

## A vueltas con la Formación del Profesorado, de nuevo relegada



Por [Antonio Bolívar](#)

**Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Univ. de Granada.  
Editor de la Revista “Profesorado. Revista de Currículum y Formación del  
Profesorado”**

**Palabras clave:** PROFESORADO, formación inicial, acceso a la profesión, carrera profesional

*Publicado el 28 de Mayo de 2021*

Al hilo de la actualidad (Nueva Ley de Educación y acceso aplazado a este año del funcionariado en Secundaria) se hace una revisión de las políticas actuales de formación del profesorado, centradas en la formación inicial, acceso a la profesión, inducción y carrera profesional. En particular se incide en el análisis de la propuesta de un “MIR” docente, bastante más compleja que su simple enunciado como alternativa.

La casualidad ha hecho que el periodo final de aprobación de la nueva ley educativa LOMLOE haya coincidido con esta conmoción y emergencia educativa. Una Ley (LOE, 2006) y una propuesta de Reforma (LOMLOE. 2020) un tanto a destiempo. La agenda y horizontes han quedado seriamente trastocados: ya no pueden ser la vuelta a la LOE, al margen de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de los que, como no ha dado tiempo, se hace referencia sólo en el Preámbulo, no en el articulado. Para bien o para mal, repentinamente, este siglo ha cambiado definitivamente. Los “tempos” han ido

por caminos distintos, sin conjuntarse, como para poder renovar y transformar el sistema educativo para el siglo XXI. A esto último se ha unido el cierre de las escuelas y la pandemia.

La formación del profesorado, casi ausente, en cualquier caso, se relega a una propuesta normativa en el plazo de un año que, a su vez, será discutida y, en su caso, aprobada. Así la Disposición Adicional 7ª de la LOMLOE:

“A fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente”.

Asunto demasiado complejo que, sin consenso y con escasa mayoría política, poco se puede hacer. Mientras tanto, las oposiciones de Secundaria, aplazadas el pasado año, se celebrarán a partir del 19-20 de junio que, como advertimos en estas mismas páginas (Bolívar, 2020), con ese formato se habrá perdido la oportunidad histórica de renovar a toda la generación que ingresó con motivo de la ampliación de la Secundaria Obligatoria con la LOGSE. Los nuevos funcionarios docentes, lo habrán sido con unos temarios de 1993 que reproducen los contenidos disciplinares más tradicionales, alejados de lo que han estudiado en la carrera y, más aún, de lo que demandan los alumnos. Algunos incluso ajenos a todo el mundo informático y digital.

Por otra, una cuestión ya inaplazable. Por tanto, una vía de salida era relegarla al próximo diciembre. No obstante, entre la propuesta, la discusión, las reuniones, el posible consenso, y su primera implementación, etc., deseemos no haya -como en tantas otras ocasiones- un cambio de gobierno y se quede, de nuevo, como “el cuento de nunca acabar”.

### **Tantos aplazamientos e intentos fallidos...**

Tantos aplazamientos, planes e intentos irrealizados, oportunidades perdidas, pactos sin firmar o cumplir, nos hacen desconfiar en que, ahora sí, pudiera llevarse a término. Por solo recordar algunos: la LOGSE estableció, de modo aplazado hasta 1996, el curso de cualificación pedagógica (CCP) que facultaba con el Título Profesional de Especialización Didáctica (TPED que se obtendría mediante un curso de cualificación pedagógica (CCP), necesario para ejercer, pero que se aplazaba su puesta obligatoria hasta 1996 (González Gallego, 2010). Ya, con otro partido político en gobierno, excepto experiencias parciales, no llegó a implantarse. En la nueva Ley (LOCE) se contemplaba un nuevo requisito (título profesional de Especialización Didáctica, TED), de nuevo

aplazado, mientras tanto, languideciendo continuaba el CAP (cada vez más deteriorado, con el paso del tiempo, desde 1971) y el acceso por el denostado sistema de oposiciones.

Un paso adelante ha sido enmarcarla en el ámbito universitario, lejos del imposible acuerdo entre administraciones autonómicas, aprovechando la nueva ley (LOE) y el Espacio Europeo de Educación Superior. El Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de un año de duración, incrementaba el tiempo dedicado a la formación didáctica, así como un mayor peso a la formación en centros docentes (Prácticum). No obstante, como ya ha sido suficientemente destacado, lo consideramos “la última oportunidad perdida” (Bolívar & Pérez-García, 2019, p. 54), pues se opta más por un perfil docente que sepa enseñar su materia, más que capacitar para dar respuesta a las demandas planteadas. Todas ellas, en Secundaria, continúan sin cuestionar el modelo consecutivo, lo que conlleva un impacto negativo en la construcción de la identidad profesional docente y el desprestigio de la formación pedagógica, considerada un requisito suplementario.

En cualquier caso, todas ellas no entraban en el sistema de acceso que, continuaba, con el habitual concurso-oposición, con unos temarios preparados, sin tener que cambiarlos, para bien de las Academias, como editoriales de la preparación docente. Se trataría ahora del compromiso de presentar un *nuevo sistema de acceso a la docencia* (primando las prácticas profesionales tutorizadas), lo que deberá reestructurar los necesarios cambios en la formación inicial, permanente y, especialmente, el diseño de una carrera profesional (con la correspondiente evaluación de la práctica profesional). En efecto, establecer una *carrera docente* es la asignatura pendiente del sistema educativo español, para comprometer al personal en elevar la calidad de la enseñanza. Así lo reconoce, constata y propone el Informe España 2050,

“Institucionalizar vías de crecimiento profesional dentro de la carrera docente. Para ello, podrían establecerse dos trayectorias: una horizontal, en la que los avances profesionales no supondrían un cambio de etapa ni de responsabilidad docente; y otra vertical, que implicaría un cambio de etapa y una evolución desde la actividad docente a otro tipo de funciones. Ambas trayectorias serían evaluables y el progreso en esta última estaría asociado a funciones de gestión, formación e innovación educativa” (p. 117).

Deseemos que así sea y que la propuesta de reestructurar la “formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente”, pueda romper con tantas inercias heredadas y las correspondientes resistencias (no solo sindicales) que han configurado una cultura profesional poco favorable a la mejora. Pues en educación, como sabemos, existe una “gramática” o reglas

que gobiernan la vida escolar que, determinadas olas parecen querer alterar, pero que, tras el huracán, todo vuelve a su cauce habitual. A ver si los deseos, ahora, pudieran convertirse en realidad. Sin embargo, como brevemente plantearé, determinadas rémoras estructurales son difíciles de superar.

### La propuesta alternativa de un “MIR” docente

La LOMLOE recoge, pues, el compromiso de presentar, en el plazo de un año a partir de su entrada en vigor, “una propuesta normativa que regule la formación inicial y permanente, el acceso a la profesión y el desarrollo de la carrera docente”. Consciente de las *dificultades que entraña*, entre otras la falta de entendimiento en términos de financiación entre el Gobierno central y las Comunidades Autónomas, la propuesta ministerial ha dejado para una segunda fase, establecer una *carrera profesional* y evaluar el desempeño de los profesores. Mientras tanto, la renovación del profesorado de Secundaria este curso en el próximo horizonte de cuarenta años se habrá hecho del mismo modo que el siglo pasado. Todo esto con la paradoja de un país que tiene la suerte de contar con miles de aspirantes primero a la docencia, luego a funcionario docente; pero con un sistema de formación y –sobre todo– de selección que no garantiza que los mejores accedan de modo permanente a la docencia. Contamos con buenos análisis comparados sobre cómo se hace en otros contextos la iniciación profesional docente (Valle & Álvarez, 2019).

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, tras haber cursado Grado de Magisterio o Máster para ser profesor en Secundaria; deberán realizar un examen coordinado pero descentralizado por comunidad, con plazas suficientes para cubrir las necesidades un año después. La clave del cambio estaría en que el *año de prácticas* (deberían ser dos años, en la propuesta inicial de modelo MIR) sea, por un lado, decisivo para el acceso final a la función pública. Realmente, desde finales de los setenta, el proceso selectivo, además de la fase oposición, tiene regulado un *período de prácticas* que forma parte del procedimiento selectivo. De hecho, la convocatoria de este año para acceso al profesorado de Secundaria, especifica que “las personas que superen las fases de oposición y concurso, deberán realizar un período de prácticas tuteladas que formará parte del procedimiento selectivo y que tendrá por objeto comprobar la aptitud para la docencia de las mismas. La calificación de esta fase será de apto o no apto”.



Fuente de la imagen: [Pixabay](https://pixabay.com/)

¿Qué tiene, entonces, de “novedad” el compromiso de la LOMLOE?

— Que de verdad estén tuteladas (con una selección y complemento para los tutores-mentores), que duren –al menos– un año y que, tras un periodo de inducción y mentorización seria, su evaluación positiva suponga el acceso definitivo a la función pública. Todo el mundo conoce que lo importante es aprobar el concurso-oposición, y que, el “funcionario interino en prácticas”, salvo casos excepcionales, es nombrado al final del período. La supervisión de la dirección, de la jefatura del departamento o de la inspección ha sido, en general, puramente formal, enfrentándose a la tarea docente en solitario desde el primer día. Hasta ahora, variable según Comunidades, su duración debe ser “mayor de un trimestre y no superior a un curso”. En fin, se precisaría “un programa de inducción a la profesión” que, formalmente existe, pero en realidad es un período de transición, hasta el nombramiento definitivo.

¿Qué problemas, barreras y obstáculos inicialmente se presentan?

— Continuarían perviviendo *dos tipos prácticas*: en la formación inicial de la Universidad (Magisterio y Máster de Secundaria), que ahora suponen más o menos el 20% de la carrera y del máster y, por otro, las de verdad, que dan acceso al funcionariado. Estas últimas serían válidas sólo para los colegios o Institutos públicos, que tienen que opositar; los concertados o privados bastaría sólo la contratación directa. Otro hándicap.

— Revisar el acceso y los contenidos de la carrera de Magisterio y del Máster de Secundaria es *complejo*: no pertenece solo a Educación, sino a Universidades y, en último extremo, a las Comunidades y a la autonomía de cada Universidad. Por eso se precisa una colaboración con los gobiernos autonómicos, tanto en un cambio de la formación inicial y permanente, el acceso a la profesión y el desarrollo de la carrera docente. A nivel nacional supone el acuerdo entre distintos Ministerios (Universidades y Educación) e igualmente en algunas Comunidades Autónomas, también son distintas las Consejerías.

— *El Máster en formación del profesorado para Secundaria*, aunque dependiendo de Comunidades y Universidades, en conjunto no ha dado los frutos pretendidos. Si ya supuso un avance (de ahí las amplias resistencias que generó) frente al Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), las “malas costumbres” adquiridas (o, en términos académicos, la “cultura escolar” heredada) no han jugado a nuestro favor. En fin, hoy sabemos, cualquier cambio ha de ser *sistémico*: por ejemplo, con motivo del EEES, haber establecido un Grado común de tres cursos (como casi toda Europa) y un Máster (dos cursos) dedicado a docencia o investigación, que configuraría de entrada una identidad profesional docente. Una revisión de lo que ha dado de sí su implementación se puede ver en Escudero et al. (2019) y todo el

monográfico 23 (3) de nuestra revista “*Profesorado*”, dedicado a “[Experiencias y Reflexiones sobre la Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria: Retos y Alternativas](#)”.

En cualquier caso, como ha destacado, con razón, Fernando Trujillo (2021), no se puede depositar el anhelo del cambio en la creación del MIR docente. Tocar una pieza, sin tocar otras que están relacionadas y sin las cuales no va a funcionar adecuadamente, sólo conduce a una ilusión del cambio. Como señala, de entrada, no hay presupuesto que sostenga a este MIR, no hay red de centros que lo acoja, no hay tutores que estén formados para desarrollarlo ni estructura administrativa que pueda gestionarlo, dado que este MIR quedaría fuera del ámbito de las universidades y dentro del área de actuación de unas Consejerías de Educación. Muchas interrogantes que deben estar aclarados y consensuados o negociados con los implicados, por lo demás dispares. Ya lo sabemos, los mejores anhelos se han estrellado con la realidad, ante la falta de entendimiento en términos de financiación entre el Gobierno central y las Comunidades Autónomas.

Sin duda, robustecer y cambiar la imagen de la profesión docente, aparte de otros factores externos, pasa por alterar el sistema de acceso a los estudios de Grado y Máster, la Formación inicial, el acceso a la profesión docente, y la propia formación permanente, dentro de un proceso de carrera profesional, como ha demandado la Conferencia de Decanos de Facultades de Educación (2017). *Atraer, retener y desarrollar buenos profesores* se titulaba un buen informe sobre el tema de la OCDE de 2005. Atraer a los mejores estudiantes de cada generación a estudiar la carrera docente; de otra parte, mejorar la calidad de las carreras que conducen a la enseñanza y, en tercer lugar, unas políticas de desarrollo profesional orientado a la mejora efectiva para los que se encuentran ejerciendo. Como reconoce y constata el Informe España 2050,

“El problema empieza desde el inicio. El grado de Magisterio es, desde hace décadas, uno de los menos exigentes del mapa español de titulaciones universitarias, algo que contrasta con la situación de otros países, donde este es uno de los grados de más difícil acceso y consecución. Lo mismo ocurre en la educación secundaria. En España, los mejores graduados no suelen perseguir una carrera docente en colegios o institutos, sino que se inclinan mayoritariamente por otras salidas profesionales en el sector privado o la investigación universitaria” (p. 102).

El sistema de selección (y formación inicial) determina y condiciona la imagen social del profesorado que queremos. Además de toda la literatura, en España se estaría de acuerdo en que el mejor plan de formación de maestros fue el *Plan Profesional del Magisterio* de 1931, pero era selectivo (además de cursado el Bachillerato completo realizar un examen de ingreso-oposición que

garantizaba al futuro alumno la obtención de un puesto de trabajo). Es obvio que, si queremos dedicar todas las energías en preparar a las mejores docentes y hacer atractivo su ingreso, no puede ser para todos. En nuestro contexto, esto mismo tendría graves problemas no sólo políticos, sino también para las propias Universidades y Facultades (su profesorado actual se vería gravemente mermado). En nuestro ámbito, seleccionar a los mejores no puede limitarse a los mejores expedientes, otros factores de compromiso, ética profesional, etc. son cruciales en el ejercicio de la profesión. Pero determinarlos y, sobre todo, evaluarlos no es tarea fácil. En cualquier caso, todo ello redundaría en una mejora sustancial de la educación, que se pretende.

Sin embargo, en los mejores tiempos, en los que se gozó de un amplio consenso social (Bolívar, 2012), todo quedó oscurecido, con la crisis económica y los recortes de 2010. El posible pacto se fue al traste. Así también se planteó con el equipo liderado por José Antonio Marina en 2015 con el *Libro blanco de la profesión docente*. La última esperanza que nos quedaba del Pacto Educativo para acometer la prometida reforma docente, que permita contar con los mejores docentes, se fue a la deriva. Al final, con una mirada corta, se han ido imponiendo razones políticas o económicas, quedando relegada como tantas otras “buenas nuevas” en educación.

### **Cuando el exceso de discurso denota la pobreza de prácticas**

El exceso de discursos esconde, como ha comentado Antonio Nóvoa, frecuentemente, una gran pobreza de las prácticas pedagógicas. En fin, teoría nos sobra, sabemos las estacas que hay que resituar y los puntos donde deberían colocarse; nuestro problema es cómo hacerlo sin herir intereses heredados. Estos son tantos y contradictorios (profesorado, sindicatos, comunidades, universidades y rectorados, etc.) que, al final, no se pueden tocar. En parte, es lo que nos ha pasado y, no parece en el horizonte otras posibilidades redentoras, por lo que nos seguirá pasando. Mientras tanto, la renovación del profesorado en el próximo horizonte de cuarenta años se habrá hecho del mismo modo que el siglo pasado.

En otras ocasiones me he referido a que la formación del profesorado es lo que expertos en planificación social suelen designar como un “*winked problem*”: aquel problema que es difícil o imposible de resolver debido a las múltiples y contradictorias variables que entran en juego, a menudo difíciles de reconocer. A su vez, debido a las complejas interdependencias, el esfuerzo por resolver uno de los aspectos de dicho problema puede revelar o crear otros. Empezar a resolver los asuntos, en este como en otros problemas educativos, es no creer falazmente que las soluciones son sencillas. Con razón, en una feliz expresión, aseveró Michael Fullan: “la formación del profesorado sigue teniendo el honor de ser uno de los problemas más graves y, al mismo tiempo, la mejor solución en educación”.



Fuente de la imagen: [Pixabay](https://www.pixabay.com/)

Las condiciones del ejercicio y trabajo de la enseñanza han cambiado casi radicalmente en este nuevo milenio; lo que requiere, paralelamente, una formación inicial acorde con estas exigencias, que no son las del pasado siglo (Bolívar, 2006). Es preciso romper con la *imagen social* de que la enseñanza es una tarea fácil y sencilla; por el contrario, como trabajo difícil requiere una rigurosa formación teórica y práctica. Como se titulaba el referido informe de 2005 de la OCDE, los profesores importan, siendo uno

de los factores clave que marcan una diferencia en los niveles de consecución de los alumnos. Los buenos profesores, preciso es advertirlo, no nacen, sino que –como los médicos– se hacen y el punto de partida es la selección y la formación inicial. Por eso, son necesarias políticas para contar con los mejores y poder llevar así una educación de calidad para todos, como retóricamente se proclama. Contamos con un conocimiento disponible acumulado (modelos, competencias, formas de enseñar y aprender, junto con compromisos, entre otros) sobre lo que los profesores necesitan para llevar bien un grupo de alumnos y trabajar en un centro, así como sobre las mejores prácticas para adquirir dichos conocimientos. Es una responsabilidad de las Instituciones de Formación universitarias proporcionar la mejor formación, requiriendo de las administraciones educativas las políticas que sean necesarias para llevar a cabo una buena educación para todos.

Estas nuevas demandas educativas sitúan al profesorado en un nuevo lugar en la escena educativa. La misión de educar, de modo equitativo con los niveles máximos de consecución, a todos los estudiantes, en una población crecientemente desigual, diversa y multicultural, exige un currículum más flexible y una enseñanza más individualizada (Vera, 2019); lo que plantea nuevos retos a la formación inicial y a las Instituciones de Formación. Por tanto, es inaplazable una buena formación pedagógica del profesorado de Secundaria, donde la formación pedagógica esté integrada con la disciplinar (Manso, 2019). Precisamos potenciar, con una buena formación inicial, los conocimientos y competencias de los docentes que conduzcan a una “profesionalización” del profesorado. Un profesorado capacitado en formar a los alumnos, al tiempo que comprometido por lograr una equidad en la educación pública.



La agenda postpandémica, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 20/30, nos obligarán a repensarla de nuevo tanto la formación inicial como la propia formación continua, al tiempo que la gobernanza en educación. El actual periodo de pandemia, cierre de las escuelas, semipresencialidad, ha puesto de manifiesto, potenciar el capital social de las familias, al tiempo que reconstruir la comunidad perdida a través de lo que hemos aprendido en este período de aislamiento social. Será el momento de incrementar las redes de aprendizaje con el medio comunitario, con otras escuelas y agentes educativos. En lugar de más de lo mismo, estamos obligados a reimaginar discursos alternativos, que puedan conducir a lo que deba ser la escuela y al papel de los profesores dentro de ella en contextos complejos.

### Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J.M. Escudero y A. Luis (eds.), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas* (pp. 123-154). Octaedro.
- Bolívar, A. (2012). Un nuevo sistema de acceso a la docencia. La propuesta de MIR docente. *Aula de Innovación Educativa*, 216 (noviembre), 54-59.
- Bolívar, A. (2020). Entre los deseos y la realidad: La formación del profesorado y su acceso. *Aula Magna 2.0. [Blog]*. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/7515>
- Bolívar, A. & Pérez-García, P. (2019). Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos. En A. de la Herrán, J. Valle y J. L. Villena (coords.). *¿Qué estamos haciendo mal en educación?* (pp. 39-65). Octaedro.
- Escudero, J. M., Campillo, M., & Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188.
- Conferencia Nacional de Decanos (2017). *Documento de bases sobre la formación y el acceso a la profesión docente (APD)* <http://www.conferenciadecanoseduacion.es/>
- 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. 27-73). Graó
- Manso, J. (coord.) (2019). *La formación inicial del profesorado en España Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

Trujillo, F. (2021). Sobre la formación inicial del profesorado y el mal llamado MIR docente. *El Diario de la Educación* (07/05/2021).  
<https://eldiariodelaeducacion.com/2021/05/07/sobre-la-formacion-inicial-del-profesorado-y-el-mal-llamado-mir-docente/>

Vera, J. (Coord.) (2019). *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*. GEU.

**Cómo citar esta entrada:**

Bolívar, A. (2021). A vueltas con la Formación del Profesorado, de nuevo relegada. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de:  
<https://cuedespyd.hypotheses.org/9198>