

La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional

La identidad profesional se ha constituido en un nuevo prisma para analizar el modo como los profesores sienten y ejercen su oficio. En España, la falta continuada de una formación inicial pedagógica, integrada en la propia carrera, ha dado lugar a una identidad profesional disciplinar, inadecuada para la educación obligatoria (Educación Secundaria Obligatoria [ESO]). Se describe el proceso de construcción de la identidad profesional en la formación inicial y se argumenta a favor de un planteamiento integrado de la formación disciplinar y pedagógica y, en tercer lugar, se analiza la renuncia continuada a una formación profesionalizadora, capaz de posibilitar una identidad profesional acorde con la función educativa y docente demandada.

Palabras clave: formación inicial, profesorado de Secundaria, identidad profesional, enfoque yuxtapuesto e integrado.

Ea012

Antonio Bolívar

Catedrático de Didáctica y
Organización Escolar.
Universidad de Granada
abolivar@ugr.es

The Initial Training of Secondary School Teachers and their Professional Identity

Professional identity has been constituted as a new prism to analyze the way teachers feel and exercise their profession. In Spain, the continued lack of initial teacher training, integrated in each one's degree course, has given rise to an academic professional identity, inadequate for attending compulsory education (lower secondary education, ESO). A possible process of construction of professional identity in the initial teacher training is described and the author argues for a concurrent model of subject matter and pedagogical training. Also, the continued renunciation of integrated training, capable to enable a teachers' professional identity is analyzed.

Keywords: pre-service teacher training, lower secondary school, teachers' professional identity, concurrent versus consecutive model.

1. LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN EL PROCESO DE LLEGAR A SER PROFESOR

En las últimas décadas, al hilo de las nuevas sensibilidades propias de la segunda modernidad, la formación del profesorado ha comenzado a verse como un proceso de desarrollo personal, a la par que profesional, cuya trayectoria y recorrido configuran una determinada identidad profesional. Aquello que una profesora o profesor sea, se sienta e incluso la pasión con que vaya cada día a clase será, así, fruto del *vitae cursu*. Ya hace años Pierre Dominicé (1990) escribió un bello libro sobre *la historia de vida como un proceso de formación*, en el que éste “se asimila a la dinámica constructiva de la identidad del adulto” (p. 110). Sensible a estas preocupaciones, me he dedicado a analizar el enfoque biográfico-narrativo y la identidad profesional del profesorado (Bolívar, 2006b; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) que, en este trabajo, voy a aplicar a la formación inicial del profesorado de Secundaria.

La identidad es un constructo conformado, a la vez, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde los valores personales y profesionales están en el núcleo que, a su vez, se expresa en la motivación, actitud y compromiso con que el profesorado afronta su trabajo. Christopher Day (Day, 2006; Day, Stobart, Sammons y Kington, 2006) ha defendido, además, que existe una relación –directa o indirecta– entre identidad y efectividad en los resultados alcanzados en el aprendizaje del alumnado. Los factores clave que condicionan las distintas configuraciones de la identidad, su cambio, así como la efectividad percibida del profesorado en su trabajo son dependientes del contexto social, de las experiencias vividas y de la fase en la carrera, de sus relaciones con los colegas y alumnado, de la cultura organizativa escolar y de los acontecimientos de la vida personal.

La identidad profesional suele ser *resultado de un largo proceso* por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que dar sentido a su ejercicio cotidiano. Como hemos estudiado de modo más detenido en otro lugar (Bolívar, 2006b), es el resultado (siempre provisional) de un proceso que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida, marcado –en ocasiones– por rupturas, inacabado, y siempre retomado a partir de los remanentes que permanecen. Por lo demás, puede permanecer relativamente estable, desestabilizarse y entrar en crisis, dependiendo de las circunstancias profesionales y personales. Se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión. Desempeñan un papel clave en ese proceso las experiencias escolares vividas como alumnos, el posible atractivo de la docencia, su primera modelación en la formación inicial de la Facultad después, los inicios del ejercicio profesional; todo ello condicionará positiva o negativamente al alumno.

Los años de ejercicio profesional posteriores contribuyen a asentarla o reformularla dentro del grupo social de pertenencia, con la asimilación de los saberes que fundamentan la prác-

ESTUDIOS

LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO DE
SECUNDARIA Y SU
IDENTIDAD PROFESIONAL

tica profesional y con el sentimiento de verse reconocido o no, como tal, por los otros (colegas, alumnos y familias). Enfrentarse a la realidad práctica de su ejercicio, como popularizó Veenman (1988), suele suponer un “choque” con la representación idealizada que se tenía, para reformularse en una “segunda identidad”. La identidad profesional se forma, pues, a través de un proceso de *socialización profesional* en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional (conversión identitaria en la cultura profesional), ligado a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales de acoplamiento entre la elección de lo que quería ser y lo que en la práctica el oficio da de sí.

La identidad, como han subrayado distintos autores (Barbier, 1996; Dubar, 2000), tiene dos dimensiones, relacionadas dialécticamente entre sí, que articulan lo individual y lo estructural en un doble proceso: construcciones que el sujeto hace sobre sí mismo (*identidad para sí*, proyecto identitario) y representaciones que otros hacen de él (*identidad para otro*, reconocimiento identitario). La primera se configura a partir de un proceso de apropiación subjetiva de la identidad social, es decir, de las categorías de pertenencia y de su ubicación en la relación con los otros; la segunda es una “atribución” y un reconocimiento de la identidad docente por las instituciones e individuos que están en interacción con el profesor o profesora concernidos. La identidad, por tanto, se juega en las transacciones que opera el propio sujeto respecto de su historia y sus proyectos (transacciones biográficas), y entre la identidad atribuida por otros y asumida por sí (transacciones relacionales).

La identidad profesional docente es, así, el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de la formación inicial y de la socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional. Por otra parte, es una *construcción singular*, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En segundo lugar, es un *proceso relacional*, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás (Cattonar, 2001, 2006). La metodología biográfica ha puesto de manifiesto que la formación de la identidad se asienta, en primer lugar, en las experiencias, saberes y representaciones de la biografía individual. Por eso, los procesos formativos deben articularse con la propia *trayectoria biográfica*, entendidos como procesos de desarrollo individual, de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica de las experiencias vividas. Al respecto, las historias de vida permiten partir del amplio *corpus* de conocimiento y de experiencias que han configurado la propia identidad personal, como base para insertar biográficamente la formación y asentar la identidad profesional en la personal (Bolívar, 2005; Goodson, 2004). La formación se entiende, así, como un proceso de apropiación personal y reflexiva, de integración de la experiencia de vida y la profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado (“formarse”, en lugar de formar a los profesores).

En una de las mejores obras sociológicas sobre el tema, Giddens (1995) mantiene que, en las condiciones actuales de la modernidad tardía, donde se intensifica la necesidad de indivi-

dualización y reflexividad, la identidad se convierte en un “proyecto reflejo del yo, consistente en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, continuamente revisada” (pp. 13-14). Como tal es un proyecto personal de acuerdo con sus fuentes de sentido, que ya no vienen dadas de antemano por las instituciones en que habitan. Como ha puesto de manifiesto Dubet (2006), en las profesiones dedicadas al “cuidado del otro” (médicos, enfermeras, trabajadores sociales, profesores), la institución (en este caso, la escuela) ya no proporciona una identidad reconocida a sus profesionales que, como suelen vivenciar a diario, tienen que ganársela de modo personal en el propio contexto de trabajo. Por tanto, la identidad, en cuya búsqueda andan los individuos, ya no es un lugar adscrito a una posición en un orden establecido; es –por tanto, más bien– un proyecto a realizar.

2. ¿QUÉ IDENTIDAD PROFESIONAL PARA EL PROFESORADO DE SECUNDARIA?

La formación habitual del profesorado de Secundaria en los países europeos (Eurydice, 2003; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2005) ha oscilado entre dos polos: el *disciplinar*, centrado en conseguir una maestría en el saber de una materia o disciplina, y el metodológico o pedagógico –en gran medida desvalorizado frente al primero– dirigido a proporcionar modos de enseñar, gestionar el aula y, más ampliamente, educar. La mejor formación es aquella que integra, desde el comienzo, ambas dimensiones. La identidad profesional, en los programas de *formación inicial* en España, ha sido (y continúa siendo) la de especialista disciplinar. Como comenta Manuel De Puelles (2003): “a pesar de la existencia de algunos tímidos intentos en los siglos XIX y XX, no ha existido a lo largo de casi doscientos años una institución específica para la formación de los profesores de secundaria, [éstos] sólo han sido licenciados universitarios en una determinada carrera con un ligero baño en formación pedagógica” (p. 28).

Se ha adquirido por ello una responsabilidad histórica, que ya nos ha hipotecado el futuro con sucesivas cohortes de nuevos profesores (con una perspectiva de 40 años de trabajo) sin formación específica pedagógica inmersa en la propia carrera. Con la Ley General de Educación [LGE] de 1970 (Ley 14/1970) las funciones de la *Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio* (1963) pasaron a los recién creados Institutos de Ciencias de la Educación [ICES] (art. 73.3) que darían la formación a través del Curso de Adaptación Pedagógica [CAP]. Por una serie de razones, que señalamos después, pronto se mostró inservible. Se hicieron propuestas razonables (Grupo XV de Reforma de las Titulaciones Universitarias, 1987) que fueron rechazadas; con el tiempo se formularon otras para solucionarlo (Curso de Cualificación Pedagógica [CCP] en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE], luego reformulado como “Título de Especialización Didáctica” [TED] con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación [LOCE]). Han pasado muchos años y, por unas u otras causas, de las que han sido responsables todas las administraciones educativas de uno u otro signo, se ha ido

aplazando. Por esta ausencia o desidia el campo se presenta desolado, como manifestaba Yanes (1998). Al final ha tenido que llegar el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior para que se vislumbre una vía de solución (“Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria”).

El tema adquiere toda su gravedad porque todo se ha mantenido como si nada hubiera cambiado en más de treinta años. Pero ahora se ha de atender a toda la población escolar, en lugar de a una minoría seleccionada, y la diversidad de los propios alumnos se ha incrementado, no cabiendo tratamientos homogéneos. Los desafíos que plantean las nuevas condiciones sociales y las demandas actuales del alumnado no se corresponden con el *ethos* profesional de los antiguos profesores de Bachillerato. Configurar una nueva etapa educativa (Educación Secundaria Obligatoria [ESO]) y haberse olvidado de la formación inicial del profesorado que la llevará a cabo, ha sido uno de los factores determinantes de los problemas que ha tenido la implementación de la apuesta comprensiva para la ESO. Por otra parte, como hemos estudiado (Bolívar, 2004; Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005; de modo más extenso, Bolívar, 2006b; Bolívar y Domingo, 2006), eso ha provocado en sus vidas profesionales un proceso grave de *crisis de identidad profesional*, afectando sobre todo a los profesores procedentes del Bachillerato. Esta falta de formación motivó, a su vez, la no identificación (cuando no resistencia) del profesorado con el cambio propuesto. Debido a que, con la formación inicial recibida, y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, podemos hablar, en efecto, de una *reconversión profesional*, entendida como las nuevas exigencias de alterar y ampliar las funciones, tareas y responsabilidades, en suma, las condiciones de desempeño profesional. Según el ciclo de vida profesional (Bolívar, 1999) el profesorado se encuentra en mejores o peores condiciones para adaptarse a los cambios requeridos. Lo incomprensible es que también el profesorado que ingresa en el ejercicio docente se haya encontrado con parecidos problemas.

Así, cuando la identidad de base (profesor de Matemáticas, Lengua o Historia) choca con las demandas del ejercicio profesional (atender las vidas plurales de los alumnos, poner orden en la clase, educar), se genera –ya de entrada– la primera crisis de la identidad profesional (“yo no he estudiado para esto”, comenta el joven profesor). El profesor debutante se ve desarmado ante una realidad que no responde a las expectativas de aquello para lo que él o ella se han formado o preparado. El “shock con la realidad” y la crisis de identidad profesional se manifiestan ya en la entrada, no sólo en el decurso del ejercicio profesional. Momento de sentimientos de angustia e impotencia, de una puesta en cuestión de sí, de encontrarse fuera de juego, que en unos casos puede provocar serios problemas o –por el contrario, como salida– puede reformularse la primera identidad en una “segunda” identidad, instalándose plenamente en el oficio docente. Estos primeros años, la falta de programas específicos de “inducción profesional” (otra ausencia en nuestro sistema de formación), suele dar lugar –en muchos casos– a una verdadera conversión identitaria que, por dicha ausencia

de programas innovadores, se resuelve con la aceptación de la cultura dominante en los centros o, en otros casos, a acudir a reproducir lo aprendido por observación cuando eran alumnos. Al respecto, está por ver lo que pueda dar de sí el art. 101 (*Incorporación a la docencia en centros públicos*) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE] sobre el ejercicio del primer año de enseñanza “bajo la tutoría de profesores experimentados”, compartiendo la responsabilidad por la enseñanza con el profesor en formación.

De este modo, esta *primera crisis de identidad* tiene un carácter específico y ha sido institucionalmente provocada: forjada una determinada identidad profesional (matemático, historiador o lingüista) en la Licenciatura en la Universidad, al comenzar a dar clase, puede discordar con las necesidades del ejercicio profesional, generando dicha crisis. Si, para configurar la identidad profesional demandada, se precisan nuevos profesionales, entonces hay que transformar –en primer lugar– la formación inicial. La formación como especialista disciplinar con un cursillo de unos meses, en lo que suele consistir el CAP, de formación pedagógica desvalorizada, para incorporarse a la docencia, tras unas oposiciones, no posibilita la configuración identitaria del profesorado de dicha etapa.

De acuerdo con lo anterior, además de esta necesaria formación pedagógica, la identidad profesional (“para qué estoy estudiando, lo que voy a hacer y a ser”) debe formar parte –de modo integrado– del plan de estudios de la propia carrera, lo que evita posteriores choques o recomposiciones de dicha identidad profesional. Desde esta perspectiva, los modelos yuxtapuestos, consecutivos o no integrados de formación disciplinar y pedagógica, que han solido ser –con variantes– los más comunes en Europa, no dan lugar a la configuración identitaria del profesorado de esta etapa, generando la crisis ya en la entrada. Este problema inveterado debía ser resuelto en la Reforma de las Titulaciones, sin dejar –como se está optando– la cualificación didáctica a un momento posterior a la especialización disciplinar. Como dice José Manuel Esteve (2003):

“Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de historia o como profesores de química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza” (p. 212).

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL

La construcción de una identidad profesional es, pues, un proceso continuo desde la “socialización preprofesional” de las primeras edades en el ámbito familiar, social y, sobre todo, escolar, hasta la formación inicial. En especial, la larga historia escolar (una media de 16

años) que ha marcado su socialización “primaria” como alumnos, en parte, va a condicionar su saber hacer como profesionales en el futuro, como muestran las historias de vida profesionales. Como dice Tardif (2004, p. 54), “los saberes experienciales del docente profesional se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar”, por lo que ya están aprendiendo el oficio antes de iniciarlo.

La formación inicial universitaria desempeña un papel de primer orden en la configuración de la “identidad profesional *de base*”, dependiendo de cómo se aprendan los conocimientos teóricos y los modelos de enseñanza y de cómo se adquiera una primera visión de la práctica profesional. Aquí empieza a configurarse la proyección de sí mismo en el futuro, con la incorporación de saberes especializados o profesionales, que –junto a un dominio en campos y competencias– vehiculan al tiempo una ética profesional, una concepción del mundo y un modo de situarse en él. Desde una perspectiva identitaria, en lugar de pensar en primer lugar en los contenidos que se deben enseñar en la formación inicial, importa el transcurso que debe emprender el futuro docente para dar sentido a su profesión. Este aprendizaje para la docencia es un proceso complejo que cada sujeto construye de modo propio y singular, a partir de su trayectoria de vida, que hace reconstruya y resignifique de un modo particular lo que aprende. En este sentido dice Beatrice Ávalos (2005):

“El aprendizaje docente pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar. Como se advierte este enfoque se contrapone al concepto de “preparación específica para algo” y en lo posible con herramientas a prueba de fuego. Más bien, sostiene que el aprendizaje docente es una tarea que cada profesor comienza durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continua haciendo durante el resto de su vida profesional, aun cuando el aprendizaje del experto cambie en términos de focos de atención o necesidades” (p. 14).

Sin embargo, en España las licenciaturas de las Facultades de Ciencias y Letras no han tenido en el horizonte de su enseñanza formar profesores para la educación obligatoria, importando –más bien– el dominio de los contenidos especializados de su ámbito disciplinar de investigación. Esta formación universitaria academicista, al margen de las Facultades de Educación, sólo se mantiene en la creencia, falsada en la práctica, de que para enseñar basta saber la asignatura. Si la construcción de la identidad profesional requiere, entre otros, un espacio de trabajo y un grupo profesional de referencia, el horizonte de trabajo en la licenciatura ha sido más bien la investigación; por su parte será en la inmersión en la práctica cuando se comience a tener un grupo de referencia, aun cuando el acentuado individualismo impida el intercambio de experiencias y de buenas prácticas. La ausencia de formación

pedagógica del profesorado de Secundaria ha contribuido, pues, a dar una identidad profesional falsa. José Manuel Esteve (1997) lo ha descrito muy bien:

“Los estudiantes de historia se definen a sí mismos como futuros historiadores, no como futuros profesores de historia. Al acabar sus estudios, si tienen éxito, se dedican a la investigación histórica; mientras que, debido a la formación inicial que reciben, la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden: un fastidio lamentable para escapar al paro” (p.77).

El profesor principiante, en este espacio y tiempo de “adolescencia profesional”, a menudo con los grupos más conflictivos y materias “afines”, se encuentra desarmado ante una realidad que no responde a las expectativas de aquello para lo que él o ella se han formado o preparado. Ante la falta de formación pedagógica, y viéndose obligados a “nadar” en las procelosas aguas de la práctica, los profesores suelen recurrir a lo que han visto ha funcionado en el pasado. De nuevo, el profesor Esteve (2003), refiriéndose a la exclusiva preparación en contenidos científicos que hace la Universidad, señala que esto provoca

“[...] el problema de identidad profesional que sobreviene a nuestro profesor novato cuando se enfrenta a una clase repleta de estudiantes que están bastante lejos de sentir el más mínimo entusiasmo por la materia que uno debe explicar. [...]. Aquí el problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento fundamental consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos” (pp. 221-222).

La formación como especialista disciplinar y la posterior dedicación a la docencia, tras unas oposiciones, no posibilita la configuración identitaria del profesorado de dicha etapa, problema agravado ahora al haber cambiado radicalmente el público al que se dirige la acción docente. En Francia, por señalar un caso cercano, cuando se acometió el “collège” único (equivalente a nuestra ESO), de modo paralelo, se reformó la Formación del Profesorado con la creación en 1989 de los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* [IUFMs], que querían contribuir a proporcionar el nuevo profesorado de los *collèges*, rompiendo con la división tradicional entre maestros (*instituteurs*) y profesores (*professeurs*), pasando a configurar una nueva identidad: *professeurs des écoles* y *professeurs des collèges et lycées* (Bourdoncle y Robert, 2000).

No obstante, siendo un punto de partida en el desarrollo de la profesionalidad, hay un conjunto de factores mediacionales en la socialización docente que filtran la formación inicial recibida: cultura escolar, subculturas de departamentos, códigos pedagógicos dominantes, etc. La literatura ha destacado dimensiones que explican el saber hacer del profesor como agente individual (Day, 2005): experiencias durante la carrera y el propio ciclo de vida, creencias sobre la educación y enseñanza, conocimiento (general, didáctico del contenido, práctico), estrategias y habilidades de enseñanza, implicación emotiva y afectiva, así como

el propósito moral con que afronta su trabajo, la motivación para seguir aprendiendo, sentido de interdependencia y trabajo en equipo, etc. Flores y Day (2006), en un estudio sobre profesores principiantes (de Primaria y Secundaria) en sus dos primeros años de enseñanza, muestran que, en el largo proceso de llegar a ser un profesor efectivo, la construcción, deconstrucción y reconstrucción de sus identidades estuvo influenciada por tres factores contextuales:

- a) experiencias previas (pasado del profesor como alumno);
- b) formación inicial y práctica docente;
- c) el impacto del contexto de enseñanza (práctica en el aula y cultura escolar).

Se produce, de hecho, una fuerte interacción entre la historia personal y el contexto de trabajo. De este modo, los significados, valores, imágenes o ideales de lo que significa ser profesor cuando se va a entrar en la enseñanza, pueden verse deconstruidos en función del contexto de trabajo, para reconstruir dicha identidad inicial. Esto supone que “la influencia relativamente débil de los programas de formación inicial puede ser reforzada al dar mayor fuerza a las oportunidades para experimentar y reflexionar sobre la biografía personal y los contextos culturales de las escuelas, de modo que las tensiones entre ellas puedan ser mejor comprendidas” (p. 230).

4. LA RENUNCIA CONTINUADA A UNA FORMACIÓN PROFESIONALIZADORA, CAPAZ DE POSIBILITAR UNA IDENTIDAD PROFESIONAL

La falta de voluntad política para establecer una formación pedagógica coherente del profesorado de Secundaria motiva, por una parte, una crisis de identidad profesional que afecta al profesorado nuevo, incorporado en las últimas décadas (Esteve, 1997); pero igualmente va a condicionar el modo de inserción de la formación permanente posterior. Así, como ha sucedido en las décadas pasadas, una formación pedagógica para asumir el papel de educador de los adolescentes no encajará, generando desde resistencia a crisis de identidad, en una formación identitaria inicial de marcado carácter disciplinar. En suma, una lección aprendida es que la formación inicial del profesorado ha de estar articulada, de modo sostenible, con los cambios que se proponen a largo plazo para el conjunto de la educación.

Dicha formación disciplinar del profesorado de Secundaria tiene una larga historia, que arranca desde el momento fundacional de la Segunda Enseñanza (luego “Enseñanzas Medias”) en la modernidad. La falta de identidad propia del nivel (entre el nivel universitario y la formación cultural) hizo que, al final, se optara más por una etapa propedéutica a la universitaria y, por tanto, para su profesorado bastaba una buena formación académica y disciplinar, como en la Universidad. Los intentos iniciales de crear una institución específica para la formación del profesorado de Segunda Enseñanza, como lo pudo ser la “Escuela Normal de Filosofía” (1846-1852), pronto llegaron a desaparecer (Benso Calvo, 2002; Yanes Cabrera, 2006). Otros intentos en el siglo XX (“Institutos-Escuelas”), vinculados a iniciativas de la Institución Libre de Enseñanza, también resultaron fallidos o experiencias marginales.

En nuestro más inmediato pasado, si bien significó un decidido avance el establecimiento por la Ley General de Educación del Curso de Adaptación Pedagógica [CAP] como exigencia para impartir clase en Bachillerato, pronto fracasó por diversas causas, algunas derivadas de su propio diseño (al margen de la enseñanza universitaria reglada y sin un profesorado estable), confiado a los nuevos Institutos de Ciencias de la Educación. Paradójicamente su “éxito”, por su continuidad en el tiempo durante más de 35 años, no se corresponde con estas deficiencias. Una persona que ha estado implicada en su organización y gestión (Gutiérrez, 2005) señala que, aparte de los desarrollos diferenciales que ha tenido el CAP en los distintos ICEs, y entre la primera y segunda etapa (en que se recorta la financiación), las principales causas de su desprestigio e insatisfacción han sido:

- autofinanciación con las matrículas de los alumnos con unas tasas limitadas,
- infraestructura deficiente en los ICEs,
- profesorado inestable y no participación de los mejores docentes universitarios,
- prácticas en los centros sin estructuras institucionales establecidas, en ocasiones posibles gracias al voluntarismo de los profesores-tutores,
- masificación,
- escasa motivación del alumnado, simultaneado –en la mayoría de los casos– con las asignaturas del último año de carrera, que no suelen tener expectativas cercanas de dedicarse a la enseñanza ni de responder a sus demandas.

Por último, es preciso resaltar que estas dificultades se han podido dar por la exigua preocupación, cuando no indiferencia, de la Universidad por este tipo de formación. Los ICEs, con sus mejores intenciones, tuvieron en la práctica que reducir el año académico por un curso de algunos meses y un simulacro de prácticas. En fin, más que contribuir a profesionalizar a los futuros docentes, en estas condiciones los inmuniza contra la teoría pedagógica y didáctica, frente a los conocimientos disciplinares “fuertes” aprendidos en la licenciatura.

La Ley de Reforma Universitaria [LRU] (Ley Organica 11/1983) no entró en el tema, por no referirse a los otros niveles de enseñanza. Como hemos referido antes, en 1987, se creó un grupo de trabajo (Grupo XV) encargado del diseño de las nuevas titulaciones pedagógicas, donde se propuso, de modo coherente, la creación de un título específico (segundo ciclo) para la Secundaria Obligatoria, además del profesorado especialista en materias de Bachillerato (Gimeno, 1988). Se proponían, pues, dos licenciaturas de segundo ciclo, una con una formación mayor pedagógica y por áreas de conocimiento, y otra con una formación especialista por disciplinas correspondientes. Pero la propuesta fue rechazada, tanto por el cambio que suponía en la estructura de los cuerpos docentes, como por el corporativismo universitario que prefería la formación disciplinar fuerte a la profesionalización pedagógica (De Puelles, 2003). Algunas de estas posiciones se han vuelto a reproducir con motivo de la propuesta del “Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria”, presentado recientemente por el Ministerio de Educación y Ciencia [MEC].

Una vez que se optó en la reforma de las Universidades (LRU) por no alterar la formación inicial del profesorado de Secundaria, lo que cabía era mejorar el propio CAP y, al tiempo, concentrarse en la formación permanente. Así la LOGSE estableció en su artículo 24 un Curso de Cualificación Pedagógica [CCP], que no fue regulado hasta 1995 (Real Decreto 1692/1995), fecha ya demasiado tardía para ponerlo en práctica, cuando estaba a las puertas de abandonar el gobierno el partido socialista que había aprobado dicha Ley. Mientras tanto, sucesivos Reales Decretos-Ley, con el acuerdo de gobiernos autonómicos y central, iban aplazando la aplicación de la Ley y prorrogando el CAP, violando el conocido principio de que “sin reforma de la formación del profesorado no cabe reforma de la educación”. Es verdad que algunas Universidades e ICEs hicieron su propia experimentación del CCP, pero no dejaron de ser experiencias marginales. Por su parte, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación [LOCE] (Ley Orgánica 10/2002) estableció en su artículo 58 el Título de Especialización Didáctica [TED] para ejercer de profesor en Secundaria (y Formación Profesional, Artísticas y de Idiomas), con un período académico y otro de prácticas docentes. En cualquier caso, tanto el CCP como el TED no dejaban claro su carácter de título académico (formación universitaria) o profesional (responsabilidad de la Administración) y ambos venían a reforzar la identidad profesional de base disciplinar, que otorga (teoría y práctica) un mayor peso a la didáctica específica. Las “comunes” (pedagógicas o didáctica general) son complementarias a modo de “relleno”, subyaciendo un modelo de racionalidad técnica (aplicación didáctica de los contenidos disciplinares).

El referido decreto regulador del TED no salió en el BOE hasta el 4 de febrero 2004 (Real Decreto 118/2004), cuando le faltaba un mes para perder las elecciones al partido gobernante que lo había aprobado. Por eso, el nuevo gobierno socialista, entre las medidas de mayo de 2004 para aplazar la aplicación de la LOCE incluyó el TED y, de paso, quedó restablecida la continuidad del CAP de 1970. La última serie de esta vieja tradición de aplazamientos es el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, cuya Disposición Adicional Primera viene a prorrogar de forma indefinida el CAP, “hasta tanto se regule para cada enseñanza, que será equivalente a la formación pedagógica establecida en el artículo 100.2 de la Ley Orgánica de Educación”. En suma, la solución peor, era la mejor (entendida como la más barata y menos problemática para las administraciones educativas). No es extraño que, en este contexto, los alumnos se hayan ido manifestando en contra, en varias ocasiones, de cambiar el CAP. Mientras tanto, los ICEs han debido ir haciendo frente a esta tarea; antes intentando poderlo mejorar, últimamente limitándose a gestionarlo, siendo vivido como un trámite para los alumnos.

La Ley Orgánica de Educación [LOE] (Ley Orgánica 2/2006) deja de modo abierto la cuestión, aún cuando apuesta por seguir con un modelo no integrado o compartimentado. Así, sólo determina (art. 100) que la formación inicial del profesorado “se adaptará al siste-

ma de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica” y, siguiendo la tradición de considerarla un (mero) requisito, además de estar en posesión de las correspondientes titulaciones, será necesario “tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza”.

La solución vislumbrada final, como apuntábamos antes, parece va a venir dada por el llamado Proceso de Convergencia Europea, donde la formación del profesorado de Secundaria se pretende configurar como un “Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria”. Dado que dicho proceso ha tenido avances, paralizaciones y retrocesos, según los equipos ministeriales, se desconoce cómo al final quedará implementado. Pero, por lo pronto, se pueden señalar dos aspectos relevantes. El primero es que se opta por un *modelo yuxtapuesto o no integrado*. Así, en los llamados Libros Blancos de las distintas carreras, elaborados como consecuencia de las convocatorias de la ANECA, y en las posteriores Fichas Técnicas presentadas por el MEC de las nuevas titulaciones de Grado de Ciencias y Letras (carreras relacionadas en sus salidas profesionales de modo mayoritario con la enseñanza en Secundaria), las competencias didácticas están prácticamente ausentes y la formación pedagógica, como tal, relegada dentro de la carrera (Bolívar, 2006a).

Si, como ya hemos señalado, con el argumento de configuración de la identidad profesional, ésta ha de estar integrada en el seno de los propios planes de estudios de las diversas licenciaturas o titulaciones de Grado (modelo concurrente), es ya –a estas alturas– una batalla perdida, y habrá que conformarse con un modelo sucesivo, secuencial o no integrado, que nunca podrá dar lugar a una identidad profesional de partida, sino –si acaso– por recomposiciones o reconstrucciones posteriores. Esta formación inicial yuxtapuesta, por los argumentos anteriores, debe ser cuestionada, para demandar que estuviera insertada debidamente en la Titulación de Grado, lo que no impide que puedan existir después (como postgrado) determinadas especializaciones. No creemos que la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior afronte este problema, por lo que pervivirá, *in eternis*, un modelo yuxtapuesto de formación.

En segundo lugar, sobre el “Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria”, la Ficha Técnica presentada por el MEC (marzo 2006) contempla una formación de 60 créditos, organizados en cinco grandes módulos (formación disciplinar; formación pedagógica, psicológica y sociológica; formación investigadora y para la innovación; formación en didáctica específica; y formación en la práctica) que, a su vez, se dividen en especialidades con los itinerarios pertinentes, según las materias correspondientes a los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (Ciencias Experimentales y Tecnología; Ciencias Sociales y Humanidades; Economía, Gestión y Administración; Educación Física; Especialidades de Formación Profesional relacionadas con el Sector Primario e Industrial; Especialidades de Formación Profesional relacionadas con el Sector Servicios; Formación y Orientación Laboral; Lenguas y Literaturas; Matemáticas;

Música y Artes visuales; Tecnologías de la Información y la Comunicación).

El bloque contemplado de “complementos de formación disciplinar” (12 créditos), destinados –en principio– a reconstruir educativamente los contenidos disciplinares cursados y el área que se va a impartir, ya pone de manifiesto, de entrada, uno de los graves problemas presentado: centro o facultad que se va a encargar de su organización (no así su impartición, que será de los departamentos universitarios concernidos). Si bien debieran ser los centros que en la actualidad imparten las titulaciones de Magisterio y Educación, en algunas Universidades se ha generado un conjunto de tensiones, reclamando su organización las Facultades “disciplinares” (Letras o Ciencias), con lo que recuperarían uno de los cursos “perdidos” con el paso de las licenciaturas a las nuevas titulaciones de Grado. En otros casos, se ha restado legitimidad por su falta de capacitación a las Facultades de Educación, pidiendo incluso la supresión del Máster como tal, dado que, al cursarlo una mayoría de alumnos, podría eclipsar o imposibilitar otras opciones de Máster que plantearan las Facultades. Un modo para resolverlo, como ha manifestado la reunión (Valladolid, mayo 2006) de profesores universitarios del área de Didáctica y Organización Escolar, es proponer un total de 120 créditos, de los que 60 serían para complementar la formación disciplinar y los otros 60 dedicados de modo específico a la formación docente.

Pero no estamos ante un problema interno universitario, sino ante una tarea de primer orden, como es la formación del profesorado adecuada para la educación de todos los adolescentes; un problema acuciante que debe recibir la respuesta hasta ahora ignorada, al que las Universidades han de contribuir del mejor modo. Por primera vez estamos ante la oportunidad de organizar una enseñanza universitaria reglada, no al margen (como lo fue el CAP) y con un profesorado estable. Impartirlo en las facultades disciplinares acentuarían dicho carácter disciplinar, aplazando una formación identitaria. En el momento en que escribo, con la nueva Administración educativa estatal, no se conoce cuáles van a ser las opciones finales que se tomarán. En cualquier caso, dentro de la línea de otorgar los mayores niveles de autonomía universitaria, será en cada Universidad donde se determine, en último extremo, el modo específico de implementación.

5. A MODO DE CONCLUSIONES. RE-IMAGINAR CAMINOS FUTUROS EN LA PROFESIÓN DOCENTE

A modo de conclusión, podemos decir que, en definitiva, en la formación inicial del profesorado de Secundaria ha faltado una visión de para qué queremos la formación y cuáles deban ser los propósitos y fines que la deban guiar: determinar las metas o propósitos (el “para qué”) de la formación; por otro lado se encuentra aquello que necesitan los profesores (el “qué”) para moverse con eficacia en el aula y contribuir, en conjunción con sus colegas, a la educación de una ciudadanía crecientemente más diversa y compleja. En tercer lugar, estaría “cómo” lograrlo, con diseños adecuados que posibiliten la formación demandada y políticas formativas que la apoyen. En nuestro caso, demasiadas rémoras e intereses imposibilitan un planteamiento coherente.

Por eso, a falta de poder transformar la formación inicial, desde mediados de los ochenta se concentraron los esfuerzos en la formación permanente (Centros de Profesores, con otras muchas acciones por otras instancias). Si bien, aparte de otras razones, en ese momento pudo estar justificado por la edad media entonces de un profesorado joven que debía implementar los cambios, desde hace años la formación inicial es un problema ya inaplazable, si no queremos transferir sus déficits a la propia formación permanente posterior (OCDE, 2005). La jubilación masiva de la generación que entró con motivo de la extensión de la escolaridad a comienzos de la democracia motiva que el sistema educativo esté ya necesitando una amplia renovación del personal.

Si queremos –como se demanda– una calidad de educación, un factor determinante –junto a otros estructurales– de los niveles de consecución de los estudiantes, es la cualificación y el compromiso de su profesorado. Por tanto, precisamos potenciar, con una buena formación inicial, los conocimientos y competencias de los docentes que conduzcan a una “profesionalización” del profesorado. En lugar de un especialista de su disciplina, como hasta ahora, dicha profesionalización debe conducir a la de un profesional del aprendizaje, al tiempo que un educador. Al respecto, nunca debiera violarse el principio, como hizo la LOGSE, de que no cabe cambio educativo sin alterar la formación inicial del profesorado. Remitirla a la formación permanente posterior no lleva muy lejos, dado que su incidencia dependerá, justamente, de la formación inicial de partida.

En una Educación Secundaria dirigida a toda la población encuentra serios problemas un currículo por disciplinas separadas (y el profesorado especialista correspondiente). Ahora importan las *competencias básicas* que se deben asegurar a todo el alumnado, no tanto los contenidos de cada asignatura. La nueva misión de educar, de modo equitativo con los niveles máximos de consecución, a todos los estudiantes, en una población cada vez más desigual, diversa y multicultural, exige una enseñanza más individualizada; lo que plantea nuevos retos a la formación inicial y a las Instituciones de Formación. Por eso, los roles del profesorado no pueden quedar limitados a la enseñanza de su asignatura, lo que exige dar una identidad de educador y no sólo de “profesor de” una materia.

Re-imaginar caminos futuros es partir, pues, de la necesidad de un profesorado específico de la Educación Secundaria Obligatoria. Después de este largo periodo de aplazamientos y caminos en falso, se precisa un modelo de formación estable que posibilite, además, el desarrollo de las didácticas específicas (hasta ahora ligadas a Primaria). Si de verdad se quiere dar una identidad de Educación Básica Obligatoria (la Ley Orgánica de Educación incluye la ESO, en el art. 3.3, como Educación Básica) y dada la relevancia de contar con un planteamiento educativo integrado, una vía era haber hecho un planteamiento conjunto de la formación del profesorado: una titulación básica común de Grado y, posteriormente, especialización diferenciada (en Postgrado). Si no se quería romper del todo con el modelo dual vigente (profesorado de Primaria y Secundaria), quedaría la titulación en especialidades universitarias para la Secundaria no obligatoria (Bachillerato y Formación Profesional de Grado

Superior). Si se hubiera hecho (o se hiciera) podría haber ahorrado buen número de problemas. Ahora mismo, y en el futuro, se da la paradoja de que no son las Facultades de Educación las que forman al profesorado de Secundaria, sino las Facultades de Letras y Ciencias, en el referido supuesto decimonónico de que basta conocer la materia para enseñarla.

Por tanto, es inaplazable, como se ha ido haciendo durante más de quince años, la formación pedagógica del profesorado de Secundaria. Si bien cualquier cambio, dada la situación actual, es una mejora, convendría que la formación universitaria diera de entrada, como en las otras carreras, una *configuración de la identidad profesional*, lo que evitaría posteriores choques o recomposiciones. Por eso, la formación pedagógica ha de estar integrada con la disciplinar. Al final, también, habrá que tomar medidas sobre las condiciones de ingreso para cursar esta formación, pues escasa calidad se puede pedir si va dirigida, como hasta ahora, a todo el alumnado, tenga o no expectativas de dedicarse a la enseñanza.

Creo que, en cualquier caso, el futuro título de Postgrado en Secundaria, para conectar de modo adecuado la teoría y práctica, debe romper con la estructura de tres bloques (teoría, didáctica de la especialidad y prácticas) con la que nos hemos movido hasta ahora en el CCP y, luego, con el TED. Además, legitimar esta formación debe suponer incluirla en las titulaciones universitarias, no como un título profesional que exige (y organiza) la Administración. Además, se requiere conectar la formación inicial y la permanente.

Por último, la formación identitaria que precisamos para la Secundaria Obligatoria tendrá que romper, de alguna manera, con el llamado “principio del isomorfismo”: los profesores se forman con una especialización y titulación equivalente con la materia que tienen que enseñar. Como se puede aventurar, esta es una pesada carga difícil de mover, pues el corporativismo universitario impide que una parte de la formación científica sea sacrificada en aras de una re-profesionalización pedagógica, además de la propia desvalorización de dichos estudios. Sin embargo, se ha convertido en una rémora para el cambio: fragmentación y “balcanización” del currículo en asignaturas (cuando se requieren áreas de conocimiento y enfoques interdisciplinares), empobrecimiento de la formación de docentes. Por otro lado, siguiendo la argumentación de Cecilia Braslavsky (1999), el isomorfismo ignora tres cuestiones claves de la docencia: la primera, que todo profesor es, ante todo, un docente, y después un docente en un área específica; la segunda, que la disciplina escolar difiere de la disciplina académica en sus finalidades y organización; y la tercera, que para enseñar una disciplina escolar es necesario tener una base de formación más amplia e interdisciplinaria que la materia de referencia. Este isomorfismo en la formación, junto a la estructura organizativa y la vida cotidiana de los colegios secundarios, se ha convertido en un verdadero “cuello de botella” para la transformación curricular del nivel, ya que una parte del profesorado siente amenazadas sus fuentes de trabajo y reacciona corporativamente en defensa del *status quo*.■

Fecha de recepción del original: 30-08-2006

Fecha de recepción de la versión definitiva: 10-03-2007

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En D. Rendón Lara e I. Rojas García (Compls.), *El desafío de formar los mejores maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barbier, J. M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, 128, 11-26.
- Benso Calvo, C. (2002). Ser profesor de bachillerato. Los inicios de la profesión docente (1836-1868). *Revista de Educación*, 329, 291-309.
- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2(1, enero-junio).
- Bolívar, A. (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Conciencia Social*, 9, 58-69.
- Bolívar, A. (2006a). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 119-150). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2006b). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, A. (Dir.). (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339-355.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives*, 13(45). Extraído el 25 de mayo de 2006, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- Bourdoncle, R. y Robert, A. (2000). Primary and secondary school teachers in France: Changes in identities and professionalization. *Journal of Education Policy*, 15(1), 71-81.
- Braslavsky, C. (1999). *Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria latinoamericana en la década de los '90 (Informe preliminar)*. Buenos Aires: IIPE-OIE/UNESCO.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 10(mars). Extraído el 15 de abril de 2005, de <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahier10.pdf>
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en communauté française de Belgique: Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et Francophonie*, 34(1), 193-212. Extraído el 25 junio de 2006 de <http://www.acef.ca/c/revue/resume.php?id=240>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. y Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12(2), 169-192.
- De Puelles, M. (2003). Las políticas del profesorado en España. En M. C. Benso y M. C. Pereira (Eds.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp. 17-37). Orense: Concello de Ourense / Fundación Santa María / Universidade de Vigo.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (3ª ed. rev.). Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Eurydice. (2003). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe 1: Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral, Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gimeno, J. (1988). Formación inicial. Proyecto de Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 47-51.
- Goodson, I. F. (Ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro / EUB.
- Gutiérrez, J. M. (2005). El CAP. Crónica de una muerte anunciada. *Aula de Innovación Educativa*, 143-144(julio-agosto), 28-31.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE* nº 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE* nº 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE* nº 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *BOE* nº 209, de 1 septiembre de 1983.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teacher*. Paris: OCDE.
- Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el Título de Especialización Didáctica. *BOE* nº 30, de 4 de febrero de 2004.
- Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el Título Profesional de Especialización Didáctica. *BOE* nº 268, de 9 de noviembre de 1995.

ESTUDIOS

LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO DE
SECUNDARIA Y SU
IDENTIDAD PROFESIONAL

ESTUDIOS

ANTONIO BOLÍVAR

- Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* n° 167, de 14 de julio de 2006.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 39-67). Madrid: Narcea.
- Yanes Cabrera, C. (2006). Análisis histórico sobre la creación y desaparición del primer centro español para la formación del profesorado de educación secundaria. *Revista de Educación*, 339, 745-762.
- Yanes, J. (1998). La formación del profesorado de Secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.