

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Evolución de la formación inicial del profesorado en China (1897-2019)

Huimin Zhang,¹ Inmaculada Egido Gálvez²

- 1) East China Normal University
- 2) Universidad Complutense de Madrid

Date of publication: February 23th, 2021
Edition period: February 2021- June2021

To cite this article: Zhang, H. & Egido Gálvez, I.. (2021). Evolución de la formación inicial del profesorado en China (1897-2019). *Social and Education History*, 10(1), 47-72. <https://dx.doi.org/10.17583/hse.2021.5204>

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2021.5204>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#)(CCAL).

Evolution of Initial Teacher Training in China (1897-2019)

Huimin Zhang
East China Normal University

Inmaculada Egido Gálvez
Complutense University of Madrid

Abstract

The objective of this article is to make an approximation to the modern history of initial teacher training in China since the creation of the first Normal School in 1897 until the present time. To this end, an exhaustive review of official regulations and academic production on this regard has been carried out, analyzing the successive reforms that have taken place in the preparation of teachers. From this review, it has been possible to establish a chronology of the evolution experienced by the initial teacher training structured in five major stages: the foundation of the Normal Schools (1897-1911); the expansion of the Normal Schools and its configuration as an independent system (1912-1976); the reorganization of teacher training (1977-1989); the incorporation of teacher training to the University (1990-2009); and the emphasis on professionalization and development of teaching competences (2010-2019). This overview, which covers more than a century, allows us to outline a series of distinctive features that characterize the search for a model of teacher training adapted to the country's political and economic needs and priorities and strongly interrelated with its particular cultural traditions.

Keywords: Teacher training, China, History of Education, Educational Policy.

Evolución de la Formación Inicial del Profesorado en China (1897-2019)

Huimin Zhang
East China Normal University

Inmaculada Egido Gálvez
Complutense University of Madrid

Resumen

El objetivo de este artículo es realizar un recorrido por la historia moderna de la formación inicial del profesorado en China desde la creación de la primera Escuela Normal en el año 1897 hasta el momento presente. Para ello, se ha realizado una revisión exhaustiva de la normativa oficial y de la producción académica al respecto, analizando las sucesivas reformas que han tenido lugar en la preparación de los docentes. A partir de dicha revisión, se establece una cronología de la evolución experimentada por la formación inicial del profesorado estructurada en cinco grandes etapas: la fundación de las Escuelas Normales (1897-1911); la expansión de las Escuelas Normales y su configuración como un sistema independiente (1912-1976); la reorganización de la formación docente (1977-1989); la incorporación de la formación docente a la Universidad (1990-2009); y el énfasis en la profesionalización y el desarrollo de las competencias docentes (2010-2019). El repaso a este recorrido, que abarca más de un siglo, permite perfilar una serie de rasgos distintivos que caracterizan la búsqueda de un modelo de formación docente adaptado a las necesidades y prioridades políticas y económicas del país y fuertemente interrelacionado con sus particulares tradiciones culturales.

Palabras clave: formación del profesorado, China, historia de la educación, política educativa.

Formación profesorado en China (1897-2019)

En estos momentos, China es objeto de creciente atención por ser el país más poblado del mundo y por su posición cada vez más relevante en el presente escenario de globalización mundial. Sin embargo, más allá de su potencial económico, otras facetas de su realidad social y cultural resultan aún poco conocidas en el entorno occidental. En concreto, la evolución de su sistema educativo y la transformación del mismo desde su configuración tradicional a la que exige la sociedad actual continúa siendo una temática relativamente inexplorada, en la que resulta de interés profundizar. Por esta razón, este trabajo se centra en uno de los aspectos fundamentales para cualquier sistema educativo, como es la formación inicial del profesorado, tratando de proporcionar una visión de la evolución que esta ha experimentado a lo largo de más de un siglo.

Hasta el momento, la historia de la formación inicial docente en China ha sido objeto de algunos trabajos previos, que analizan periodos históricos concretos del país. Así, es posible encontrar algunos estudios que analizan la formación del profesorado desde 1949, año de fundación de la República Popular China, hasta finales del siglo XX (Buley-Meissner, 1991; Xun, 2013). También existe un número más amplio de investigaciones que abordan la cuestión desde finales de la década de 1970, cuando se inicia la denominada “reforma económica china” (Guan, 2009; Pan & Wu, 2004; Shen, 1994; Wang, 2009; Yan & Wang, 2018; Yang & Wu, 1999; Zhou, 2000; 2014; Zhou & Reed, 2005; Zhu & Han, 2006). Asimismo, existen algunos trabajos de corte comparativo con una perspectiva temporal más amplia, si bien estudian un tipo concreto de institución, como son las Universidades Normales de China, tratando de identificar las peculiaridades del país respecto a otros casos nacionales (Hayhoe & Li, 2010).

Sin embargo, los trabajos que pretenden abarcar toda la trayectoria experimentada por el sistema moderno de formación docente son todavía excepción. A este respecto, cabe mencionar el estudio de Li (2012), que ofrece una breve panorámica histórica de la formación inicial y continua del profesorado en el país.

Teniendo en cuenta esta carencia de estudios que contemplen globalmente toda la evolución del sistema de formación docente, en las páginas siguientes se pretende aportar una visión completa de la trayectoria experimentada por el sistema chino de formación docente desde la creación del mismo a finales

del siglo XIX hasta el momento actual. Para ello, se ha revisado la normativa oficial y las fuentes bibliográficas existentes al respecto, incluyendo los trabajos anteriormente mencionados. A partir de la revisión realizada, ha sido posible establecer cinco grandes etapas en el recorrido histórico de la formación inicial de los docentes en China. Dicha cronología coincide parcialmente con la que ofrece el trabajo de Li (2012), si bien la actualiza y plantea una ordenación alternativa de las fases por las que ha pasado la formación docente. Dichas fases tampoco se alinean en todos los casos con los grandes cambios políticos que han tenido lugar en el país, dado que los mismos no siempre se tradujeron en modificaciones sustanciales en el sistema de formación docente, sino que hubo continuidades en los aspectos básicos de su funcionamiento.

Concretamente, la primera etapa de la formación inicial docente corresponde al periodo de fundación de las Escuelas Normales (1897-1911), que se caracterizó por la creación de un modelo de formación del profesorado de corte occidental en China. El segundo periodo abarca la expansión de las Escuelas Normales a lo largo del país y su configuración como un subsistema independiente dentro del sistema educativo (1912-1977). La tercera etapa constituye una época de transición, en la que se llevó a cabo la reordenación del sistema de formación del profesorado tras la Revolución Cultural (1978-1993). En la cuarta etapa (1993-2009) se produce la incorporación efectiva de la formación docente a la universidad y se lleva a cabo un conjunto de reformas bajo el imperativo de mejorar la calidad de la formación. Por último, la quinta etapa, que abarca desde 2010 hasta el momento actual, pone el énfasis en la profesionalización y el desarrollo de competencias docentes.

Evolución Histórica de la Formación Inicial del Profesorado en China

A continuación, se exponen los principales rasgos que caracterizan cada una de las etapas en las que se ha dividido la evolución histórica de la formación inicial del profesorado en China.

Formación profesorado en China (1897-2019)

Fundación de las Escuelas Normales (1897-1911)

Tras muchos años cerrada al mundo, a finales del siglo XIX China empezó a abrir sus puertas al conocimiento procedente de otros lugares en diversos ámbitos de la cultura y el pensamiento, lo que supuso el inicio de una nueva época en el país (Martín-Rios, 2002). En el terreno pedagógico, esa apertura implicó la introducción de modelos educativos alternativos al sistema tradicional, que se basaron en la imitación de los que existían en otros países, especialmente en Europa, Japón y Estados Unidos (Huang, 2011). En este contexto, aún en la época de la China imperial, Sheng-Xuanhuai creó en 1897 la Escuela Normal de Nanyang en Shanghai, que puede considerarse el punto de partida del sistema formal de formación inicial del profesorado en el país (Gu, 1981). De hecho, la denominación de esta primera institución como Escuela Normal estuvo inspirada en el modelo francés, seguido también en aquel momento por otros países influyentes para China, como Japón, según el cual en estos centros se establecían las “normas” que debían guiar la enseñanza (Hayhoe & Li, 2010).

A la fundación de esta primera Escuela Normal se sumaron en los años siguientes nuevas instituciones creadas en ciudades como Pekín, Hubei y Tongzhou (Chen, 1979). Además, en 1904, también bajo la influencia del sistema francés, la normativa estableció dos tipos de instituciones diferentes para la formación inicial del profesorado: la Escuela Normal Inferior, con un nivel educativo equivalente a la enseñanza secundaria, que se destinaba a preparar a los maestros de educación primaria, y la Escuela Normal Extraordinaria, con un nivel correspondiente a la enseñanza superior y cuyo objetivo era formar al profesorado de educación secundaria (Ju, Tong & Zhang, 1994). La creación de estas dos modalidades diferenciadas de formación docente tuvo su reflejo en la regulación de las mismas aprobada en ese momento. Las normas correspondientes al plan de estudios, al prácticum y a la organización de los centros de formación fueron diferentes en función de las distintas etapas educativas en las que los futuros profesores iban a ejercer.

Con el fin de estimular la preparación de un amplio número de docentes, el gobierno de la dinastía Qing implementó la financiación de los estudios a los alumnos admitidos a las instituciones de formación docente, estipulando que debían seleccionarse alumnos excelentes y sufragar los gastos de su

preparación para animarlos a cursar estos estudios y contribuir de ese modo al desarrollo del país (Sun, 2000). Asimismo, se dispuso que en cada una de las provincias del país se estableciera una Escuela Normal Extraordinaria, mientras en cada una de las prefecturas que componen las provincias debía existir, al menos, una Escuela Normal Inferior. Sin embargo, este objetivo, inscrito en lo que se ha denominado el periodo de la “Nueva Política” (Xinzheng) desarrollada en China durante los años 1901-1911, no llegó a materializarse. Las razones de los escasos avances en esa década pueden encontrarse tanto en la profunda crisis que experimentó el país en esos años como en la fuerte oposición que suscitó la importación de modelos extranjeros entre los sectores intelectuales y políticos defensores de la educación tradicional (Martín-Ríos, 2002).

Expansión y Configuración de las Escuelas Normales como un Subsistema de Formación Independiente (1912-1977)

El segundo periodo de este recorrido por la preparación de los docentes en China es el más extenso en el tiempo, ya que se inicia con los cambios introducidos en el sistema de formación tras la instauración de la República de China en 1912 y se prolonga durante toda la primera etapa de la República Popular China, bajo el liderazgo de Mao Tse Tung, hasta 1976. Este periodo se caracteriza fundamentalmente por la expansión de las Escuelas Normales a lo largo del país y por el desarrollo normativo del modelo de formación creado en la etapa anterior hasta llegar a constituir un subsistema independiente dentro del sistema educativo chino.

Así, tras la Revolución de 1911, que puso fin a las dinastías de los emperadores y culminó con la proclamación de la Primera República, se realizaron algunos cambios en la organización de las Escuelas Normales establecidas en el periodo anterior. Concretamente, la legislación republicana de 1912-1913 modificó la Escuela Normal Inferior, que fue sustituida por la Escuela Normal Ordinaria, y se aprobaron nuevos planes de estudios tanto para estos centros como para las Escuelas Normales Superiores, denominación que sustituyó a la de Escuelas Normales Extraordinarias de la etapa anterior (Sun, 2000). Sin embargo, estos cambios no afectaron en lo sustancial a las funciones desarrolladas por ambos tipos de instituciones ni a los niveles de formación impartidos en ellas. Muchos de los docentes que

Formación profesorado en China (1897-2019)

trabajaron en las nuevas Escuelas Normales que se fundaron en esta época habían cursado sus estudios en Japón, introduciendo en China nuevos métodos de enseñanza. Además, por primera vez se abrieron algunos centros destinados a la formación de las mujeres (Hayhoe & Li, 2010). También en esta etapa se promulgó el primer sistema de certificación para maestros de escuelas primarias, en 1916 (Sun, 1971).

Pocos años después de la Revolución, concretamente en 1922, se flexibilizó la organización de las instituciones de formación docente. En algunos casos se elevó el estatus de la Escuela Normal al nivel universitario, como sucedió en la Escuela Normal Superior de Pekín, que se transformó en la Universidad Normal de Pekín en ese mismo año o con la Escuela Normal Superior Femenina de la misma ciudad, que también se transformó en Universidad Normal en 1924, uniéndose ambas en 1931. En contraste con ello, muchas otras Escuelas Normales Ordinarias se fusionaron con escuelas secundarias generalistas a lo largo de toda la década, de manera que desaparecieron como centros dedicados específicamente a la formación del profesorado. Aunque entre los años 1930 y 1940 el gobierno del Partido Nacionalista Chino hizo esfuerzos para restaurar la identidad y el papel de las Escuelas Normales Ordinarias y para promover la gratuidad de los estudios impartidos en ellas, lo cierto es que los logros fueron limitados, debido a las dificultades económicas que atravesó el país y a la disrupción que supuso la segunda guerra sino-japonesa, que tuvo lugar entre 1937 y 1945 (Hayhoe & Li, 2010).

A partir de la fundación de la República Popular China, en 1949, el gobierno pasó a tener un rol más activo en la provisión de educación en el país y una de sus principales preocupaciones fue hacer llegar las instituciones de enseñanza superior a todo el territorio nacional. Para ello, se diseñó una organización regional en torno a los seis principales distritos militares de China: el norte, el noroeste, el noreste, el este, el sur central y el suroeste. En los primeros años de la década de 1950 se instituyó una representación de los distintos tipos de estudios universitarios en cada región bajo la dependencia administrativa del Ministerio Nacional de Educación. Ello incluyó también la formación del profesorado, de manera que en cada una de las regiones se estableció una Universidad Normal destinada a la formación del profesorado de secundaria (Universidad Normal de Pekín, Universidad Normal del Este de China, Universidad Normal del Nordeste de China, Universidad Normal

Central, Universidad Normal de Shaanxi y Universidad Normal del Suroeste de China). Estas universidades, inspiradas en el sistema de universidades e institutos pedagógicos de la Unión Soviética, reclutaban a sus estudiantes a lo largo de todo el territorio nacional y los asignaban a cargos de alto nivel al graduarse, según el plan elaborado por la Comisión de Planificación del Estado (Hayhoe & Li, 2010).

En paralelo a la creación de las Universidades Normales, el nuevo gobierno comunista retomó el proyecto de establecer una Escuela Normal para la formación de maestros de enseñanza primaria en cada una de las prefecturas del país, lo que produjo un incremento notable del número de instituciones de formación en los años siguientes, aunque no lo suficiente para atender a las grandes necesidades existentes. Además, se llevó a cabo un amplio conjunto de reformas para modificar los planes de estudios, con el fin de establecer un sistema propio y adecuado para la “nueva China” (Beech & Brailovsky, 2015). En un marco de fuerte centralización, en la década de 1950 se regularon los diferentes tipos de Escuelas Normales para todo el país. De acuerdo con las Disposiciones de la Reforma del Sistema Educativo (Consejo de Estado, 1951), se estableció la Escuela Normal Preescolar, dirigida a la formación de los maestros de educación infantil; la Escuela Normal, para formar a los maestros de educación primaria; y el Instituto Normal o la Escuela Normal Superior, dedicados a formar a los docentes de la etapa de educación secundaria.

Los niveles educativos de partida que se exigían para acceder a cada tipo de institución de formación inicial eran distintos, siguiendo la tradición heredada de la etapa anterior. Para los maestros de infantil y primaria se aceptaba el acceso desde la enseñanza secundaria inferior, puesto que se otorgaba un mayor peso a la preparación para la docencia de los posibles candidatos que a su preparación académica, partiendo de la concepción de la enseñanza como un arte. Además, era patente la necesidad de afrontar el urgente problema de escasez de maestros que acuciaba al país, por lo que no resultaba realista incrementar los requisitos de acceso de los futuros docentes a la formación. De hecho, tanto el Informe sobre la Primera Conferencia Nacional de la Formación Docente (Ministerio de Educación, 1951) como el Informe sobre la Situación Básica y las Futuras Directrices, Tareas de la Educación Superior (Cheng, 2012) plantearon medidas para aumentar la oferta de formación de profesorado. En la misma línea, el gobierno de la

Formación profesorado en China (1897-2019)

República Popular China promulgó la gratuidad de las tasas académicas, estableciendo además el denominado “apoyo financiero popular” como ayuda adicional para los alumnos con mayores dificultades económicas que ingresaran en las Escuelas Normales (Ministerio de Educación, 1952).

El conjunto de medidas introducidas a lo largo de los primeros años del nuevo gobierno de la República Popular se tradujo en un aumento del número de profesores en formación y, de hecho, a finales de la década de 1950, la formación docente se organizaba en China como un subsistema independiente dentro del sistema educativo del país. Las características de dicho subsistema eran la existencia de una clara jerarquía institucional y una planificación centralizada destinada a preparar a un número suficiente de profesores en el país, así como un estricto control de los contenidos impartidos, para garantizar la formación de las nuevas generaciones en el ideario y los valores comunistas (Hayhoe & Li, 2010; Zhu & Han, 2006). No obstante, de nuevo, las circunstancias políticas y económicas del país impidieron que los avances en la preparación del profesorado se prolongaran en el tiempo. El fracaso de la campaña conocida como el “Gran Salto Adelante” y la ruptura de las relaciones con la Unión Soviética a partir de 1960 tuvieron como consecuencia un periodo de hambruna y aislamiento internacional del país, que hizo inviable todo progreso. La situación se agravó aún más al término de la etapa, durante el periodo de la “Revolución cultural” que tuvo lugar entre los años 1966 y 1976. Uno de los principales objetivos de dicha Revolución fue transformar radicalmente la escuela tradicional, creando un sistema educativo al servicio del proletariado, en el que campesinos y soldados revolucionarios actuaran como docentes para transmitir la visión política maoísta. En la práctica, sin embargo, el resultado obtenido fue el cierre de escuelas y el exilio o la represión de una gran parte del profesorado cualificado, lo que hizo que el país experimentara un enorme retraso en tan solo una década (Egido, 2007).

Reorganización de la Formación Docente (1978-1993)

En los años posteriores a la Revolución Cultural, fue necesario realizar grandes esfuerzos para reconstruir de una manera rápida el sistema educativo del país, incluyendo el subsistema de formación docente, lo que constituyó

una tarea prioritaria para el nuevo gobierno (Hayhoe & Li, 2010; Pepper, 1996).

De hecho, tras la muerte de Mao en 1976 y, especialmente, con las reformas orientadas al desarrollo económico lanzadas tras la llegada al poder de Deng Xiaoping en 1978, la educación reforzó su protagonismo como elemento clave para lograr la modernización del país (Li, 1999), iniciándose una serie de reformas en el sistema educativo destinadas a desarrollar la fuerza productiva de la población y a apoyar la construcción de una “economía socialista de mercado” (Beech & Brailovsky, 2015). En el ámbito de la formación del profesorado, ya en el mismo año 1978 el Ministerio de Educación hizo público un documento de “Sugerencias para mejorar y desarrollar la formación docente” y poco después se aprobaron nuevos planes de estudio en los que se regularon detalladamente los objetivos curriculares, la organización de las asignaturas, la duración y los horarios de la formación docente (Ministerio de Educación, 1980; 1981).

Siguiendo con la línea de reformas, en 1986 fue aprobada la Ley de Educación Obligatoria (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1986), que puede considerarse un hito en el desarrollo educativo de China (OECD, 2016). Con esa ley se decretaba un mínimo de nueve años de escolarización obligatoria para todos los niños, lo que implicaba un notable aumento de la demanda de profesorado y la necesidad de reforzar el sistema de formación docente, resultando prioritario aumentar la cantidad de candidatos a la docencia. Un año antes, en 1985, se había reestablecido el 10 de septiembre como “el día del profesor”, una fiesta nacional del país que simboliza el respeto hacia los docentes.

La formación inicial del profesorado volvió a ser gratuita para los estudiantes, siendo sustituido el modelo previo de financiación por un sistema de becas para los alumnos de las Escuelas Normales que estuvo vigente hasta 1990. Además, se comenzaron a dar los primeros pasos para impulsar la participación de las universidades regulares en la preparación de los docentes de todos los niveles. Se pretendía con ello no solo aumentar el número de posibles candidatos a la enseñanza, sino también mejorar la calidad de su formación. Sin embargo, dichos intentos no prosperaron y la formación del profesorado siguió impartándose en instituciones específicas, aprobándose además medidas para facilitar la incorporación de graduados sin formación docente a la enseñanza para paliar en lo posible la escasez de profesorado (Zhu

Formación profesorado en China (1897-2019)

& Han, 2006). Habría que esperar a la década de 1990 para que tuvieran lugar reformas relevantes a este respecto (Yang & Wu, 1999).

La Incorporación de la Formación Docente a la Universidad (1993-2009)

La década de 1990 puede considerarse el inicio de un nuevo periodo en la formación del profesorado en China, ya que, por primera vez tras la fundación de la República Popular en 1949, se desarrolló un marco legislativo específico destinado a regular los derechos y obligaciones del profesorado y se organizó un sistema nacional de certificaciones docentes. Concretamente, en 1993 fue aprobada una nueva ley sobre la profesión docente, la Ley del Profesorado (Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional, 1993), que se ocupó de manera integral de las distintas facetas relativas al profesorado, tales como sus derechos y obligaciones, su cualificación, nombramiento y evaluación, mejorando sus condiciones laborales, salarios y estatus. Dicha ley fue seguida de los Reglamentos de Cualificaciones Docentes (Consejo de Estado, 1995) que establecían siete tipos de licencias reconocidas para ejercer la docencia. Estas normas constituyeron el marco legal renovado para la formación del profesorado en el país.

En paralelo a la reforma de la formación del profesorado, a lo largo de toda la década de los 90 se desarrolló ampliamente la legislación sobre educación, dado que el gobierno chino intentó reelaborar el sistema escolar en su conjunto, basándose en las nuevas prioridades sociales y económicas del país. En 1995 la nueva Ley de Educación (Asamblea Popular Nacional, 1995) reafirmó la importancia del docente para el éxito del sistema educativo.

Para comprender los factores contextuales en los que se inscribe este conjunto de reformas, es necesario considerar que el sistema desarrollado a partir del modelo soviético en los años 50 no había sido modificado en profundidad desde entonces. La rígida jerarquía existente entre las seis Universidades Normales del país, como instituciones líderes en la formación de élite de los docentes de secundaria, y el resto de los centros destinados a la preparación del profesorado resultaba inadecuada para satisfacer las necesidades de personal docente que demandaba la nueva educación básica. Además, la escasa calidad de la formación ofrecida a la gran mayoría de los futuros docentes, especialmente en las etapas iniciales del sistema, se percibía como un obstáculo que impedía el desarrollo educativo del país, por lo que se

planteó la necesidad de que las universidades regulares jugaran un papel activo en la formación del profesorado de todas las etapas (Zhu & Han, 2006).

Fue en la Conferencia Nacional de Formación del Profesorado, celebrada en 1996, cuando se propuso formalmente que en el futuro desarrollo de la preparación docente tomaran parte las universidades. En 1999 se estableció dicha directriz y las instituciones de formación inicial del profesorado comenzaron su proceso de transición, de manera que gradualmente las Escuelas Normales que preparaban al profesorado de primaria comenzaron a cerrarse o a integrarse dentro de las universidades, ampliándose la oferta de programas de formación. Pese a que todavía existen algunas Escuelas Normales, que conviven con el nuevo sistema, especialmente en las zonas menos desarrolladas del país, su peso se ha ido reduciendo progresivamente con el paso del tiempo (Zhu & Han, 2006). Muchas de las universidades regulares implantaron programas de formación docente y crearon Facultades de Educación. La formación del profesorado como un sistema independiente y cerrado comenzó a desaparecer, para dar paso a un sistema integrado en la etapa de enseñanza superior.

En línea con esas reformas, se avanzó también en la tarea de unificar las políticas de selección de estudiantes. De ese modo, a lo largo de la etapa, se redujeron las instituciones que admitían a estudiantes con un nivel de partida de educación secundaria inferior, a excepción de las Escuelas Normales de Preescolar, en las que sí se admite a estudiantes con ese nivel (Pan, 2013). Concretamente, en el año 2003 se regularon los requisitos de acceso a la formación docente, de acuerdo con el Informe en cuanto a los Métodos de Supervisión de la Admisión de los Estudiantes a las Universidades Regulares (Ministerio de Educación, 2003). En el nuevo sistema se incluyó una selección basada en la evaluación integral de los candidatos (incluida la dimensión moral, intelectual, física y estética) y en la puntuación obtenida por los mismos en el examen final de la etapa de enseñanza secundaria superior (Gaokao).

También en este periodo fue objeto de debate el rol y la denominación de las Universidades Normales que se habían creado en la década de 1950 en el país siguiendo el modelo soviético. La cuestión era si dichas universidades debían retener su identidad histórica como centros de alto nivel en la preparación de docentes o debían transformarse en universidades regulares, puesto que en ese momento ofertaban ya estudios en un amplio número de

Formación profesorado en China (1897-2019)

ramas académicas. La decisión final fue mantener su denominación y su función como centros de referencia en la formación del profesorado, integrando en sus campus algunas de las Escuelas Normales de nivel inferior y ampliando su responsabilidad en la preparación del profesorado de todas las etapas del sistema escolar. La única excepción a este respecto fue la Universidad Normal del Suroeste de China, que acabó fusionándose con otros centros universitarios de carácter técnico y abandonó su denominación como Universidad Normal.

El Nuevo Plan de Acción 2003-2007 para Revitalizar la Educación perfilado por el Ministerio de Educación definió los estándares para la acreditación de las instituciones de formación docente, el plan de estudios de la educación docente y la calidad de la educación docente. La reforma del plan de estudios de la formación inicial se abordó en 2004, año en el que comenzó el diseño de los nuevos programas de formación, si bien estos no serían finalmente aprobados hasta el periodo siguiente, en el año 2011 ([Ministerio de Educación, 2011](#)).

Por otra parte, en 2007 volvieron a establecerse de nuevo los incentivos económicos para la formación de los futuros docentes, puesto que el cobro de tasas a partir de la década de 1990 había conducido a un descenso en el número de candidatos para la docencia ([Zhu & Han, 2006](#)). A la gratuidad de la matrícula en los distintos tipos de instituciones, se sumaron los gastos de alojamiento y de vida para los estudiantes de las Universidades Normales dependientes del Ministerio de Educación. A cambio de dicha financiación, los estudiantes que proceden de las zonas rurales del país deben trabajar en escuelas rurales al menos durante los dos primeros años de servicio ([Ministerio de Educación, 2011](#)).

Profesionalización y Desarrollo de Competencias Docentes (2010-2019)

En el año 2010, el gobierno chino aprobó el Esquema del Plan Nacional de Reforma de la Educación a medio y largo plazo (2010-2020) ([Consejo de Estado, 2010](#)), como proyecto estratégico para la mejora de la educación en el país. Dicho Plan, que es el documento de orientación más importante en la política educativa actual de China, enfatizó la necesidad de promover el desarrollo científico de la educación para fortalecer los recursos humanos del

país, en la línea emprendida con las reformas iniciadas en la década de 1980 (Li, 2017). En lo que se refiere al profesorado, el Plan contempla la mejora de la formación inicial, así como la creación de programas destinados al perfeccionamiento de los docentes que no cuentan con titulaciones de nivel universitario (Yang, 2017). Tras la aprobación del Plan, se regularon los nuevos programas de estudio para la formación del profesorado (Ministerio de Educación, 2011; 2012), poniendo el foco de atención de los mismos en la calidad de la formación y en el desarrollo de competencias profesionales para la docencia. Dichas competencias se establecen de manera específica para la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria, por lo que la formación es diferente en función de la etapa en la que los docentes vayan a ejercer su labor.

En el momento actual, la política educativa china otorga una gran importancia a las posiciones obtenidas por las instituciones en los rankings universitarios. En dichos rankings las Universidades Normales que dependen del Ministerio de Educación se encuentran en el grupo de centros mejor posicionados en el país, por lo que cuentan con un importante reconocimiento. Por su posición en los rankings, estas universidades, que cuentan con las mayores tasas de empleo de egresados (ARWU, 2020), continúan siendo las más influyentes en el ámbito de la formación docente, disponen de más programas de enseñanza, mejores instalaciones y más recursos financieros y tienen la potestad de elegir a los estudiantes con mejores calificaciones en el examen final de la educación secundaria superior en todo el país (Gaokao) (Li, 2012; Ramírez-Carpeño & Marim, 2016). Además, en el año 2018 el Ministerio de Educación aprobó una normativa destinada a ampliar los incentivos económicos para cursar la formación en estas instituciones (Ministerio de Educación, 2018).

Junto a dichas Universidades Normales de alto prestigio, en estos momentos los docentes pueden formarse en otras Universidades Normales o pueden cursar sus estudios en universidades regulares en las que existan programas o Facultades de Educación. No obstante, en algunos casos también pueden formarse en Institutos y Escuelas Profesionales, que ofrecen programas de formación más cortos que los universitarios (Ramírez-Carpeño & Marim, 2016). La variedad de instituciones de formación sigue, por tanto, vigente, aunque el objetivo es mejorar su calidad, por lo que se promueve la

Formación profesorado en China (1897-2019)

colaboración y la participación de las Universidades Normales más reconocidas con el resto de los centros que ofertan dicha formación.

Conclusión y Reflexiones Finales

La construcción de un sistema de formación del profesorado de corte occidental se inició en China a finales del siglo XIX, con la apertura del país al escenario internacional. Como cabe esperar, la historia de dicha formación ha estado vinculada desde entonces al cambiante contexto político, económico, social y demográfico de la nación, por lo que su trayectoria se ha visto influenciada por la peculiar evolución histórica del país. Sin embargo, el trazado que puede perfilarse de la misma no siempre aparece alineado con los grandes cambios experimentados en el terreno político, sino que pueden encontrarse continuidades en el sistema de formación docente a lo largo de diferentes periodos, especialmente en la etapa que abarca la República de China y las primeras décadas de la República Popular China. De igual modo, es posible identificar cambios en el sistema de formación que se han sucedido dentro de la etapa que se inicia en 1978, con las políticas de apertura y reforma económica del país.

De hecho, el recorrido de la formación del profesorado en China se ha caracterizado por la sucesión de un gran número de reformas, que han dado lugar a avances y retrocesos reiterados en la búsqueda de un modelo de formación del profesorado adaptado a las necesidades del país. En el transcurso de ese recorrido, que abarca más de un siglo, es posible perfilar una serie de rasgos distintivos que caracterizan la historia de la formación docente en China. Uno de esos rasgos hace referencia al recurrente problema de la escasez de profesorado con el que enfrentado el país a lo largo del tiempo, que ha conducido a la adopción de políticas destinadas a incrementar el acceso a la formación docente, como el apoyo económico otorgado a los futuros profesores, que ha permitido el ingreso a la profesión de estudiantes con escasos recursos familiares. Sin embargo, esta presión por aumentar el número de profesores ha llevado también en muchos momentos a reducir los requisitos para acceder a las instituciones de formación, lo que ha tenido una repercusión negativa en la calidad de la profesión docente.

De igual modo, como rasgo persistente a lo largo del tiempo, puede mencionarse la estratificación y diversificación de las instituciones de

formación del profesorado en el país, que tiene su correspondencia en la coexistencia histórica de rutas de formación con muy distintos niveles de exigencia académica, incluso para los docentes de una misma etapa educativa. Si bien es cierto que desde la década de 1980 se llevaron a cabo reformas destinadas a integrar la formación docente en las universidades, solo a partir de 1999 comenzó un proceso sistemático de incorporación de la formación del profesorado a la universidad. Dicho proceso no ha finalizado por completo en la actualidad y aunque el número de Escuelas Normales ajenas al ámbito universitario ha ido disminuyendo paulatinamente durante los últimos años, estas instituciones aún perduran, sobre todo en la formación del profesorado de preescolar. Esta división entre la formación de los profesores de educación preescolar y de educación primaria aleja al país en buena medida de la trayectoria experimentada por la mayoría de los sistemas educativos, en los que las fronteras entre la preparación de los profesores de ambos niveles educativos se han ido desdibujando para dar paso a un modelo con el mismo nivel formativo, aunque puedan existir especializaciones por etapas.

Junto a lo anterior, otra peculiaridad del sistema chino es el papel que han desempeñado las Universidades Normales, dependientes del gobierno central, como instituciones especializadas en la formación del profesorado. Estas universidades han funcionado a lo largo de casi 70 años como centros de prestigio y en ellas se ha desarrollado la investigación pedagógica en paralelo con la formación de docentes de élite, primero para la etapa de educación secundaria y actualmente también para la educación primaria (Shi & Engler, 2008).

No obstante lo anterior, y a pesar de contar con características propias, es posible también encontrar aspectos en el recorrido histórico de la formación docente en China que han sido compartidos con otros países del escenario internacional. Uno de estos aspectos en común es el intento de elevar la formación del profesorado de enseñanza primaria, integrándola en los estudios universitarios y situándola a la par que la preparación del profesorado de educación secundaria. Si bien en China este proceso se inició más recientemente que en el contexto europeo o en el americano y aún no ha finalizado por completo, lo cierto es que las tensiones y resistencias que dicha integración ha encontrado tanto desde de las universidades como desde las propias Escuelas Normales son similares a las que otros países

Formación profesorado en China (1897-2019)

experimentaron en el pasado, fruto del reto de integrar dos culturas profesionales con diferentes tradiciones (Gumbert, 1990).

En esta línea de coincidencias, pueden señalarse también las reformas realizadas desde los años 1990 y, especialmente, en el inicio del siglo XXI, en las que ha predominado la búsqueda de la calidad en la formación del profesorado y el énfasis en las competencias profesionales como eje central en torno al que organizar dicha formación (Asia Society, 2011). De hecho, la convergencia de las reformas que China ha llevado a cabo en este tiempo con los planteamientos y discursos emanados desde los Organismos Internacionales sobre la formación del profesorado puede considerarse un reflejo de los actuales procesos de globalización y estandarización de las políticas educativas, que conducen a la existencia de agendas de reforma compartidas a escala internacional (Egido & Martínez-Usarralde, 2019).

Más allá de los posibles contrastes y similitudes con otros contextos, es interesante destacar la influencia que han ejercido las tradiciones culturales del país, especialmente el confucianismo, en el desarrollo histórico del sistema de formación del profesorado. En la filosofía confuciana, uno de los valores más arraigados es la creencia en la educación como un instrumento fundamental para alcanzar el progreso del individuo y el bienestar de la sociedad, creencia que a lo largo de los siglos ha seguido presente en China y que perdura en la actualidad. En consonancia con la trascendencia concedida a la educación, el confucianismo se caracteriza por un gran respeto al profesor, al que se pide no solo tener conocimientos y saber transmitirlos, sino también reunir elevados principios morales y éticos (Li, 2012). Aún hoy, China es el país del mundo que muestra una mayor consideración social hacia el profesorado (Dolton et al., 2018). Esta confianza en la figura del profesor está en la base de la idea de que el sistema de formación docente es un ámbito clave para conseguir el progreso del país y ayuda a entender que el desarrollo de dicho sistema haya sido una prioridad política para la gran mayoría de los gobiernos que se han sucedido en China a lo largo del periodo analizado. A su vez, el progreso experimentado por el país ha permitido, especialmente en las últimas décadas, la introducción de mejoras en el sistema de formación del profesorado, de manera que desarrollo económico y formación docente han funcionado como variables interrelacionadas.

Junto a lo anterior, el pragmatismo inherente a la filosofía confuciana, que busca ante todo la utilidad práctica, ha permitido que el sistema de formación

docente haya ido transformándose con el tiempo, acomodándose a las cambiantes circunstancias por las que ha atravesado el país, tomando de manera flexible modelos procedentes de otros países, pero integrándolos en sus propios valores y tradiciones.

La formación del profesorado ha sido, pues, una condición necesaria para el crecimiento económico y la modernización social de China, que partía hace algo más de cien años de un panorama educativo desolador y que ha ido consiguiendo con el tiempo logros importantes, contribuyendo a situar al país como una potencia mundial de primer orden.

No obstante, a pesar de que el balance global que ha experimentado en China la formación del profesorado puede considerarse positivo tanto en términos cuantitativos como cualitativos, en el momento actual persisten también problemas que deben ser atendidos. Entre ellos, destaca especialmente la diferencia en el nivel de preparación del profesorado entre los entornos urbanos y rurales. Las zonas urbanas de mayor nivel económico concentran los mejores recursos para la formación y los candidatos más cualificados para la docencia, mientras en el medio rural todavía perdura una importante carencia de centros de formación del profesorado de calidad, lo que ahonda la brecha existente entre la educación urbana y la educación rural en China. A pesar de los esfuerzos realizados durante los últimos años, lo cierto es que el progreso que la formación docente ha experimentado en las zonas más desarrolladas no ha llegado en buena medida al resto del país ([Asia Society, 2011](#)).

Para finalizar, es necesario señalar al menos algunas de las limitaciones del presente trabajo. Desde 1897 ha transcurrido más de un siglo, que ha sido testigo del desarrollo de la formación inicial del profesorado en China. Sintetizar en pocas páginas este amplio periodo de tiempo puede servir para proporcionar una visión global del recorrido experimentado a lo largo del mismo. No obstante, implica también la existencia de limitaciones y carencias en la exposición realizada, pues no ha sido posible analizar en profundidad todos los cambios que han tenido lugar en las cinco etapas señaladas. Adicionalmente, y a pesar de la centralización que ha caracterizado en lo sustancial las políticas de formación del profesorado llevadas a cabo a lo largo del tiempo, es evidente que China es un país inmenso, en el seno del cual puede encontrarse una enorme diversidad, tanto en términos culturales, como de desarrollo económico y educativo, por lo que la perspectiva aportada en

Formación profesorado en China (1897-2019)

este artículo es necesariamente sintética y debería ser ampliada con estudios más detallados sobre el tema a escala regional y local.

Notes

Este estudio ha sido patrocinado por el Proyecto para la Construcción de la Disciplina de Excelencia en Educación de la Universidad Normal del Este de China.

Referencias

- ARWU (Academic Ranking of World Universities) (2020). *Best Chinese Universities Ranking 2019*. Shanghai Ranking Consultancy
http://www.shanghairanking.com/Chinese_Universities_Rankings/Overall-1-Ranking-2019.html
- Asamblea Popular Nacional de la República Popular China (1995). *Ley de Educación* (中华人民共和国教育法). Beijing.
http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200407/1316.html
- Asia Society (2011). *Improving teacher quality around the world: the international summit on the teaching profession*. New York, NY: Asia Society and US Department of Education.
<https://asiasociety.org/education/improving-teacher-quality-around-world>
- Beech, J. & Brailovsky, D. (2015). *Hacia un análisis comparado de la educación en China y los países del Cono Sur*. Universidad de San Andrés.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/AnalisisComparado_ChinaConoSur.pdf
- Buley-Meissner, L. M. (1991). Teachers and teacher-education: A view from the People's Republic of China. *International Journal of Educational Development*, 11(1), 41-53. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(91\)90008-V](https://doi.org/10.1016/0738-0593(91)90008-V)
- Cheng, F. P. (2012). *Retrospección de la encuesta sobre Educación en la República Popular China*. (新中国教育调查回顾) Tianjin: Tianjin Education Press.
- Consejo de Estado de la República Popular China (1951). *Disposiciones de la Reforma del Sistema Educativo* (关于改革学制的规定). Beijing.

Formación profesorado en China (1897-2019)

<https://baike.baidu.com/item/政务院关于改革学制的决定/3836332?fr=aladdin>

Consejo de Estado de la República Popular China (1995). *Reglamentos de Cualificaciones Docentes* (教师资格条例). Beijing.

http://www.moe.gov.cn/s78/A10/moe_631/tnull_11557.html

Consejo de Estado de la República Popular China (2010). *Esquema del Plan Nacional de Reforma de la Educación a medio y largo plazo (2010-2020)* (国家中长期教育改革和发展纲要[2010-2020年]). Beijing.

http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/info_list/201407/xxgk_171904.html

Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China (1986). *Ley de Educación Obligatoria* (中华人民共和国义务教育法). Beijing.

http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200606/15687.html

Comité Permanente de la Asamblea Popular Nacional de la República Popular China (1993). *Ley del Profesorado* (中华人民共和国教师法). Beijing.

http://www.moe.gov.cn/s78/A02/zfs__left/s5911/moe_619/tnull_1314.html

Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D. & She, P. W. (2018). Global teacher status index 2018. London: Varkey Foundation.

<https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>

Egido, J. A. (2007). La situación de la enseñanza universitaria en China. *Papers*, 86, 167-187

<https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n86/02102862n86p167.pdf>

Egido, I. y Martínez-Usarralde, M. J. (2019). *La educación comparada, hoy*. Madrid: Síntesis.

Guan, P. J. (2009). The process, achievements and basic experience of teacher's education in China for 30 years reform and opening up to the outside world. *China Higher Education Research*, 2, 3-11. (我国教师教育改革开放三十年的历程、成就与基本经验)

[https://kreader.cnki.net/Kreader/CatalogViewPage.aspx?dbCode=CJFQ&filename=ZGGJ200902003&tablename=CJFD2009&compose=&first=1&uid=WEEvREcwSIJHSlRa1FhdXNzY2ZlTlR6SW0yTWVPSWZPMmFzejNlIa0Ywcz0=\\$9A4hF_YAuvQ5obgVAqNKPCYcEjKensW4ggI8Fm4gTkoUKaID8j8gFw!!](https://kreader.cnki.net/Kreader/CatalogViewPage.aspx?dbCode=CJFQ&filename=ZGGJ200902003&tablename=CJFD2009&compose=&first=1&uid=WEEvREcwSIJHSlRa1FhdXNzY2ZlTlR6SW0yTWVPSWZPMmFzejNlIa0Ywcz0=$9A4hF_YAuvQ5obgVAqNKPCYcEjKensW4ggI8Fm4gTkoUKaID8j8gFw!!)

- Gumbert, E. (1990). *Fit to Teach: Teacher Education in International Perspective*. Atlanta: Center for Cross Cultural Education, Georgia State University.
- Gu, M. Y. (1981). Teacher training in China. *Journal of Education for Teaching*, 7 (3), 246-251. DOI: <https://doi.org/10.1080/0260747810070304>
- Hayhoe, R. & Li, J. (2010). The idea of a normal university in the 21st century. *Frontiers of Education in China*, 5(1), 74–103 <https://link.springer.com/article/10.1007/s11516-010-0007-0>
- Huang, Z. C. (2011). El desarrollo de la Pedagogía en China. *Foro de Educación*, 13, 7-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544588002>
- Ju, X. G., Tong, F. Y. & Zhang, S. Z. (1994). Recopilación de documentos de Historia Educativa de China: Formación Profesional y formación inicial del profesorado. (中国近代教育史资料汇编: 实业教育 师范教育). Shanghai: Shanghai Educational Publishing House.
- Li, D. F. (1999). Modernization and teacher education in China. *Teaching and Teacher Education*, 15(2), 179-192. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00058-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00058-4)
- Li, J. (2012). The Chinese Model of Teacher Education: Retrospects and Prospects over a Century. *Frontiers of Education in China*, 7(3), 417–442. https://www.researchgate.net/publication/283602472_The_Chinese_model_of_teacher_education_Retrospects_and_prospects_over_a_century
- Li, J. (2017). Educational Policy Development in China for the 21st Century: Rationality and Challenges in a Globalizing Age, *Chinese Education & Society*, 50(3), 133-141. <https://doi.org/10.1080/10611932.2017.1330992>
- Martín-Ríos, J. J. (2002). *La influencia del pensamiento occidental y el papel de la traducción en el periodo de la nueva cultura en China* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~feiap/tesis/JavierMartin.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Popular China. (1951). *Informe sobre la Primera Conferencia Nacional de la Formación Docente* (关于第一次全国师范教育会议的报告). Beijing: Beijing. http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_163/200408/3444.html.

Formación profesorado en China (1897-2019)

- Ministerio de Educación de la República Popular China (1952). Sobre los principios, estándares y métodos para ajustar el salario del docente y la Financiación Apoyada Popular del estudiante (教育部关于调整各类学校教职员工资及学生人民助学金的原则、标准、办法) <https://baike.baidu.com/item/%E4%BA%BA%E6%B0%91%E5%8A%A9%E5%AD%A6%E9%87%91/5913208?fr=aladdin>
- Ministerio de Educación de la República Popular China (1980). *Borrador de la implementación del plan de enseñanza para las escuelas normales infantiles* (幼儿师范学校教学计划试行草案). Beijing. <http://cyfd.cnki.com.cn/Article/N2005110552000608.htm>
- Ministerio de Educación de la República Popular China (1981). *Borrador de la implementación del Plan de Enseñanza para Escuelas Normales Secundarias* (小学教师进修中等师范学校教学计划试行草案). Beijing. <http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-YNJY198212031.htm>
- Ministerio de Educación de la República Popular China (2003). *Informe en cuanto a los Métodos de Supervisión de la Admisión de los Estudiantes a las Universidades Regulares* (教育部关于普通高等学校招生录取工作监督办法的通知). Beijing. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/gk_gbgg/moe_0/moe_9/moe_36/tnull_5319.html
- Ministerio de Educación de la República Popular China (2007). *Medidas de implementación de la Educación Normal gratuita para el alumnado en las universidades Normales que están directamente bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación (borrador)* (教育部直属师范大学师范生免费教育实施办法[试行]). Beijing. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/tnull_27694.htm
1
- Ministerio de Educación de la República Popular China (2011). *Norma del Plan de Estudios de Formación Inicial del Profesorado (borrador)(NPEFIP)* (教师教育课程标准[试行]). Beijing. <https://baike.baidu.com/item/教师教育课程标准/8231624?fr=aladdin>
- Ministerio de Educación de la República Popular China (2012). *Norma Profesional de Maestro (borrador) (NPM)* (教师专业标准[试行]). Beijing. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html

- Ministerio de Educación de la República Popular China (2018). *Informe de las medidas de implementación de la Educación pagada por el Gobierno para el alumnado en las universidades Normales que están directamente bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación* (教育部直属师范大学师范生公费教育实施办法的通知)
http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201808/t20180810_345023.html
- OECD (2016). *Education in China. A Snapshot*. Paris: OECD.
https://www.academia.edu/38727276/Education_in_China_a_snapshot
- Pan, J. (2013). La investigación y la revisión en cuanto al nivel educativo de partida del docente de primaria. *Investigación en Educación de Maestros*, (1), 89-90. (关于小学教师培养起点的研究述评)
<http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-GDSZ201301016.htm>
- Pan, M. Y. & Wu, M. (2004). Desde “la Educación Normal” a “la formación del profesorado”. *China Higher Education Research*, 7, 13-17. (从师范教育到教师教育)
[https://kreader.cnki.net/Kreader/CatalogViewPage.aspx?dbCode=CJFQ&filename=ZGGJ200407005&tablename=CJFD2004&compose=&first=1&uid=WEEvREcwSIJHSlDRa1FhdXNzY2Z1TIR6SW0yTWVPSWZPMmFzejNIa0Ywcz0=\\$9A4hF_YAuvQ5obgVAqNKPCYcEjKensW4ggI8Fm4gTkoUKaID8j8gFw!!](https://kreader.cnki.net/Kreader/CatalogViewPage.aspx?dbCode=CJFQ&filename=ZGGJ200407005&tablename=CJFD2004&compose=&first=1&uid=WEEvREcwSIJHSlDRa1FhdXNzY2Z1TIR6SW0yTWVPSWZPMmFzejNIa0Ywcz0=$9A4hF_YAuvQ5obgVAqNKPCYcEjKensW4ggI8Fm4gTkoUKaID8j8gFw!!)
- Pepper, S. (1996). *Radicalism and Education Reform in 20th-Century China. The Search for an Ideal Development Model*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramírez-Carpeño, E. & Marim, V. (2016). Formación inicial de los docentes: estudio comparado de los sistemas educativos en Brasil y China. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 22-43.
<http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Shen, A. P. (1994). Teacher Education and National Development in China. *Journal of Education*, 176(2), 57–71.
<https://doi.org/10.1177/002205749417600208>
- Shi, X. G. & Englert, P. A. (2008). Reform of teacher education in China, *Journal of Education for Teaching*, 34(4), 347-359.
<https://doi.org/10.1080/02607470802401537>
- Sun, B. (1971). *China's education over a sixty-year period*. [六十年来的中国教育]. Taipei:Cheng Chung Shu Chu.

Formación profesorado en China (1897-2019)

- Sun, P. Q. (ed.) (2000). *La historia de educación en China* [中国教育史]. Shanghai: East China Normal University Press.
- Wang, L. K. (2009). Review and prospect on China's teacher education policy after 30 years. *Journal of National Academy of Education Administration*, 1, 30-35. (我国教师教育政策发展三十年回顾与展望)
- <http://kns.cnki.net/KXReader/Detail?TIMESTAMP=63717628137239000&DBCOD=CFJQ&TABLEName=CJFD2009&FileName=GJXZ200901008&RESULT=1&SIGN=FEulyksKFVvJDZk21Th2PEqMHvY%3d>
- Xun, Y. (2013). Institutional Changes of Teacher Education in China since 1949. *Teacher Education Research*, 25(5), 1-5. (1949年以来我国教师教育的制度变迁)
- <http://kns.cnki.net/KXReader/Detail?TIMESTAMP=637176281910827500&DBCOD=CFJQ&TABLEName=CJFD2013&FileName=GDSZ201305001&RESULT=1&SIGN=IEFFDyKOG%2fUbj3LJntEuvFda5ho%3d>
- Yan, J. Z. & Wang, H. F. (2018). Analysis on the Policy of Teacher Education of China in 40 Years of Reform and Opening Up. *Teacher Education Research*, 30(5), 7-13. (改革开放40年我国教师教育政策变迁分析)
- <http://kns.cnki.net/KXReader/Detail?TIMESTAMP=637176283168015000&DBCOD=CFJQ&TABLEName=CJFDLAST2018&FileName=GDSZ201805002&RESULT=1&SIGN=8qGaX0Rg3fvDos4Npao6Ug2Zcok%3d>
- Yang, D. P. & Wu, J. Q. (1999). Some issues in the reform and development of teacher education and training in China. *Teacher Development*, 3(2), 157-172.
- <https://doi.org/10.1080/13664539900200078>
- Yang, Y. F. (2017). Concepts and Policy Innovations in the National Education Plan. *Chinese Education & Society*, 50(3), 142-161.
- <https://doi.org/10.1080/10611932.2017.1330997>
- Zhou, Y. R. (2000). *The History, Present-state and Future of China Teacher Education*. *Tsinghua Journal of Education*, 3, 73-82.
- http://caod.oriprobe.com/articles/2726548/The_History__Present_state_and_Future_of_China_Teacher_Education.htm

- Zhou, J. (2014). Teacher education changes in China: 1974–2014. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 507-523.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956543>
- Zhou, J. & Reed, L. (2005). Chinese government documents on teacher education since the 1980s. *Journal of Education for Teaching, 31*(3), 201-213. <https://doi.org/10.1080/02607470500169030>
- Zhu, X. & Han, X. (2006). Reconstruction of the teacher education system in China. *International Education Journal, 7*(1), 66-73.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847303.pdf>

Huimin Zhang: Facultad de Educación. East China Normal University

Immaculada Egido: Departamento de Estudios Educativos. Universidad Complutense de Madrid (España)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1995-2688>

Contact Address: miegido@ucm.es