

La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986)*

Teresa GONZÁLEZ PÉREZ

Datos de contacto

Teresa González Pérez
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna
Campus Central
Avda. Trinidad, s/n.
38204 San Cristóbal de La Laguna
(Tenerife) España
teregonz@ull.es

Recibido: 25/1/13

Aceptado: 30/7/13

RESUMEN

España, en la última etapa del franquismo, con el despeque económico y tecnológico fue permeable a los cambios científico-educativos. Tanto los aparatos del sistema como la pedagogía académica incorporaron algunas de las innovaciones internacionales que circulaban en aquellas fechas. En el contexto modernizador se incluyó la formación del profesorado con la institucionalización del Plan de Estudios de 1971. Un programa curricular que diseñaba el perfil de un enseñante con rango universitario, pero con una preparación más culturalista que pedagógica. Durante la transición y la restauración democrática se impulsó la renovación pedagógica. Con la aplicación de las nuevas metodologías se recuperaron las tradiciones innovadoras de la enseñanza, deudoras de los intelectuales del pasado.

PALABRAS CLAVE: epolítica educativa, maestros, transición, democracia.

The training of teachers during the transition and the restoration of democracy (1976-1986)

ABSTRACT

Spain, in the last stage of Franco, with economic and technological takeoff was permeable scientific and educational changes. Both system devices as academic pedagogy incorporated some international innovations that circulated at that time. In the context of modernization included teacher training with the institutionalization of Curriculum 1971. A curriculum that

* Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Ref: EDU2011-28944.

designed the profile of a university-level teacher, but with a more culturalist pedagogical preparation. During the transition and the restoration of democracy was promoted educational reform. With the application of new methodologies were recovered innovative teaching traditions, debit intellectuals of the past.

KEYWORDS: educational policy, teachers, transition, democracy.

Introducción

La sociedad española, en la última fase de la dictadura, reflejó el creciente interés por la educación. Desde las esferas oficiales se implicaron en la modernización educativa que necesitaba el país, de manera que se puede referir a un antes y un después de la Ley General de Educación. En cierta medida el aperturismo y el desarrollo económico de la década de los sesenta contrastaban con la educación. La propia evolución que había experimentado el país en esa década exigía la transformación educativa. Las reformas llevadas a cabo en la enseñanza primaria y en la formación del magisterio habían contribuido a paliar algunas deficiencias pero resultaban insuficientes. El sistema educativo había quedado obsoleto y por ello se afrontó el diseño de una nueva estructura educativa que se concretó en la Ley General de Educación (1970).¹ Esta ley representa el mejor proyecto educativo de la España contemporánea. Significó un avance importante en el sentido de que fue una ley precursora de modelos democráticos de enseñanza (Díez, 1992). No obstante, la magnitud de la reforma emprendida tuvo que sortear diversos obstáculos, desde las cuestiones económicas hasta el aspecto humano. Faltó el compromiso de los profesionales que tenían que llevar a cabo la reforma con la aplicación de la normativa, sobre todo, por la deficiente formación pedagógica de un importante sector del profesorado. Las inercias y rémoras del pasado frenaban el proceso. No fue fácil cambiar las rutinas pedagógicas y los esquemas de pensamiento de un profesorado ideologizado por el nacionalcatolicismo. De todos modos, la ley reformó y estructuró el sistema educativo en todos sus niveles, modernizó la educación española. La ley terminó de implantarse en el curso 1973-1975. El progreso educativo no sintonizaba con el orden político. Comenzaba a despuntar la conciencia crítica y la renovación cualitativa de la enseñanza. La mayor aportación fue la generalización de la educación básica a toda la población activando la igualdad de oportunidades, aunque es cierto que la dualidad de titulaciones discriminaba al alumnado según obtuviera el graduado escolar o el certificado de escolaridad.

1 *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, MEC, 1969. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 6 de agosto de 1970). Preámbulo. Ley modificada por la Ley de 2 de agosto de 1976.

En la última etapa del franquismo, desde el ángulo de los distintos partidos que se movían en la clandestinidad, se vislumbran posibilidades de cambio. Varios núcleos políticos aglutinados en asociaciones en el último año de vida del dictador perfilaban la alternativa democrática. Sobre la base de esa opción, elaboran propuestas y acciones que se concretan en la unidad como Coordinadora Democrática realizada el 26 de marzo de 1976. Adolfo Suárez fue nombrado presidente del Gobierno el 7 de julio de 1976. Comenzaba así la transición política de la dictadura franquista hacia la monarquía parlamentaria. El proceso hacia la democracia se apoyó en la Ley de Reforma Política, con las primeras elecciones democráticas celebradas el 15 de junio de 1977, con el éxito de la Unión de Centro Democrático (UCD) liderada por Adolfo Suárez con una ideología moderada. La Constitución Española fue sometida a referéndum el 6 de diciembre de 1978.²

Tras la paulatina pérdida de poder del franquismo y el inicio del proceso de democratización política, tras dotarse de un marco constitucional, se abordaron cuestiones fundamentales de interés público como la educación. Sin embargo, permaneció activa la misma legislación de la etapa anterior y se mantuvo estructuralmente el sistema educativo hasta que se aplicó la reforma legislativa emanada de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, más conocida como LOGSE, en 1990. A finales de la década de los años ochenta del pasado siglo, el Gobierno socialista planteó la necesidad de revisar la educación para adecuarla a los tiempos y a las nuevas demandas de la población. Por ello, se planteó rediseñar la estructura educativa para corregir errores pretéritos, subsanar carencias y garantizar la escolarización obligatoria a la totalidad de la población.

En la sociedad contemporánea, la formación docente y el currículum escolar han sido objeto de debate. Diferentes modelos de educación y diferentes concepciones de formación han estado en los últimos años, y siguen estando, en el debate público entre representantes institucionales, académicos, administradores y políticos de la educación. Sin embargo, aunque los cambios legislativos han provocado debates y discusiones entre los colectivos docentes y en amplios sectores de la población, y el magisterio ha desempeñado una función crucial como reproductores del orden social, no ha sido una cuestión extremadamente atractiva para los investigadores y las investigadoras. Es cierto que se han desarrollado algunas investigaciones sobre los maestros y las maestras con plurales planteamientos, y que existen investigaciones que han estudiado la Ley General de Educación, pero pocas han abordado la temática de la formación inicial del magisterio. Nos proponemos estudiar la formación del profesorado en un escenario de política educativa en transición.

2 Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE, de 29 de diciembre).

Algunos rasgos de la Ley General de Educación

El último tercio del siglo xx constituye una etapa importante en la educación española. En estas décadas se resolvieron los problemas educativos de antaño y se universalizó la enseñanza primaria. La Ley General de Educación (LGE) rompió el modelo educativo del franquismo e inició el proceso de cambio prelujiendo las transformaciones político-sociales. Reguló el sistema educativo conjugando tradiciones con la modernidad a pesar de mantener activos los valores ideológicos del régimen dictatorial. Con la aplicación de dicha ley, la escolaridad pública se extendió y se crearon más puestos escolares. Se beneficiaron, por ejemplo, los niños y las niñas de las áreas rurales y suburbanas, al tiempo que se incrementó la plantilla docente. Las inscripciones escolares y la apertura de nuevos colegios públicos marchó a un ritmo creciente; en cambio, la matrícula en los colegios privados resultó más lenta y, en algunos casos, se estancó. El panorama del magisterio mejoró como consecuencia de los cambios legislativos, también mejoró el poder adquisitivo con el incremento de los salarios.

Tras el fallecimiento del dictador, se fueron flexibilizando las estructuras políticas y la sociedad española entró en un proceso de transformación. Se inició la etapa de la transición, que condujo a la restauración democrática, un tiempo marcado por el consenso (Hernández, 2008). En esa época intensa que marcó esos años «fueron incontables las variantes» (Rodríguez, 2008, 105) que envolvieron el proceso de cambio. Hacia el año 1975, el sistema público de enseñanza con la LGE recién implantada era una red eficaz de enseñanza. El organigrama educativo estaba bien estructurado y administrado. Al extenderse la escolarización con el consiguiente incremento de plazas escolares, aumentó la demanda de docentes. El sistema público de enseñanza era, «hacia el año 1975, una red muy competente, bien estructurada, bien administrada y eficaz de enseñanza, desde la primaria hasta el COU recién implantado» (Rodríguez, 2008, 102). Sin embargo, el mundo de la enseñanza estaba infiltrado de la política del franquismo, como todos los ámbitos de la vida española. Las asignaturas de política y de religión eran materias obligatorias incluso en las carreras universitarias hasta 1975 (Rodríguez, 2008, 102-103). La enseñanza necesitaba de una reforma, pues la transición de la dictadura a la democracia pasaba también por la educación. De este modo, la transformación de España en una sociedad democrática se reflejó en una intensa vitalidad educativa.

Algunos autores señalan que la España de la transición era similar al resto de los países europeos, aunque con problemas propios, pues estaba pendiente una amnistía para presos políticos, o una apertura legal hacia la democracia (Rodríguez, 2008).³ En este contexto se produjo la renovación pedagógica y el progreso

3 «Esa España de la transición es mucho más parecida en muchas cosas al resto de los países, con nuestros propios problemas, por supuesto. En los países de nuestro alrededor no tenían

hacia la democracia escolar y la pluralidad de alternativas. La educación pretendía dar respuesta a las necesidades sociales, a los discursos que enfatizan la diferencia y las demandas frente al centralismo político. Dentro de este contexto modernizador se pretendía recuperar las tradiciones pedagógicas del primer tercio de siglo que abanderaron la educación española. El currículum se modificó y diversificó, trazando una formación académica más equilibrada entre las disciplinas. Otro aspecto significado fue el acceso de los sectores populares a la educación superior. Se produjo un trasvase de la educación de élites a la educación de masas, con lo cual España se aproxima a los países del entorno europeo. No obstante, las inversiones en el sistema educativo aún se hallaban distantes de los países más avanzados. Los recursos económicos invertidos siguieron siendo insuficientes para cubrir adecuadamente los gastos que requería la expansión educativa. Un desfase que se reflejaba en múltiples deficiencias, tales como infradotación escolar, docente, instalaciones, etc. (Puelles, 2004).

Hasta los primeros años de la restauración democrática no se alcanza la escolarización total en la enseñanza obligatoria, desciende la ratio maestro-alumno, se refuerza la enseñanza pública y se incorporan innovaciones en los centros. El periodo de la transición marca el antes y el después, acuerdos y consensos que hicieron factible la resolución de los diversos problemas que afectaban a la educación. Los pactos políticos y sociales realizados en 1977 dieron el empuje necesario a las transformaciones que condujeron a una enseñanza de calidad. La Constitución de 1978, después de cuarenta años de dictadura militar, actuó de árbitro para las negociaciones entre las distintas fuerzas políticas y credos ideológicos. Las renuncias recíprocas y políticas de consenso contribuyeron a superar los dogmatismos presentes en el cambio democrático. A pesar de la fragilidad educativa derivada de las circunstancias históricas, con la democracia se logró la plena escolarización; al menos teóricamente se alcanzó la educación obligatoria para todos los españoles en edad escolar.

El calendario de aplicación gradual de la Ley General de Educación fijaba el año 1980 como el de su efectiva implantación. En ese año debía ser una realidad la

pendiente una amnistía para presos políticos, o una apertura legal hacia la democracia (que en ellos, por cierto, tenía entonces la misma edad que ahora la española); pero a veces los españoles han pensado demasiado provincianamente acerca de sus males, y han creído que el autoritarismo rancio familiar de los setenta era un problema exclusiva o primordialmente español... Un modelo estaba agotándose: un modelo de relaciones familiares, de organización política y de legislación; pero también un modelo de hacer y ver cine, de relacionarse con las personas, de trabajar y, por supuesto, de enseñanza. Si así era, y así se puede comprobar que era, en el conjunto de una Europa que dejaba atrás la posguerra tardía, cómo no iba a serlo también, y multiplicado, en una España cuya posguerra en muchos aspectos se había prolongado casi cuarenta años, y muchos querían que siguiera todavía una vez muerto Franco. ¿Le importaba algo esto al mundo de la enseñanza?» (Rodríguez, 2008, 98).

gratuidad de las enseñanzas en todos los centros, tanto estatales como de titularidad privada (Hernández, 2008, 64). «Desde el punto de vista de las leyes del ramo, la cosa educativa en la España de la Transición estaba, quizá, como todo en España: en transición» (Rodríguez, 2008, 97). La política educativa del Ministerio estaba condicionada por el desarrollo que de forma paralela se realizaba en el plano constitucional en materia educativa (Hernández, 2008, 80). La oposición y resistencia a la normativa desde los sectores conservadores no frenaron la trayectoria de la sociedad. Las luchas estudiantiles posibilitaron cambios en las aulas⁴ y contribuyeron al engranaje de la democracia y el consenso entre las partes (Puelles, 2004, 70). La España de la transición era similar al resto de los países europeos, aunque con problemas propios; por ejemplo, estaba pendiente una amnistía para presos políticos, o una apertura legal hacia la democracia.

La reinención del magisterio o la transformación de la identidad docente

Con el despegue económico y tecnológico, España evolucionó y comenzó su proceso de modernización. A nivel educativo, se produjo una apertura a la recepción de las corrientes internacionales, se introdujeron innovaciones pedagógicas y surgieron movimientos críticos entre el profesorado (Navarro, 1992). El debate de nuevas ideas y prácticas pedagógicas se sostenía en la tradición innovadora y los movimientos de renovación que venían desplegándose desde finales de la dictadura. Se fomentaba la formación del profesorado a través de diversas innovaciones y experiencias educativas. La Ley General de Educación (LGE) significaba innovar y modernizar la enseñanza primaria, dignificar a los profesores denominándolos profesores de EGB, introducir la tecnología en la escuela, fomentar la igualdad de oportunidades, etc. No podemos restringirnos en exclusividad a la normativa, porque mientras se aplicaba la LGE y se titulaban las primeras promociones del Plan Experimental 1971, se titulaban las últimas promociones del extinto Plan 1950 y Plan 1967. Así convivían restos de antiguos sistemas de formación docente. La abundancia legislativa arrastrada en el tiempo, y una nueva que recibió el nombre de Ley General de Educación de 1970, definieron los horizontes educativos. No obstante, los centros mantenían un funcionamiento rutinario. Las Escuelas Universitarias funcionaban de forma muy burocrática y jerarquizada.

4 Respuesta de la Comisión de Educación, 14 de diciembre de 1977, p. 1352 (cfr. Hernández, 2008, 83): «Algún día tendrá que hacerse balance en España de lo que los españoles y la democracia que inauguramos ahora debemos a esos luchadores escolares, a esos estudiantes que durante tantos años, sacrificando su estabilidad, a veces su futuro, a veces su libertad e incluso su vida, entregaron lo mejor de sus años, lo mejor de sus energías, lo mejor de sus haberes y conocimientos a la causa de la democracia, a la causa de la libertad en España. Algún día España rendirá tributo a estos escolares».

El currículum era muy teórico y alejado de la realidad, pese a la reforma curricular unificando el programa académico (Beltrán, 1992). La pervivencia en el espacio académico de las estructuras autoritarias y esquemas educativos heredados del franquismo condicionó la trayectoria formativa. Las prácticas pedagógicas también evolucionaron, si bien buena parte de los colectivos docentes se movían por las rutinas e inercias de antaño. Amplios sectores del profesorado permanecían impermeables a los cambios, aferrados a los viejos métodos y creencias, porque hubo lentitud en modernizar las metodologías didácticas y desarrollar la escolarización para superar el absentismo. Los maestros y maestras del franquismo estaban politizados y marcados por la tradición del catolicismo. Los docentes debían identificarse con la ideología y la formación religiosa que tenía que estar presente en la escuela a través no solo de los contenidos, sino también en el ambiente educativo que fue evolucionando.

La incorporación a la Universidad de las Escuelas de Magisterio fue lenta y llena de dificultades, debido a la resistencia institucional. Había una distancia importante entre la normativa y la realidad académica. La transformación en universitarias se produjo en 1972, pero realmente no se integraron hasta 1983 con la Ley de Reforma Universitaria.⁵ Sin embargo, hasta la promulgación de la LOGSE⁶ no quedaron definitivamente incorporadas a la Universidad. El profesorado de las antiguas Escuelas de Magisterio se encontró inmerso en un plan de estudios universitario que desconocía, sin haberse preparado siquiera en el currículum. Las directrices del Plan de 1971 no se publicaron hasta 1977;⁷ de esa forma fue conocido como Plan Experimental durante seis años debido a la provisionalidad. Durante dos décadas estuvo vigente, hasta que un nuevo plan de estudios emanado de la LOGSE lo desplazó. La formación de maestros con el Plan 1971 resultó avanzada en muchos aspectos, a pesar de que adolecía de un reducido periodo de prácticas. La reforma implicaba un nuevo proceso de formación que comportaba cambios en la formación inicial así como la modificación de las tareas docentes. Se reforzaba la pedagogía moderna que venía postulándose desde las primeras décadas del siglo xx, aunque no suponía la liquidación del sistema anterior. Los cambios de rumbo con respecto a las directrices educativas anteriores desconcertaron a buena parte del profesorado de enseñanza primaria y también a los aspirantes y estudiantes de Magisterio. Se produjo cierta resistencia a lo novedoso, tanto en lo que se refería a la formación como al cambio metodológico. Los obstáculos se hallaban en la improvisación, la falta de orientación, de presupuestos, en el descuido

5 Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE, nº 209, de 1 de septiembre de 1983.

6 La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre).

7 Orden de 13 de junio de 1977 (BOE, de 25 de junio).

de la profesión y las prácticas poco innovadoras entre otras razones. En su fase inicial implicaba abordar programas, lecturas, discusiones y exponerse a situaciones de incertidumbre en espacios académicos diferentes. La cultura profesional existente condicionó las expectativas y acciones del colectivo docente, de tal manera que el rechazo se derivaba de factores socioculturales junto al propio contexto y a las actitudes personales rutinarias. Si bien, el intento de dignificarlos con la subida salarial y el cambio de denominación de maestros a profesores de Enseñanza General Básica hacía más atractiva la profesión (Bernat, 1982).

La preparación en modelos democráticos no era habitual, por ello introducir a los alumnos en conductas democráticas y alejarse de la sociedad autoritaria tenía sus rémoras. La formación de los maestros era una cuestión relevante y requería de una rigurosa formación científica. La formación profesional de los aspirantes al magisterio implicaba una cualificación pedagógica en un periodo de tres años. Sin embargo, se dedicaron más a atender deficiencias formativas del alumnado, priorizando su carácter culturalista frente al profesional, relegando las materias pedagógicas y las prácticas de enseñanza. Según Gimeno y Fernández (1980, 118), no bastaba con enseñar nuevas metodologías, era necesaria su puesta en práctica porque «los profesores de EGB van a reproducir no los métodos conforme a los cuales se les ha dicho que han de enseñar, sino los métodos conformes a los cuales han sido enseñados».

Una de las novedades introducidas fue la metodología. Se estimulaba la crítica, la reflexión, la originalidad, el desarrollo de aptitudes, reconocimiento a las individualidades, el trabajo individual y de equipo, la participación, cooperación... Igualmente, se establecía la evaluación continua del trabajo desarrollado por el alumnado. A pesar de las innovaciones didácticas, se conjugaba un nuevo modelo educativo con las viejas prácticas y rutinas pedagógicas (Navarro, 1992). Los cambios reflejaban una concepción distinta de la acción del profesorado, ahora se entendían como técnicos especialistas. Se les formaba en técnicas pedagógicas y psicológicas para ejercer la práctica docente. En el programa curricular se incluía un periodo de tres meses de prácticas de enseñanza, a realizar por el alumnado en centros educativos. La renovación de métodos de trabajo y formas de enseñar variaban con respecto a fechas anteriores. Se trataba de proporcionar a los estudiantes capacidades, destrezas y conocimientos útiles para desempeñar su tarea en el aula. La rigidez de la etapa anterior tropezaba con los cambios en las exigencias profesionales y con los nuevos esquemas en la formación inicial. La renovación en el campo pedagógico y educativo, con el predominio de una nueva concepción tecnocrática, ponía en cuestión el valor formativo en relación con la docencia. La renovación metodológica era fundamental para modificar la praxis educativa tradicional. En teoría, la docencia «magistrocéntrica» quedaba desfasada en los planteamientos didácticos y metodológicos del nuevo plan de estudios. Era anticuada para preparar a las nuevas generaciones que demandaban las circunstancias sociales. Si bien el

mundo universitario ignoraba los criterios de calidad y continuaba supeditando la enseñanza a la norma del «*magister dixit*». Por ello, en las actividades académicas continuó vigente el memorismo, la exposición del profesor y la toma de apuntes como métodos más comunes de enseñanza y aprendizaje.

La pedagogía en el conjunto de la educación pretendía resolver problemas de la enseñanza-aprendizaje. Los saberes pedagógicos surgen en el contexto de las disciplinas educativas, condicionados por una serie de circunstancias. La pedagogía como materia curricular se introdujo en la formación de maestros desde 1857 con la Ley Moyano. En sus comienzos como disciplina, estudiaba una serie de aspectos generales de la enseñanza, con un discurso teórico adornado con recursos literarios. En el Plan 1971 se planteaban problemas didácticos, pero no resolvían los problemas de la escuela cotidiana. La cultura pedagógica de los programas oficiales de Magisterio no respondía a la realidad con la que tendrían que enfrentarse los egresados en su ejercicio profesional. Las materias desagregadas de la pedagogía en didácticas de las materias específicas aportaban conocimientos importantes a las distintas esferas de los saberes científicos y contribuían al menos a nivel teórico a la formación didáctica de los aspirantes al magisterio. Las didácticas específicas (Didáctica de las Ciencias, Didácticas de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Lengua) constituían disciplinas pedagógicas en sus diferentes campos para la praxis educativa. También constituían disciplinas instructivas para cumplir con el objetivo de una ley de educación integral.

La formación inicial: la pedagogía académica

La formación inicial era básicamente académica, con una enseñanza-aprendizaje muy teórica desconectada de la realidad escolar. Hasta aquellas fechas las Escuelas de Magisterio eran escuelas profesionales cuyo personal docente tenía una consideración social inferior al profesorado de bachillerato, pero la nueva ley los hacía elevar a rango universitario a pesar de que no se produjo la integración plena en el ámbito universitario (Cano y Román, 2008).

Las reformas del periodo de la restauración democrática se desplegaron; sin embargo, persistía la convergencia de los tradicionales aspectos de la cultura escolar: el político, el teórico y el empírico. En el plano pragmático, los profesores, formadores de formadores, continuaron reproduciendo las tradiciones didácticas ligadas al oficio de la enseñanza. Los estudiantes de la profesión recibieron una preparación condicionada por la cultura externa, tanto a nivel pedagógico como político, regulada por las normas que representaban la modernidad burocrática. La presión de los saberes y de las políticas que promovían las reformas incorporaban las nuevas pedagogías que requería el sistema. El colectivo docente se hallaba constreñido por los cambios de la cultura escolar que afectaban a su praxis,

adoptando valores y terminologías nuevas que limitaban, en cierta medida, su autonomía, una percepción que generó incomodidades (el malestar docente). Además, se aplicaron los Programas Renovados, de 1982, que implementaron modificaciones en el ámbito educativo. Un proyecto que en su evolución derivó en la LOGSE.

La formación inicial del profesorado ha sido considerada una cuestión muy secundaria y no prioritaria, ha suscitado escaso interés desde las esferas políticas. Dicha formación no podía alejarse de la praxis, de la realidad escolar y el entorno social, porque el profesorado era el principal recurso del sistema educativo. El sistema educativo se apoyaba en el profesorado como principal soporte, su labor siempre esencial, aunque se evitara el reconocimiento. Buena parte de las reformas educativas no han tenido éxito, o su proyección ha sido reducida porque se ha ignorado la cultura escolar y la realidad del magisterio. La reconversión de las Escuelas de Magisterio en Escuelas Universitarias, el nuevo rol docente como profesional con una base de conocimientos científicos en su ámbito de docencia (especialidades) continuaba siendo una formación de carácter academicista, poco conectada con la práctica. La política trazada para la formación inicial de los profesores de EGB, otrora maestros, seguía anclada en la teorización, máxime cuando el periodo de prácticas sufrió una drástica reducción respecto al Plan de 1967.

Los movimientos críticos que se gestaron en los últimos años del franquismo constituían la respuesta contestataria a la pedagogía oficial, y el profesorado de las Escuelas Universitaria se hallaba muy implicado junto a otros colectivos docentes. Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) se conformaron en foros de reacción en contra de la enseñanza oficial (Sáenz, 1999, 187-188). Las alternativas a la pedagogía de la tecnocracia gozaron de difusión entre los egresados y profesionales con experiencia, aunque eran observados y vigilados por el aparato oficial. Las Escuelas de Verano, el Movimiento de Educadores Milanianos y el colectivo Freinet constituyen ejemplos de la proliferación de iniciativas de distinto signo ideológico. Las inquietudes educativas que se canalizaban a través de diferentes actividades llevaban aparejado un discurso político reivindicativo. Los egresados, en su tarea profesional, se comprometieron en la enseñanza, pero también con la realidad española de aquellos años y fueron «elementos de gran influencia social y política en la última década del franquismo» (González-Ágapito, 1999, 55). Tanto el profesorado de las Escuelas Universitarias como los maestros y las maestras tuvieron protagonismo «como agentes dinámicos del cambio social y político español» (González-Ágapito, 1999, 55). No obstante, una buena parte del profesorado permanecía ajena a la cuestión política, producto de la despolitización y la represión vivida, de manera que asumían de forma acrítica la pedagogía tecnocrática y los mandatos oficiales del régimen.

La reactivación de los MRP, la circulación de las ideas de la Escuela Nueva y la Institución Libre de Enseñanza (ILE), una avalancha de propuestas inundó la geografía pedagógica española. Las ansias de transformación, de renovar la vieja escuela y prácticas docentes, impulsaron a amplios colectivos a innovar en las aulas (Sáenz, 1999). La progresiva cualificación del magisterio se proyectó de forma paulatina en una educación de calidad. Algunos autores han señalado que hubo algunos desaciertos de la ley, sobre todo en lo que respecta a su puesta en práctica. Estiman que fracasó «su ejecución» porque «en las reformas educativas las políticas de aplicación son tan importantes como su diseño» (Puelles, 2008, 11). El objetivo apuntaba a completar la formación curricular de los maestros con la finalidad de subsanar la decadencia del colectivo docente; así como frenar la burocracia (Rodríguez, 2008, 102-104).

Las Escuelas de Verano impulsaban la modernidad educativa con referentes democráticos. Apostaban por una educación pública de calidad para todos y todas. El ideal democrático de la educación se hallaba muy enraizado en los colectivos docentes.

Los políticos adoptaron esas propuestas de la transición porque era preciso reformar el sistema educativo. La transición fue la oportunidad soñada para iniciar los cambios que la educación española necesitaba. Se entendía que era necesario extender el sistema educativo público, superar la rancia pedagogía y desfasada didáctica, así como mejorar la formación de los maestros/as. El magisterio había quedado obsoleto frente a la evolución de la sociedad y los nuevos cambios que se avecinaban. Durante esos años, la formación del profesorado experimentó una evolución en el campo pedagógico, tanto en lo que respecta a sus planteamientos teóricos como prácticos. No obstante, la provisionalidad del modelo curricular la capacitación profesional del docente constituye una pieza clave en el sistema educativo. No cabe duda de que la formación del profesorado contribuyó a la mejora educativa. Los cambios más significados se sucedieron entre el 20 de noviembre de 1975 y el 6 de diciembre de 1978. Dos fechas altamente significadas para la memoria de España: el fallecimiento del dictador y la aprobación de la Carta Magna, la Constitución de 1978 (Rodríguez, 2008). Constitucionalizar la educación, introducir derechos y libertades, fue una constante preocupación y se sirvió de las estructuras formales de la EGB, pero también se incorporan innovaciones para modernizar la educación. Sin embargo, Goytisolo (2004) se refiere a la «intransición» porque no penetró la democracia en la Universidad.⁸ El PSOE

8 «La transición política española, operó dentro de unos límites cuidadosamente trazados por los herederos del régimen franquista y los demócratas que lo combatieron. El vacío que dejó en el mundo académico la diáspora intelectual que provocó la Guerra Civil española fue un trágico punto de partida para la reconstrucción de la vida universitaria. A su vez, el autoritarismo de la universidad de la dictadura constituyó un enorme lastre para el desarrollo intelectual y la

(Partido Socialista Obrero Español), tras su triunfo en las urnas en octubre de 1982, se implicó en la redacción de una nueva ley que recogiera los principios democráticos, considerando la necesidad de superar la obsoleta LGE. Una apuesta por la mejora de la educación y la formación del profesorado como piezas claves para la transformación social. Las experiencias educativas de la sociedad predemocrática resultaron cruciales para cambiar el rumbo de la escuela. Entre la LGE y la LOGSE la sociedad española protagonizó un notable cambio, no solo la transición a la democracia sino también el desarrollo del estado de las autonomías y la incorporación a la Unión Europea.

Conclusiones

Es importante reflexionar sobre la educación en la transición, así como la educación anterior a la transición, para entender las transformaciones. El análisis lleva a plantearnos una serie de cuestiones: ¿Qué tipo de educación había en España? ¿La educación se correspondía con el conjunto de la España de la época, o eran realidades diversas? ¿Puede historiarse aquella educación sin desdibujar el panorama o el sujeto historiado? Las reformas educativas durante la transición política se proyectaron en la extensión del sistema de enseñanza, de manera que abarcara a todos los sectores sociales, haciendo efectiva «la educación para todos». También se orientaron a superar los males endémicos de la formación docente, como la desfasada metodología, con el fin de reparar la antigüedad didáctica. Las novedades daban fuerza a las utopías pedagógicas que comenzaban a hacerse realidad, como la dignificación del magisterio. Los maestros y maestras, tan defenestrados y subestimados, con ínfimos salarios, vieron como se les aumentaba el salario y se transformaba su denominación, ahora por profesores de EGB. Las escuelas de magisterio de centros de formación profesional pasaron a ser Escuelas Universitarias. Incorporaron nuevas metodologías y se adaptaron a los tiempos, pero la pedagogía comenzaba a infiltrarse prelujiando su futuro, que las derivó en Facultades de Educación o Ciencias de la Educación.

Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, otrora Escuelas de Magisterio, fueron transformadas con la tecnocracia, impulsora de la innovación. La educación se tecnificó; desde lo político a los programas académicos, la praxis se acomodaba a la normativa. Pero la cultura empírica emanada de los cambios legislativos continuó anclada en los usos artesanales. Es decir, que en la práctica no se aplicaron las innovaciones, a pesar de los cursos, cuestionarios, etc. Las

creación científica. De hecho, poco se podía esperar de una universidad en la que la lealtad al régimen sustentaba el altar en que se tenía que inmolar la vida universitaria. [...] No hubo una verdadera transición democrática en la universidad». Juan Goytisolo (2004). «Transición, intranición y regresión».

reformas emprendidas por la administración no calaron entre los docentes. En el proceso de enseñanza-aprendizaje seguían aferrados a la tradición de los manuales escolares y a las formas didácticas habituales. La pedagogía de la rutina, fiel a los valores ideológicos del pasado, relegaba los códigos científico-técnicos frente al modelo tradicional. También es cierto que las viejas rémoras no fueron fáciles de superar. La resistencia a incorporar metodologías por buena parte del profesorado universitario contrastó con la actitud de algunos docentes innovadores que, con otros esquemas didácticos, rompían las viejas formas de didáctica. El cambio de mentalidad del profesorado fue paulatino. Después de los tiempos encorsetados por la dictadura, anclados en la rigidez normativa y de represión de libertades, formar profesionales para un futuro democrático era una tarea harto prolija. Afrontar los males endémicos de la formación docente, que iban desde la precariedad material a la rancia pedagogía, no resultaba fácil. A ello hay que sumar la inestabilidad de las plantillas docentes, así como el retraso en el pago salarial y asignaciones presupuestarias a los centros. Tampoco podemos olvidar que los centros de formación estaban adscritos a las universidades, pero no eran la Universidad, quedaban marginados, y a los estudios se les consideraba de segundo orden, subestimados como a los mismos profesionales egresados. Al alumnado de Magisterio no se les contemplaba de la misma manera que a los estudiantes de las facultades, incluso el hecho de no exigirse la selectividad implicó discriminación. Añadir la circunstancia de que los no admitidos en facultades acabaran rebotados en estos estudios, contribuyó también al escaso reconocimiento académico. Al margen de lo anterior, subrayar que tanto los maestros como las maestras han desarrollado en todos los tiempos y en todas las culturas un papel crucial, pero su figura no ha estado lo suficientemente reconocida en el mundo académico.

Referencias bibliográficas

- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1992). «La reforma del currículum», *Revista de Educación*, n.º extraordinario, MEC, 193-207.
- BERNAT MONTESINOS, A. (1982). «Bases para un currículum de formación de profesores de EGB». *Revista de Educación*, 269, 17-41.
- CANO GONZÁLEZ, R., y ROMÁN SÁNCHEZ, J. M.º (2008). «La formación de maestros en España (1838-2008). Necesidades sociales, competencias y planes de estudio», *Educación XXI*, 11, 73-101.
- DÍEZ, R. (1992). «La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica». *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 261-278.
- CÁMARA ESTRELLA, Á. M.º (2003). «Breve reseña de los planes de formación inicial de maestros a lo largo del siglo XX». En Antonio Romero López, José Gutiérrez Pérez y Moisés Coriat Benarroch (eds.), *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Universidad de Granada.

- GARCÍA IZQUIERDO, B., y RODRÍGUEZ ALBARRÁN, S. (2003). «Perspectiva Histórica de la profesión docente: formación inicial». En Antonio Romero López, José Gutiérrez Pérez y Moisés Coriat Benarroch (eds.). *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Universidad de Granada.
- GIMENO SACRISTÁN, J., y FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1980). *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- GONZÁLEZ-AGAPITO, J. (1999). «Crisis de identidad en los papeles y en la formación de los profesores. Tradición y reforma». En Magalhães & Agustín Escolano (org.). *Os Professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- GOYTISOLO, J. (2004). «Transición, intransición y regresión». *El País* (Opinión), 23-05-2004.
- HERNÁNDEZ BELTRÁN, J. C. (2008). «Política y educación en la transición democrática española», *Foro de Educación*, 10, 57-92.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.ª (2011). «La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 81-105.
- NAVARRO SANDALINAS, R. (1992). «La ley Villar y la formación del profesorado». *Revista de Educación* (1992), n.º extraordinario, MEC, 209-236.
- NIELFA CRISTÓBAL, G. (coord.) (2003). *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*. Madrid: Complutense, 205-224.
- ORTEGA GUTIÉRREZ, F. (1991). «Las ideologías de la reforma educativa de 1970». *Revista de Educación*, nº extraordinario, 31-47.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (2008). «Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años». *CEE Participación Educativa*, 7, marzo 2008, 7-15.
- (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED.
- RODRÍGUEZ TAPIA, R. (2008). «La educación en la transición política española: Biografía de una traición». *Foro de Educación*, 10, 93-110.
- SAÉNZ DEL CASTILLO, A. (1999). «El (o)caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs)». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 785-796.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (2000). *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao.
- VALIENTE, C. (1984). Las políticas de las mujeres trabajadoras durante el franquismo. En Julia Varela y Félix Ortega (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.

- VIÑAO FRAGO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo xx*. Madrid: Marcial Pons.
- (1992). «La educación General Básica: entre la realidad y el mito». *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 47-71.