutivamente planes de carácter propedéutico y selectivo, como el Plan de Saiz Rodríguez de 1938, con otros planes orientados al desempeño de diversos puestos vinculados a la administración, el comercio o los servicios, como el Plan Callejo; u otros que tenían un carácter terminal, al considerarlo tramo propio de las clases medias, como el denominado Plan del 3, de Gabino Bugallal.

Ahora bien, su origen universitario siempre pesó de manera radical sobre la propia naturaleza de la Enseñanza Media. En primer lugar, por su propio carácter minoritario y selectivo; en segundo, por la vinculación administrativa de la Enseñanza Media a la Superior; y por último -este punto nos interesa particularmente-, por la formación y el perfil del profesorado. La formación inicial del profesorado de Secundaria siempre ha sido estrictamente universitaria y ha estado definida por la episteme y la acumulación, más o menos sistemática, de los conocimientos científicos prescritos por el currículo de la carrera que se había cursado. Respecto al estilo docente, ha prevalecido el saber culto de la especialidad y característico de la docencia en Enseñanza Superior y Universitaria, sobre el saber y el saber hacer didáctico y pedagógico, propio de la enseñanza general y básica.

En definitiva, el profesorado de Bachillerato se había instalado a lo largo de los años en una cultura profesional vinculada a la Educación Superior y definida por rasgos como la sólida formación académica en la propia disciplina y un alto nivel de exigencia para la selección del alumnado (Marchesi, 2000).

4. Las políticas de formación del profesorado

Habida cuenta que la formación inicial del profesorado está determinada por aspectos como la función social, los objetivos pedagógicos y las características organizativas que los poderes públicos encomiendan a cada tramo del sistema educativo, no deja de ser lógico, que la proliferación de planes de Educación Secundaria, así como la vida breve y azarosa de la mayoría de ellos, haya propiciado la inexistencia de políticas específicas de formación del profesorado.

Un primer intento de crear una institución dedicada a la formación del profesorado de Secundaria data de 1850, mediante la creación de la llamada Escuela Nacional de Filosofía. Las plazas de acceso a este centro, para las que se requería el título de bachiller, se

ofertaban en número acorde con las necesidades del sistema. La duración de los estudios era de cuatro años y la formación didáctica y pedagógica corría a cargo del profesorado de las escuelas de magisterio, obteniéndose el título de licenciado, especialista para la docencia en Educación Secundaria, bien en la rama de ciencias o de letras (Puelles, 2007). Se trataba, por tanto, de un modelo de formación del profesorado inspirado en las Escuelas Normales de Maestros creadas por Pablo Montesino en 1839. Pero mientras que éstas han llegado hasta nuestros días, la Escuela Nacional de Filosofía cerró sus puertas por decisión del Ministro de Fomento, Bravo Murillo, en 1852, dos años después de su apertura, sin ver egresada si quiera su primera promoción.

El segundo intento ya nos traslada al primer tercio del siglo XX, en el marco del proyecto de renovación pedagógica propuesto por la Institución Libre de Enseñanza (ILE). La tradición institucionista consideraba la Secundaria como continuación de la Primaria. Entre 1918 y 1934, el Instituto-Escuela, institución de la ILE dedicada a la Secundaria, llevó a cabo un plan experimental de formación del “Magisterio secundario”, basado en el aspirantazgo. Este plan contemplaba prácticas de enseñanza durante dos años, formación complementaria de carácter filosófico y pedagógico, así como el estudio de dos lenguas modernas. Habida cuenta que este modelo formativo no aseguraba el ingreso en el profesorado, supeditado al resultado positivo en las oposiciones, Antonio Viñao (2009) lo ha comparado con una excelente academia de preparación de oposiciones que en pocos años llevó a cabo una tarea formativa de gran calidad. En el marco de este proyecto se formaron más de trescientos futuros profesores de Secundaria, muchos de los cuales obtuvieron su cátedra por oposición.

Un nuevo proyecto data de 1983, durante el gobierno socialista de Felipe González. El Ministerio de Educación encomendó a distintas comisiones de expertos el estudio y discusión preliminar para la reforma e implantación de los nuevos estudios universitarios. El Grupo XV, que entendía del área pedagógica, propuso la creación del título de profesor de Educación Secundaria mediante la implantación de una nueva licenciatura de segundo ciclo a la que se accedería tras cursar el primer ciclo universitario de tres años en la facultad correspondiente. Así pues, el objetivo era ofrecer a los estudiantes universitarios dos itinerarios posibles en el marco de su titulación; uno encaminado a la práctica profesional en el ámbito de su especialidad y otro orientado a la docencia en Secundaria. Por ejemplo, biólogo o profesor de biología, filólogo o profesor de lengua, etc. El Ministerio de Educación rechazó la propuesta al entender que el alumnado tenía que elegir prematuramente, al finalizar el primer ciclo universitario, entre las titulaciones científicas y las didácticas, restringiendo así sus opciones posteriores de empleabilidad.

La Ley General de Educación de 1970 (LGE) estableció la Enseñanza General Básica, única, gratuita y obligatoria hasta los catorce años. Un Bachillerato postobligatorio, de tres años, unificado y polivalente. Modernizó los métodos pedagógicos prescribiendo innovaciones como el trabajo en equipo, la atención individualizada, los métodos activos, el fomento de la creatividad o la evaluación continua. Prohibió los castigos físicos o humillantes a los escolares, convirtió a los maestros en Diplomados universitarios y trató de promover una mejora de la formación del profesorado de Secundaria con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs). El propio Libro Blanco señalaba que la formación del profesorado estaba excesivamente polarizada en el nivel de conocimientos científicos especializados, descuidándose otros aspectos fundamentales como la capacidad de comunicación, el conocimiento del alumnado y el manejo de técnicas didácticas y pedagógicas más adecuadas (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969).

Estos Institutos de Ciencias de la Educación, creados con la intención de poner remedio a esta situación, estaban vinculados a las Universidades y dedicados a la investigación educativa y la formación permanente del profesorado, principalmente de Bachillerato. Y así nació el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

Se puede afirmar que la Ley General de Educación de 1970 (LGE) rompió la vinculación administrativa de la Enseñanza Media con respecto a la Universitaria; pero, en lo que respecta al profesorado, mantuvo el predominio del saber culto propio de la especialidad sobre la formación pedagógica. Se trataba de servir a un Bachillerato Unificado Polivalente con un fuerte carácter selectivo ya en sus condiciones de acceso.

A lo largo de sus cuatro décadas de precaria existencia, el CAP ha concitado una rara unanimidad en la crítica adversa, tanto desde el ámbito profesional como desde la academia, al ser considerado un modelo consecutivo de formación demasiado breve, inadecuado, masificado y poco prestigioso (Esteve, 1997; Escudero y Gómez, 2006; Barberá, 2010). También desde la propia administración educativa, como se pone en evidencia por las diversas iniciativas para su sustitución por otros modelos de formación inicial del profesorado más acordes con las nuevas demandas del nivel educativo; especialmente las establecidas a raíz de la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en 1990. En 1995 se propuso el denominado Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), que se pretendía implantar en el curso 1999-2000, pero la llegada del Partido Popular al gobierno pospuso su aplicación. Y la nueva Ley Orgánica de Calidad Educativa de 2002 (LOCE), prescribió un nuevo modelo de formación inicial del profesorado de Secundaria, el Título de Especialización Didáctica (TED); dicho título -ya no un simple certificado- quedó regulado por un Real Decreto de enero de 2004, pero un nuevo cambio político, acceso al gobierno del Partido Socialista Obrero Español, dejó definitivamente anulada su aplicación.

5. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y el cambio de escenario

Como se ha dicho, la institucionalización de la Enseñanza Secundaria está vinculada a la construcción del sistema educativo liberal en la primera mitad del siglo XIX. En ese momento, la Enseñanza Media era cursada por una exigua minoría de la población, proveniente de la burguesía y de las clases medias acomodadas; es decir, por aquellos que desempeñarían en el futuro los puestos relevantes en la industria, el comercio o la administración. *Los llamados a regir algún día los destinos de la patria*, como ponía de manifiesto el preámbulo del Plan Pidal de 1845 (Puelles, 1999; González Gallego, 2010; González Bertolín y otros, 2011).

Algunos datos son ilustrativos de la situación a lo largo del siglo XX: En el año 1900 la Secundaria era cursada por el 1% de la población en edad de hacerlo, unos 30.000 alumnos. Además, apenas había chicas cursando el Bachillerato. En el año 1906 no llegaban a tres centenares las matriculadas en todo el país (Cruz, 2010). En 1950 por el 10% de la población en edad de cursarlo; *unos doscientos cincuenta mil muchachos* (Ruiz-Giménez, 1954). Y en 1968, ya en los umbrales de la Ley General de Educación de 1970 (LGE), estaban matriculados de Enseñanza Media 830.000 estudiantes, apenas el 27% de la población (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969).

El gran cambio se produjo en 1990. La LOGSE convirtió la Enseñanza Secundaria Obligatoria en un tramo del sistema educativo, general, obligatorio y gratuito, con

características más propias de la Educación Primaria que de la Educación Secundaria (González Gallego, 2010). La ampliación de la educación obligatoria hasta los dieciséis años supuso un avance social incuestionable. Miles de alumnos, muchos de ellos provenientes de sectores sociales desfavorecidos, que antes abandonaban las aulas, tenían la oportunidad de recibir una formación acorde a las demandas de la sociedad de finales del siglo XX, confirmando así una nueva concepción de la educación como derecho y servicio público que debe ofrecerse sin exclusiones. Pero esta realidad traslada a las aulas de los centros escolares problemáticas que hasta entonces sólo emergían en escenarios vinculados a la calle, al empleo precario juvenil o a los linderos de la marginalidad.

Debemos asumir, por tanto, que el total de los adolescentes que atiende hoy el sistema educativo es más difícil de educar que aquel selecto 27% (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969) que cursaba la Enseñanza Media en los no tan lejanos tiempos en los que Villar Palasí se hizo cargo del Ministerio de Educación y Ciencia. Actualmente, hay un alumnado cada vez más diverso, con un insuficiente rendimiento académico y con un nivel de conflictividad en el aula que dificulta el aprendizaje y deteriora la convivencia. Estos son nuevos factores que demandan de los docentes una serie de competencias, destrezas y habilidades para las que no se reconocen particularmente formados (Moreno y García, 2008).

El paralelismo entre la mutable situación de la educación formal y el cambio de escenario ha sido un recurso utilizado con brillantez por diversos autores (Esteve, 1994; Fernández Gallego, 2010). Éstos señalan, por ejemplo, como el profesor de Secundaria es un primer actor que desde hace tiempo está representando Hamlet para un público selecto. Un buen día comienza su escena con el *"To be or not to be"* y observa que el público no le presta atención. El teatro ha abierto sus puertas a todo el mundo y se trata de unos espectadores diferentes. No entienden a Hamlet, ni les interesa el teatro clásico; esperaban asistir a una comedia de situación, o en cualquier caso a una obra más ligera y asequible.

6. ¿Es Europa la solución?

Así pues, la LOGSE estableció una Enseñanza Secundaria Obligatoria de carácter general, obligatorio y gratuito con unas características más cercanas a la Educación Primaria que a la Educación Secundaria -como ya se ha dicho-, pero al mismo tiempo mantuvo un Bachillerato de carácter propedéutico para la Universidad de dos años de duración, encomendando así una doble función al profesorado encargado de servir, indistintamente, estos dos niveles educativos de naturaleza completamente distinta.

Y lo que es más desconcertante, esta reestructuración del sistema educativo ha coexistido durante dos décadas con un modelo simultáneo de formación del profesorado proveniente de la Ley General de Educación de 1970 (LGE), rompiendo así con el principio básico de que cualquier reordenación del sistema educativo debe ir asociada a la reforma de la formación inicial y continua -ambas, pero singularmente la primera- del profesorado encargado de servirla. Además, como se ha estudiado (Bolívar, 2006), la configuración de una nueva etapa educativa -la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)- y el aplazamiento crónico de la adecuación de la formación del profesorado, ha sido uno de los factores determinantes del fracaso del modelo comprensivo de la ESO.

Por otro lado, la larga marcha del aprendizaje por competencias hacia la legislación educativa española que se inició en la *Conferencia mundial de Educación para todos* celebrada en Jomtien en 1990, puso en funcionamiento un compromiso permanente de

colaboración entre países, agencias internacionales y organizaciones no gubernamentales para trabajar conjuntamente por el desarrollo de las personas y el crecimiento económico sostenible. Supuso también la aparición del aprendizaje por competencias. La principal preocupación de la Conferencia no se centró en la educación básica, fácilmente interpretable por la mayoría de países como instrucción primaria, sino en el concepto de necesidades básicas de aprendizaje. Como resultado de los trabajos de la Conferencia, se identificaron las herramientas esenciales y los contenidos básicos para dar respuesta a estas necesidades. Entre las primeras: la lectura y la escritura, la expresión oral y la solución de problemas de cálculo. Y entre los segundos: los conocimientos teóricos-prácticos, los valores y las actitudes. Todo ello -se decía- con el fin de que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo social y económico, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.

El informe para la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*, presentado en 1996 por una comisión de quince expertos, presidida por Jacques Delors, llamó la atención a la comunidad internacional sobre la importancia fundamental de las políticas educativas para afrontar los retos -*decepciones, desafíos y tensiones*- de las sociedades en los umbrales del siglo XXI. La educación, para que los individuos puedan aprovechar las oportunidades y adaptarse a los cambios permanentes, debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, formulados como los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida: *aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; aprender a ser*.

En 1998, la Oficina Federal de Estadística de Suiza inició, en el marco del proyecto de indicadores de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), un programa de tres años *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. El objetivo fundamental, del que se conocería como proyecto DeSeCo, fue identificar, definir y seleccionar un conjunto de competencias que se consideran necesarias para el bienestar personal, social y económico. Es decir, para el desarrollo personal y el correcto funcionamiento de la sociedad (OCDE, 1999). De conformidad con el proyecto DeSeCo, las competencias básicas, "Key Competences," deben reunir estas tres características: primera, contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad; segunda, ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos; y tercera, ser relevantes tanto para los especialistas como para todas las personas.

La Declaración de Bolonia de 1999 estableció las prioridades estratégicas del proyecto de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: favorecer la empleabilidad de los ciudadanos, estimular la competitividad de las universidades europeas y establecer un sistema de titulaciones fácilmente legible y comparable de cara, fundamentalmente, a las demandas del mercado de trabajo (Romero y Gómez, 2006).

El Proyecto Pisa 2000 (Programma for International Students Assessment), estudio auspiciado y coordinado por la OCDE, estableció los indicadores internacionales para la evaluación de las competencias en los países más desarrollados. En el mencionado proyecto se planteó la necesidad de contar con datos comparables para establecer indicadores de evaluación.

La Cumbre extraordinaria del Consejo de Europa, celebrada en Lisboa en el 2000, se propuso identificar las competencias básicas para garantizar el acceso al aprendizaje en la sociedad de la innovación y el conocimiento. Asimismo, en una nueva reunión del Consejo de

Europa celebrada en Barcelona en 2002, se acordó mejorar el dominio de las competencias básicas impartiendo dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana, así como promoviendo la dimensión europea de la enseñanza y su integración en las competencias básicas.

Finalmente la Unión Europea presentó un marco de referencia europeo, en su Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre competencias clave para el aprendizaje permanente.

Como puede verse, el asunto de las competencias no es una prescripción de la LOE, sino un proceso, todavía en periodo de consolidación, que tiene su origen en iniciativas surgidas en las estructuras internacionales de las que forma parte España (Marchena, 2008). Cuando hablamos del aprendizaje por competencias, no estamos aludiendo a una ocurrencia de nuestros dirigentes políticos, ni al destello de algún ministro del ramo. Se trata de algo mucho más relevante. Las competencias son a la educación como el euro a la economía, una realidad supranacional que debe ser aceptada (Jiménez Rodríguez, 2011).

7. Algunas competencias necesarias para el docente de Educación Secundaria en la sociedad del siglo XXI

En la misma línea que estudios recientes de autores de prestigio (Zabalza, 2006; García Pérez, 2006; Moreno Olmedilla, 2006; Pérez Ferra y Pantoja, 2006; Martín y Puig Rovira, 2007; Moreno y García, 2008; Sánchez y Boix, 2008; Tribó, 2008; Villar Angulo, 2009; Escudero, 2009; Moreno González, 2009; Esteve, 2009; Larriba, 2010; González Gallego, 2010; González Bertolín y otros, 2011) vamos a enunciar algunas de las competencias necesarias para el nuevo profesorado de Educación Secundaria. Así mismo, las vamos a clasificar de conformidad con los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, siendo conscientes de que algunas de estas competencias se encuentran en terreno fronterizo, enraizadas en dos o más de los cuatro aprendizajes definidos por el Informe: *saber, saber hacer, convivir y ser*; además, también somos conscientes de las propias limitaciones, no existiendo un perfil único, ya que éste se debería perfilar en función de las diferencias contextuales y de la tipología del alumnado.

En primer lugar, una de las competencias fundamentales que deben poseer los docentes de Educación Secundaria es el dominio, en amplitud y profundidad, de los conocimientos propios de la disciplina impartida. El filósofo francés Alain, en su obra *Propos sur l'éducation* (1986), mantenía la importancia de conocer a aquellos a los que vamos a enseñar, a instruir; pero matizaba que era mucho más importante conocer aquello que se le va a enseñar. En esa misma línea, además de los conocimientos ya adquiridos en su formación inicial, el docente competente debe estar al día de todos aquellos avances que se produzcan en su ámbito de estudio, es decir, actualizarse, a la par que reflexionar en cómo estos avances afectan a la enseñanza de su asignatura. De esta manera, el docente se convierte en un profesor-investigador. César Coll, en la obra escrita bajo su coordinación, *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (2010), introduce el concepto de "Profesor-Aprendiz", que define al docente como un sujeto en un permanente proceso de actualización, tanto en contenidos como en procedimientos pedagógicos, y siempre con la finalidad de "aprenderlos para trasladarlos posteriormente a su alumnado" (2010, 98). Además, debe conocer perfectamente las bases elementales de los procesos psicológicos básicos en los que se ven envueltos sus estudiantes, como dice Alain. Una vez conocida la

episteme -objeto de enseñanza- y al alumno -sujeto de enseñanza,- todo docente debe ser conocedor de un amplio abanico de estrategias metodológicas, así como de técnicas y herramientas pedagógicas -modos de enseñanza,- para poder llevar a cabo el proceso educativo y su evaluación en función de la disciplina que imparten y adaptados al grupo-clase. El desconocimiento de estas técnicas e instrumentos dificulta la necesaria atención a la diversidad. Asimismo, el docente de Secundaria debe conocer el marco legislativo -Carta de Derechos Humanos; Constitución Española; leyes educativas de ámbito nacional, autonómico y regional... en materia de educación.

En referencia al *Saber hacer*, éstos deben ser competentes a la hora de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado. Asimismo, deben ser competentes en la gestión, desarrollo y aplicación de diferentes metodologías y recursos didácticos, tanto de carácter grupal como personalizado, adaptándolos a la diversidad del alumnado. Deben saber gestionar los diferentes estilos de enseñanza, así como los estilos de aprendizaje del alumnado (Argente y otros, 2013). El “profesor de secundaria competente es el que sabe tomar decisiones rápidas y adecuadas en el aula que relacionen correctamente las dos lógicas” (Tribó, 2008, 189): la lógica de la disciplina y la lógica psicopedagógica.

El docente se convierte, de esa manera, en un verdadero especialista en la creación de situaciones de aprendizaje, en un guía, en un facilitador. De la misma manera, el profesorado debe ser capaces de identificar las distintas necesidades educativas especiales y adaptar la enseñanza, los programas, los contenidos y la metodología a las singularidades de su alumnado. Deben poseer habilidades comunicativas y de liderazgo, estimular el aprendizaje, gestionar el clima del aula y saber resolver los conflictos que se puedan producir. “El profesor competente se distingue por la habilidad en regular y ajustar las diferentes variables presentes en la interacción didáctica y por saber crear condiciones de convivencia confortable en el aula que faciliten el aprendizaje de los alumnos” (Tribó, 2008, 188). Además, deben ser competentes en el uso y aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso formativo.

Las competencias de *Saber convivir* hacen mención a la capacidad que debe poseer el profesorado de Educación Secundaria para estimular el esfuerzo de su alumnado, así como la de promover entre éstos el autoaprendizaje, el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo. Además, los docentes deben dominar ciertas destrezas y habilidades sociales para atender a la convivencia en el aula y a la gestión y resolución de los conflictos de disciplina. También, deben ser competentes en el desarrollo de actuaciones dentro del ámbito de la acción tutorial, la orientación personal, académica y profesional. Asimismo, deben ser capaces de fomentar una colaboración efectiva con otros docentes, con el alumnado, las familias, así como con el resto de miembros de la comunidad educativa, tanto en el apoyo al aprendizaje como para estimular su participación y la convivencia.

Por último, en lo referente a las competencias del *Saber ser*, los docentes deben poseer una clara identidad docente, es decir, sentirse educadores de su alumnado por encima de cualquier otra consideración. Entendiendo, además, la función del profesor como educador y tutor. Lo que el profesor Antonio Nóvoa (2009), ha definido como: “cultura profesional” y “compromiso social.” Además, deben asumir la necesidad de formación permanente y de desarrollo profesional continuo como parte integrante y fundamental de su tarea docente. También, deben mostrar una sólida actitud positiva hacia el desarrollo personal y académico de su alumnado, fomentando la consolidación de un adecuado autoconcepto y autoestima. En suma, los docentes deben asumir la responsabilidad de tomar decisiones, así como de colaborar de manera activa y comprometida en los procesos de decisiones colectivas, desde

una dimensión ética de la profesión docente, y atendiendo a los deberes y obligaciones que ésta comporta. Además de atender a su dimensión ética profesional, entendida como los aspectos relativos a la visión y manera de entender su papel en el proceso formativo; a la forma de relacionarse con el alumnado y con otros docentes; a la exigencia de mantener un continuo proceso de actualización y formación profesional; a su concepción personal del mundo -basada en el respeto a los derechos humanos y a la dignidad de la persona,- que debe condicionar las actitudes que manifiesta, los valores que trasmite, así como sus comportamientos en contextos y situaciones diferentes.

8. Conclusiones

A lo largo del artículo se puede observar la influencia de las reformas educativas en cuanto al sentido y finalidad de la educación y en las consiguientes políticas de formación del profesorado.

En el caso concreto de España, estas reformas -históricamente- no han ido acompañadas de medidas e iniciativas para la formación -ni inicial ni continua- de sus docentes. Además, aquellas propuestas de innovación y de actualización han fracasado. La LOGSE (1990) supuso un cambio de escenario radical en cuanto a la concepción de la enseñanza Secundaria, cambio que vino acompañado por la demanda, a nivel europeo, de adecuar la educación a la adquisición de competencias.

Estos cambios suponen, necesariamente, la transformación del perfil docente, preparándolos para dar respuesta a los nuevos retos y desafíos. Esta transformación debe consistir en la exigencia al docente de conocimientos exhaustivos en torno a su disciplina académica, junto con el dominio de las técnicas e instrumentos necesarios para su enseñanza. Además, también se le debe exigir que se convierta en un referente personal, moral y social para su alumnado. En definitiva, profesorado competente en el *Saber*, *Saber hacer*, *Saber convivir* y *Saber ser*, es decir, preparado, con identidad docente y que disfrute del ejercicio profesional, entendido como un servicio y no sólo como un oficio.

Referencias bibliográficas

- Alain, E. C. (1986). *Propos sur l'éducation*. Paris: PUF.
- Argente, A. y otros (2013). *Docencia y práctica educativa. La estilística en la educación*. Valencia: Boreal.
- Barberá, O. (2010). De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea. En González Gallego, I (coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 89-95). Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Coll, C. (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.

- Cruz, J.I. (2010). El sistema educativo español. En Gargallo, B. y Aparisi, J. A. (coord.), *Procesos y contextos educativos* (pp. 27-64). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizaje docente. *Revista de Educación*, 350: 79-103.
- Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (editores). (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial del profesorado de secundaria*. Madrid: Ariel.
- Esteve, J.M. (2009). Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas. En Puellas, M. *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 139-162). Madrid: Biblioteca Nueva.
- García Hoz, V. (1980). *La educación en la España del Siglo XX*. Madrid: Rialp.
- García Pérez, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (editores). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 269-304). Barcelona: Octaedro.
- González Bertolín, A. y otros (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia: Brief.
- González Gallego, I. (coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Rodríguez, M. A. (2011). *Cómo diseñar y desarrollar el currículum por competencias. Guía práctica*. Madrid: PPC.
- Larriba, F. (2010). Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias. En González Gallego, I (coord.). (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 97-110). Barcelona: Graó.
- León Osés, H (recopilador). (1939). *La nueva legislación de enseñanza media*. Pamplona: Editorial García Enciso.
- Lorenzo Vicente, J.A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-75)*. Madrid: Editorial Complutense.
- Marchena, C. (2008). *¿Cómo trabajar competencias básicas?* Sevilla: Fundación ECOEM.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, X. y Puig Rovira, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Programa internacional para la evaluación de competencias de la población adulta*. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PIAAC.html
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.

- Moreno, J. y García, R. (2008). *El profesorado y la secundaria, ¿demasiados retos?* Valencia: Nau Llibres.
- Moreno González, A. (2009). La formación del profesorado: una respuesta adecuada a los nuevos tiempos. En Puellas, M. *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 43-64). Madrid: Biblioteca Nueva-Escuela Julián Besteiro.
- Moreno Olmedilla, J.M. (2006). Profesorado de secundaria y calidad de la educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Revista currículum y formación del profesorado*, 10,1: 1-17.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350: 203-218.
- OCDE (1999). *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchâtel: Oficina Federal de Estadística de Suiza OFE-OCDE.
- OCDE (2003). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. París: OCDE Publications.
- Pérez Ferra, M. y Pantoja, A. (2006). Opinión del profesorado de Secundaria sobre los aspectos pedagógicos relacionados con el desarrollo de competencias profesionales básicas en sus alumnos. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24, nº 2: 497-518.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Puelles, M. (1999). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Puelles, M. (2007). *Política y educación en la España Contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Romero, J. y Gómez, L. (2006). Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés. En Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (editores). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 83-118). Barcelona: Octaedro.
- Ruíz-Giménez, J. (1954). *Diez discursos*. Madrid: Publicaciones de Educación Nacional.
- Sánchez, A. y Boix, J.L. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *REIFO*, 11, 2: 31-45.
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11: 183-209.
- Villar Angulo, L.M. (Coordinador) (2009). *Creación de la excelencia en Educación Secundaria*. Madrid: Pearson.
- Viñao, A. (2009). La formación del profesorado en la Segunda República: Una revisión desde el presente. En Puellas, M. *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 21-41). Madrid: Biblioteca Nueva-Escuela Julián Besteiro.
- Zabalza, M. A. (2006). El prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (editores). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 311-331). Barcelona: Octaedro.

Disposiciones normativas

- Decreto de Eduardo Chao, reorganizando los estudios de segunda enseñanza necesarios para aspirar al título de Bachiller. *Gaceta de Madrid*, nº 159 (8/6/1873).
- Ley de Bases de Instrucción Pública de 1857 (*Gaceta de Madrid*, 24/9/1857).

Ley de Bases de la Enseñanza Media de 1938 (BOE 23/9/1938).

Ley de la Reforma de la Enseñanza Media de 1953 (BOE 27/2/1953).

Ley General de Educación y Financiamiento del Sistema Educativo de 1970 (BOE, nº 187, 6/8/1970).

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (BOE, nº 238, 4/10/1990).

Ley Orgánica de Calidad Educativa de 2002 (BOE, nº 307, 24/12/2002).

Ley Orgánica de Educación del 2006 (BOE, nº 106, 4/5/2006).

Real Decreto de Manuel Orovio, reformando los estudios de segunda enseñanza. *Gaceta de Madrid*, nº 285 (12/10/1866).

Real Decreto de Manuel Ruiz Zorrilla, reorganizando los estudios de la segunda enseñanza. *Gaceta de Madrid*, nº 300 (26/10/1868).

Real Decreto de Fermín de Lasala y Collado, disponiendo entre otras varias reformas introducidas en la enseñanza. *Gaceta de Madrid*, nº 229 (16/8/1880).

Real Decreto de Alejandro Goizard, reorganizando los estudios de la segunda enseñanza. *Gaceta de Madrid*, nº 261 (18/9/1894).

Real Decreto de Germán Gamazo, reformando el plan de la segunda enseñanza en la forma que se expresa. *Gaceta de Madrid*, nº 257 (14/9/1898).

Real Decreto de Antonio García Alix, reformando el plan de estudios de segunda enseñanza. *Gaceta de Madrid*, nº 203 (22/7/1900).

Real Decreto del conde de Romanones, reformando los estudios de segunda enseñanza. *Gaceta de Madrid*, nº 231 (19/8/1901).

Real Decreto de Gabino Bugallal, suprimiendo la Secciones de estudios elementales de industria y de Bellas Artes establecidas en los institutos de segunda enseñanza. *Gaceta de Madrid*, nº 248 (5/9/1903).

Real Orden de Alberto Bosch, adaptando el nuevo plan de segunda enseñanza al anterior, y citando las asignaturas que constituyen el citado plan de adaptación. *Gaceta de Madrid*, nº 199 (18/7/1895).

Fuentes archivísticas

Archivo del Congreso de los Diputados, legajo 4.860, nº 7.

Archivo del Congreso de los Diputados, legajo 4.860, nº 9.