

FUNDACIÓN 1 DE MAYO

Informes

160 - JULIO 2021

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESCOLAR DESDE LOS AÑOS SESENTA: UNA HISTORIA INTERMINABLE



WWW.1MAYO.CCOO.ES

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESCOLAR DESDE LOS AÑOS SESENTA:
UNA HISTORIA INTERMINABLE**

Autor:

Manuel Menor Currás

FUNDACIÓN 1º DE MAYO
C/ Longares, 6. 28022 Madrid
Tel.: 91 364 06 01
1mayo@1mayo.ccoo.es
www.1mayo.ccoo.es

COLECCIÓN INFORMES, NÚM. 160
ISSN: 1989-4473

© Madrid, julio 2021

Ilustración portada: *Intemperie* © Lucía de Persia

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESCOLAR DESDE LOS AÑOS SESENTA: UNA HISTORIA INTERMINABLE

Manuel Menor Currás



(Portada *T.E.*, n° 301, marzo 2009)

*A todos nos desvela algún pasado
nos enciende un presente
nos conmina un futuro*

(Benedetti M.: "Croquis para algún día")

ÍNDICE

Introducción	8
A.- De los años sesenta a la LGE (1970)	11
A-1.- Una unanimidad forzada	11
A-1.1.-El alto grado de analfabetismo.....	13
A-1.2.- El antirrepublicanismo.....	14
A-1.3.- La confesionalidad de la enseñanza	15
A-2.- Divergencia programada:.....	16
A-2.1.- Escuela o colegio	16
A-2.2.- Secuencia legislativa.....	19
A-2.3.- La segmentación social consiguiente.....	24
A-3.- Docentes peculiares.....	27
A-3.1.- Caracteres comunes	28
A-3.2.- Para ser maestro/maestra.....	30
A-3.3.-Para ser profesor/profesora de Instituto.....	32
B.- De la LGE (1970) al Plan Bolonia (2009)	36
B-1.- Variaciones de la LGE.....	36
B-2.-La LGE y los CAP para profesores	42
B-3.- ¿Y los maestros?.....	44
B-4.- De la CE78 y la LOGSE al Plan Bolonia	47
B-4.1.- La “Alternativa” y el “cuerpo único”	47
B-4.2.- La CE78: un supuesto pacto	49

B-4.3- LOECE y LODE.....	51
B-4.4.- La LOGSE	53
B-4.5.- Y los CEPs	59
B-4.6.- LOPEG y LOE	61
C.- Los últimos años desde el “Plan Bolonia” y su EEES.....	67
C-1.- Eva Almunia y Mario Bederá	67
C-2.- El IFFIE (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa)	70
C-3.- Primeros pasos del EEES	71
C-4.- Los Grados de Maestros	73
C-5.- El Máster de Secundaria.....	74
C-6.- La LOMCE y los Acuerdos educativos imposibles	77
C-7.- El MIR docente	84
C-8.- De la LOMLOE y los tiempos presentes	85
Conclusión.....	94
Anexo documental.....	99

INTRODUCCIÓN¹

Estamos ante un enorme cambio global en que la escuela pública necesita con urgencia reconstruir su significado; la COVID-19 ha puesto más en evidencia su déficit de recursos y medios para afrontar la pandemia en igualdad. Los datos ya apuntaban falta de liderazgo, aburrimiento² y burocráticos fingimientos, signos de insensata carencia para que el alumnado -su verdadero centro- sienta que el tiempo escolar es importante para su vida. Se evidencia ahora que no es el momento de seguir jugando a la rayuela con el sistema educativo saltando a la pata coja por ver si, con suerte imprecisa de no pisar raya al empujar sus espejismos, llega del cielo -ese punto casi feliz de descansar un poco en este juego del “truco”- el pisar en firme; va siendo hora de que cuantos se alternan en jaleal su suerte política coincidan en lealtad de trato a lo que es un derecho de todos.



(Portada libro 40 aniversario CCOO Enseñanza. Madrid: 2018)

Casi siempre ha tocado a los docentes suplir las deficiencias normativas del mundo escolar con su “**vocación**” y voluntariedad y, para que, en los tiempos que vengan, el acceso y permanencia en él de los menores de 16 años merezca la pena, tocará a profesores y maestros repensar su quehacer en los centros educativos, cuya organización será remodelada en muchos aspectos. Afrontar ese trabajo en 2021 con la conciencia de hacer algo bello, justo y adecuado a la verdad que ha de transmitir la educación, requiere mirar la formación que tengan los trabajadores de la enseñanza.

La genealogía de las pautas culturales en que se ha movido facilitará reconocer en qué pueda ser más eficaz su actualización; el *BOE* dirigirá esta búsqueda con la atención puesta, principalmente,

1 NOTA PREVIA: Este informe es una síntesis actualizada del libro que se cita en la nota 138: *La formación del profesorado escolar: peones o profesionales (1970-2015)*. Las viñetas están tomadas mayoritariamente de la revista *T.E. (Trabajadores de la Enseñanza)*, de la Federación de Enseñanza de CCOO, buen testigo de cuanto aquí se cuenta. Así mismo, al final del Informe un anexo con documentos originales certifican fehacientemente lo que en él se relata.

2 Fullan, M. (2019). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Madrid: Morata, pág. 13.

en lo que ha sido preceptivo para todos los enseñantes. Indirectamente, proporciona un baremo objetivo del valor que le ha asignado la sociedad al trabajo de enseñar; el lenguaje oficial siempre ha pregonado que los docentes eran el centro nuclear de la educación, pero puede que en la práctica casi siempre haya sido hablar por hablar cuando de lo que se trata, según Santos Guerra, es del “valor que para la sociedad tiene la cultura, el conocimiento, la enseñanza, el saber. En definitiva, ¿qué significa **ser profesor o maestro en esta sociedad?**”³.

Quedan fuera de foco en este informe los profesores y maestros cuya cualificación y aportaciones han sido fruto de estricta voluntariedad personal; no porque no tengan importancia -pues lo mejor del sistema educativo es fruto en gran medida de su liderazgo individual o grupal-, sino para distinguir bien qué haya sido de obligado cumplimiento porque la Administración haya puesto empeño en exigirlo a todos. No hacerlo así cargaría las carencias exclusivamente sobre los propios docentes, sin que la dejación o mal hacer de consejeros y gestores implicados -o la de quienes los votan-, no hubiera tenido nada que ver.

Mirar al docente como “profesional”, es partir de que “**educar**” es -desde hace mucho- bastante más que “**enseñar**” una asignatura o disciplina, que también; es ambicionar la capacidad de detectar las necesidades educativas del alumnado, saber cómo motivarlo, seleccionar los elementos significativos del aprendizaje, suscitar su curiosidad e interactuar con él y con los demás docentes en propuestas sobre las que merezca la pena tener saberes; es adentrarse en el conocimiento y destrezas especializadas que la sociedad demanda para orientar su propio futuro en convivencia sana. Solo los docentes con ese perfil tendrán la profesionalidad debida para ejercer hoy sus competencias en un centro educativo digno⁴. Hasta qué punto la Administración educativa se haya interesado por tan compleja multitarea es lo que se deberá intentar ver, pues constituye el meollo generador de que el oficio de enseñar esté a la altura de lo que los tiempos actuales demandan.

Respecto al término “**sistema educativo**”, se entiende aquí en su estructura completa, con docentes adscritos a la red pública y con los que trabajan en los subsectores de la privada y “**concertada**”, denominación que data de 1985, en que la LODE oficializó los colegios “subvencionados”⁵. Las condiciones laborales que priman en estas redes desde que se accede a trabajar en ellas, difieren de las que rigen en escuelas e institutos de la enseñanza pública, pero afectan a casi un tercio de los niños y niñas españoles. No obstante, como una parte significativa del oficio de enseñar se construye en las condiciones concretas del lugar de trabajo, se parte aquí, por tanto, de que, si bien a la luz de los requisitos administrativos genéricos son similares ambas redes escolares, desde la perspectiva de lo exigido a unos u otros trabajadores en todo el período analizado, el “**sistema educativo**” español no es “único”; los apremios por lograr unos u otros

3 Santos Guerra, M.A. (1991). “Profesor/Profesora, el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas”. En: *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. ICE de Palma de Canaria.

4 Vázquez, G. (1999). “El profesor como profesional de la Educación”. En: Vázquez, G. (Coord.) *Formación de profesores de Educación Secundaria*. Madrid: ICE de la UCM (CAP).

5 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978.pdf>

perfiles laborales fueron diferentes, tanto al inicio de las trayectorias laborales, como en cuanto a obligaciones contraídas en el trato con el alumnado y sus familias.

Otra advertencia más: los términos “**maestro**” y “**profesor**” aparecerán casi siempre como docentes distintos. Diferentes, según niveles escolares, incluso desde 2007-2009, lo fueron todavía más en la historia educativa que siguió a la II República, aunque desde los años setenta hayan tenido fases diversas de aproximación, como saben quienes promovieron la “Alternativa para la enseñanza” invocando un “**cuerpo único**”⁶, expectativa que sigue sin ser zanjada satisfactoriamente en los niveles obligatorios de enseñanza, donde habitualmente siguen teniendo una consideración conceptualmente muy diferenciada.



(Portada T.E., n° 355, marzo-abril 2016)

El punto de partida de este informe es el de los años sesenta por varias razones; la principal, que hacen perceptible un cambio desarrollista en la educación que se impuso en la postguerra, etapa conocida como del primer franquismo; las modulaciones que se introducen en esta década de los sesenta permiten advertir, por otro lado, la persistente viveza de rasgos cuya continuidad, pese a la CE78 (Constitución Española de 1978), alcanza hasta el presente. En el proceso de formación de los docentes que, desde entonces, ha tenido vigencia para enseñantes de las etapas escolares cabe distinguir hasta hoy tres etapas principales:

- A.- De los años sesenta a la LGE (Ley General de Educación) de 1970.
- B.- De los setenta a 2009 (Concreción del “Plan Bolonia”).
- C).- Los años últimos y las expectativas actuales.

6 https://elpais.com/diario/1976/08/11/sociedad/208562405_850215.html

A.- DE LOS AÑOS SESENTA A LA LGE (1970)



"A derradeira lección do mestre" Castela. Sello de la Emisión de Correo de Campaña, 193

Los rasgos de esta década, aunque más lejanos, facilitarán entender que algunas pautas presentes en la “cultura escolar” actual no son tradición educativa en sentido propio, sino incrustaciones administrativas llevadas a cabo en esta etapa o incluso antes. En estos diez años, muy nutridos todavía de una uniformidad forzada en casi todo, y de una profunda divergencia estructural para los destinatarios del sistema educativo, fue muy hegemónico un tipo uniforme de docentes, tanto en Primaria como en la Enseñanza Media.

A.1.- LA UNIFORMIDAD FORZADA

Esa uniformidad ritual venía marcada profundamente por la Guerra, por más que en la segunda mitad de los cincuenta se vislumbraron cambios en el sistema económico respecto a la gran pobreza que había habido; además, España se estaba convirtiendo en país urbanizado: el abandono de la economía rural -de mera subsistencia muchas veces- fue creciente y aumentaron las migraciones a las ciudades industrializadas, españolas y europeas. Haber firmado un *Concordato* con el Vaticano en 1953 condicionó muchas definiciones del sistema, pero valió al franquismo para modular su presencia internacional; estar en la órbita de los intereses americanos desde 1953; y ser socios de la OCDE desde 1961 repercutió en el sistema escolar e hizo, entre otras cosas, que infinidad de escuelas rurales entraran en fase de concentración; el 65% de las que encontró el ministro Manuel Lora-Tamayo (1962-69) todavía eran unitarias⁷, y estaban en condiciones similares a las que había descrito Luis Bello entre 1926 y 1929⁸.

7 Lo destacó Antonio Viñao en una conferencia en Cibeles en 2019, con motivo de una exposición sobre el regeneracionismo escolar. (Enlace: <https://www.mundiarior.com/articulo/politica/40-anos-escuela-publica-espanola-1898-1938/20190508215227153242.html>)

8 <https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/consulta/registro.cmd?id=1073>

No obstante, el plan de construcciones escolares de 1957-61 -que se terminaría en 1963- iba con gran retraso respecto a lo que había pretendido la República en 1931⁹ para suplir la pobre escolarización, parar el trabajo infantil y ampliar el horizonte de la cultura general; de su plan de construcción de 27.000 aulas, solo había podido hacer 13.000¹⁰; aquel fue el único momento -apenas cinco años- en que el Estado español ha mostrado seria preocupación por la educación pública. Pero la Guerra había frustrado los afanes republicanos y hasta la segunda mitad de los años sesenta no se empezarían a recobrar algunas de aquellas propuestas.



(Portada T.E., nº 233, mayo 2002)

Desde la mitad de los años cincuenta hubo una demanda creciente de plazas escolares, pero las contrarreformas antirrepublicanas que se habían puesto en marcha desde el mismo año 1936 en las zonas por donde habían ido triunfando los nacionales, siempre tuvieron preferencia. Julia Varela ha podido destacar, en un estudio particularizado de aldeas próximas a Chantada (Lugo), la poca incidencia que tuvieron las escuelas de aquella postguerra en los hábitos culturales de la población rural¹¹. Y en cuanto a los institutos de Enseñanza Media, la cantidad que en 1953 dio Joaquín Ruiz Jiménez en las Cortes franquistas, en vísperas de la LOEM (ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias), era todavía proporcionalmente más escasa que la que, para favorecer a los colegios privados, había sido reducida mutilando su presencia en el conjunto del sistema educativo; valga como ejemplo que, en Madrid, los trece centros que había en 1939 fueron reducidos a seis y, de ellos, al menos a dos que pertenecían al Instituto-Escuela, les cambiaron el nombre¹².

9 <https://mon.uvic.cat/araef-conceptual-challenges/2018/09/07/antonio-vinao-frago-el-plan-quinquenal-de-construcciones-escolares-de-1957-1961/>

10 Tiana, (1987). "Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX", en: *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, nº 6. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79434/Educacion_obligatoria_asistencia_escola.pdf;jsessionid=2FB98DD904DC90B29603CAAD6E636F79?sequence=1

11 Varela, J. (2004). *A Uffe*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.

12 Orden de 04.04.1939 (BOE del 15). Permanecieron los de San Isidro, Cardenal Cisneros, Cervantes y Lope de Vega; los del Instituto-Escuela, que dependían de la JAE (Junta de Ampliación de Estudios), pasaron a llamarse Ramiro de Maeztu e Isabel la Católica.

Entre otros aspectos significativos a tener en cuenta, hay tres que dieron gran uniformidad escolar a los años sesenta. Los tres condicionan y explican el tipo de formación, disposición y competencia que se exigió a los docentes durante esta década:

A-1.1.- UN PERSISTENTE ANALFABETISMO dominó, en grado muy alto, esos años. En 1920, según Lorenzo Luzuriaga, había sido del 52,23%¹³, en los años de la República andaba por el 40%¹⁴ y, en 1960, de una población de 30.528.539 personas todavía eran analfabetas absolutas 7.642.368¹⁵, es decir un 25%.

La escasa evolución de este déficit, resultante de un sistema muy limitado, era síntoma de desconfianza y bajo interés por un profesorado valioso en cantidad y calidad. Prueba eminente de ello la habían dado con el persecutorio desprecio a la escuela y sus docentes con motivo de la Guerra; después de una larga y penosa pelea escolar entre modelos educativos, una de las generaciones mejor preparadas de la historia educadora española había padecido el exilio o había sido castigada en la Guerra y postguerra por el delito de haber sido formada en ambientes como los que desde 1907 había fomentado la JAE¹⁶. No había sido menor el desprecio y censura, depuración y destrucción de bibliotecas, libros y publicaciones consideradas peligrosas y “envenenadas”, dando lugar en muchas ciudades a lo que Ana Martínez llama “bibliocausto”, un ritual inquisitorial alentado por personajes y prensa relevante de los sublevados¹⁷, herederos de posiciones intolerantes, de tradicionalismo rancio del siglo XIX y componentes fascistoides.



(Gijón: Ediciones Trea, 2015)

13 Luzuriaga, L (1926). *El analfabetismo en España*. Madrid, J. Cosano.

14 Según *El Magisterio Español*, “terminar con el 40% de españoles iletrados” era el objetivo en 1936 (nº 6652, 15.09.1936).

15 Gabriel, N. De (1997). “Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991)”. En: *Revista Complutense de Educación*, 8,1. Madrid, Universidad Complutense. (Downloads/18355-Texto%20del%20artículo-18431-1-10-20110602%20(1).PDF)

16 Ver: Catálogo y artículos de la exposición: *La Nueva Educación en el Centenario del Instituto-Escuela*. Madrid: Fundación Giner de los Ríos-ILE, 2019.

17 Esta persecución, menos conocida que la de los maestros y profesores, tuvo idéntico carácter (Enlace: https://www.eldiario.es/sociedad/bibliocausto-espanol-quema-libros-franquismo-durante-guerra-posguerra_1_6430284.html).

El destrozo lo había pagado la gente, sobre todo en las zonas rurales y se haría notar en los barrios periféricos a medida que fueron creciendo las ciudades desde los años cincuenta. Cuando la evaluación para el *Informe PIAAC* de la OCDE ofreció datos de las cohortes demográficas que, en 2013, rondaban los 65 años, todavía aparecieron -después de 42- muestras de la “calidad” de un sistema que había sido incapaz de erradicar un analfabetismo crónico¹⁸.

A-1.2.- EL ANTIRREPUBLICANISMO determinó la mayor uniformidad de aquel sistema escolar, pues sirvió de pretexto para muchas de las nuevas decisiones que trajo consigo el golpe de Estado. Las políticas que los sublevados adoptaron desde la Junta de Gobierno de Burgos venían condicionadas por la pugna de dos posiciones encontradas desde 1812, en que el primer tercio del siglo XX había sido crucial; la ley francesa de 1905, separando los intereses del Estado y de la Iglesia, tuvo eco en el leve paréntesis republicano del “Estado docente” español. Se concretó en que, sobre todo entre agosto y septiembre de 1936, la vertiente escolar del conflicto civil repercutiera directamente en la depuración de los docentes¹⁹; los vencedores la prolongaron formalmente hasta 1945, pero las reclamaciones y penalizaciones que dejó pendientes alcanzaron hasta 1975. La brecha causada al sistema educador afectó a más de 50.000 maestros²⁰, cifra a que se han de añadir 2.445 expedientes a profesores de Enseñanza Media²¹ con castigos seleccionados, ejemplarizantes según categorías. Las serias repercusiones en la red pública del sistema fueron muy profundas y duraderas; “Desinfección espiritual” llamaron entonces a tan intensa hostilidad mostrada hacia las democratizadoras medidas republicanas²², mientras “la tierra -como diría Ángel Valente- estaba siendo regada y arada con la sangre de todos”²³. (Ver: Doc. 1, en Anexo documental, pág. 98).

El ingrediente complementario de tan grave medida aparecería en el temprano *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria* en Pamplona, del uno al 30 de junio de 1938²⁴, que había marcado el estilo educador del “Estado Nuevo” para la Educación general y que, desde el *BOE*, se impuso durante cuarenta años, hasta la CE78. Marta Mata, que conoció de primera mano esas normas, refirió más tarde cómo la desorientación que impusieron hizo que, en los años sesenta, parecieran novedosos los grandes innovadores educativos de hacía más de treinta

18 <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/10/20131008-piacc.html>

19 En la revista *El Magisterio Español*, se puede ver los primeros efectos de la tensión social en el mundo escolar. En el nº 6632, de 04.08.1936, puede leerse: “Comienza la labor depuradora de la República en las escuelas primarias y normales”; en el nº 6652, de 19.09.1936: “Depuración del Magisterio”; y en el nº 6655, de 26.09.1936, “Depuración antirrepublicana”.

20 Morente Valero, F. (1997). *La depuración del magisterio español (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito.

21 Sanchidrián, C. Grana, I., y Martín, F. (2011). “Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936-1942). Resultados generales” En: *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre, págs. 395- 396.

22 AZPIAZU, J. S.J. (1938). “Revolución y Tradición”. En: *Razón y Fe*, 113, enero-abril.

23 Valente, A. (2014). “Patria cuyo nombre no sé” (1953). En: *Poesía completa*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, pág. 84.

24 <https://www.iberlibro.com/servlet/>

<http://www.iberlibro.com/servlet/BookDetailsPL?bi=1312623801&searchurl=sortby%3D20%26an%3DMINISTERIO%2BEDUCACION%2BNACIONAL>

años²⁵. Gran parte de esa impronta antirrepublicana marcaría toda la etapa franquista y no pocas reminiscencias posteriores, algunas de las cuales son traídas periódicamente al discurso político actual mediatizándolo con sofismas tendenciosos, desinformación y oscuros intereses.



A-1.3.- LA CONFESIONALIDAD DE LA ENSEÑANZA cohesionó el rasgo anterior, sobre todo desde la Carta colectiva de los Obispos en julio de 1937, y se oficializó jurídicamente desde el Concordato de 1953, que restableció la tendencia del sistema educativo al integrista y conservadurismo que había tenido antes de la República. Volvieron a ser obligatorias, por tanto, las características generales que la educación española había iniciado con la Ley Moyano de 1857, condicionada, a su vez, por el Concordato de 1851 y por del art. 12 de la Constitución de 1812.

Aquella primera ley general del sistema educativo había facultado a la jerarquía eclesiástica para vigilar la doctrina a enseñar (arts. 295 y 296), y consentía al Gobierno (art. 153) que autorizara la apertura de “*escuelas y colegios de primera y segunda enseñanza a los Institutos Religiosos de ambos sexos legalmente establecidos en España, cuyo objeto sea la enseñanza pública, dispensando a sus jefes y Profesores del título y fianza que exige el artículo 150*”²⁶. Antes de 1931, solo la Iglesia, pese a los esfuerzos de algunos liberales democráticos -entre los que destaca el proyecto de la ILE-, había gozado de libertad absoluta para moverse en todo el sistema educativo, el universitario incluido, y había marcado, además, entre otras muchas, las pautas diferenciales de la educación masculina y femenina.

En 1953, el nacionalcatolicismo restableció plenamente este control, que ya había impuesto, con diversas medidas, en las áreas de la Península donde la República fue perdiendo la Guerra. Con ese mismo ritmo, continuó la reversión -iniciada en el Concordato de 1851- de los procesos desamortizadores del siglo XIX y, con ello, la creciente presencia de los eclesiásticos en el campo educativo. Reafirmada la alianza de la Iglesia con el sector político más conservador e, incluso,

25 Mata. M., “La práctica de la formación y de la Pedagogía”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, Suplemento nº 3, sept.

26 <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>

tradicionalista, del franquismo, además de organizar el currículum, censurar los libros de texto y ostentar la presencia de la Religión y sus signos exteriores en los centros educativos públicos -al lado de los retratos de los vencedores-, la jerarquía representante del Vaticano en España dispuso siempre en adelante de personas en la Administración educativa que fortalecieron su red particular de colegios, sus propias Escuelas de Magisterio y una progresiva presencia universitaria en las cátedras y colegios mayores, amén del control estratégico sobre las oposiciones docentes a través del CSIC. Antonio Fontán, del Opus Dei, lo explicaría muy claro en 1961²⁷.

El *Concordato de 1953* había vuelto a confirmar la interferencia del Vaticano en los asuntos educativos y las prestaciones económicas del Estado español para coordinar las políticas educativas de todo el sistema -incluso en la escuela pública- como proyección de su poder social. Como en 1851 con el reinado de Isabel II, fue un momento relevante para la primera aceptación internacional del Gobierno franquista después del veto de la ONU. Hace difícil entender, pese a ello, su continuidad en los *Acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede*²⁸, que ritman desde 1977-79 asuntos que afectan a la organización escolar actual; el subterfugio de la aconfesionalidad estatal, que aparece en la CE78, solo nominalmente recuerda la de Francia, donde, desde los inicios del siglo pasado, adoptaron la laicidad para evitar discriminaciones educadoras por razón de conciencia; no facilitará en España que los maestros y profesores republicanos represaliados tengan un homenaje parecido al que, en octubre de 2020, han tributado los franceses al profesor de liceo Samuel Paty, asesinado por un intolerante con la libertad de expresión.

A.2.- DIVERGENCIA PROGRAMADA

Del sistema escolar de los años sesenta también merece atención la persistencia diferencial de concepto que exhiba entre “escuela” o “colegio”. Esa disparidad de itinerario educador del alumnado segmentó la enseñanza desde los años obligatorios según grupo social, mientras hacía crecer la red de colegios privados, principalmente eclesiásticos.

A.2.1.- “ESCUELA” O “COLEGIO”. Esta distinción, de que son testigos escritores como Gloria Fuertes, Gamoneda y algunos otros, muestra la preocupación de las familias que, cuanto más humildes, más sabían que no era igual “ir a la escuela” que “ir al colegio”. Desde la Ley Moyano, “la escuela” -cuando la había- era el espacio educativo de los pobres, mal dotada, reducida al *Catecismo* y a poco más que leer y escribir, con maestros mal pagados y sin edificio digno en demasiados casos; en contrapunto, el “colegio” era un espacio mucho mejor dotado en todos los aspectos, para los vástagos de la burguesía que aspiraran a profesiones liberales; era de pago y marcaba estatus distintivo desde la infancia.

27 Fontán, A. (1961). *Los católicos en la Universidad española actual*. Madrid: Rialp.

28 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-29490>



(Portada T.E. n° 358, nov.-dic. 2016)

Ambos circuitos tenían en común la separación por sexos y materias diferenciales a estudiar; los colegios fueron los primeros en posibilitar -por el tipo de destrezas que cultivaban, a veces “de adorno”- que algunas chicas de ciudad empezaran a tener posibilidades de independencia laboral, con la música por ejemplo, con el teléfono, la máquina de escribir²⁹ o atendiendo a la infancia; también algunas escuelas graduadas públicas pudieron desarrollar iniciativas parecidas a finales de los años veinte, al serles posibles estrategias organizativas más eficaces que en las unitarias³⁰. Cabe a la escuela pública, en todo caso, el honor de haber posibilitado -con múltiples limitaciones y retrasos- la escolarización de la población española con mayores necesidades en la España rural; los barrios marginales de los años desarrollistas también les deben la limitada alfabetización con que contribuyeron a una supuesta “unidad nacional” de todos los españoles³¹.

La división estructural del sistema se afianzó y acrecentó en esos años; ha alcanzado hasta el presente y conocer ese proceso facilita entender bastantes porqués de la desigualdad que sigue teniendo el sistema educativo actual en España, razón principal de sus deficiencias. Desde el 98, con el regeneracionismo, la atención a las escuelas había adquirido carácter nacional, se potenciaron algunas graduadas, se creó incluso el Ministerio de Instrucción Pública en 1900, fecha en que el salario de los maestros empezó a depender del Estado (1904, 1910)³², y poco más.

29 Labajo, J. (1981). “Música y mujer”. En: *Ritmo*, 516, pgs. 23-25.

30 Del Pozo Andrés, M^a Mar (2019). “Madrid, escaparate de la renovación pedagógico nacional (1898-1936)”. En: Del Pozo, M.M., *Madrid, ciudad educadora. Memoria de la Escuela Pública (1898-1936)*. Ayuntamiento de Madrid, págs. 267-294.

31 De la supuesta justificación de la sublevación golpista para “salvar España”, da cuenta el libro de Sánchez Asiain, J. Ángel, *La financiación de la Guerra Civil española* (Barcelona: Crítica, 2013), en que, al lado de monárquicos destacados y del banquero Juan March y otros prohombres, se detallan los recursos que facilitaron Italia, Alemania y Portugal para socavar la República y destruir el país.

32 <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a62b2dcc-7a36-40fd-8d95-93d3ea76f5b4/re3171200465-pdf.pdf>

Desde el ámbito conservador, sin embargo, la escuela se siguió concibiendo como católica, y los colegios privados, eminentemente confesionales, continuaron siendo el sistema predilecto de los grupos “selectos”, que diría el P. Ayala más tarde a sus propagandistas católicos³³. Si bien deseaban la difusión de la enseñanza en general, era con prevención del uso que pudieran hacer de ella las clases más humildes en el plano político y social; de ahí que confiaran este trabajo preferentemente a la Iglesia³⁴. Esta, por su parte, obsesionada por no perder el poder social que había tenido hasta 1789, mostró ampliamente, sobre todo desde Pío IX a Pío XII, su inclinación a pactar con el conservadurismo, incluso cuando empezó a ocuparse de “la cuestión social”; el *Juramento antimodernista* que los clérigos hacían, es un buen muestrario de la doctrina reglamentaria a que tuvieron que atenerse entre 1910 y 1967 cuantos clérigos y monjas tuvieron algún cargo de enseñanza entre esas fechas.



(Portada T.E., nº 238, diciembre 2002)

Con la “victoria” golpista de 1939 las políticas educativas que impuso el “Estado Nuevo” hicieron que la enseñanza pública fuera confesional y subsidiaria de la privada. Esta inclinación, no tan fuerte en Primaria cuando se trataba del mundo rural, lo fue en grado sumo en la Enseñanza Media. De paso, ni la “Escuela laica” -más francesa-, ni la “Escuela común” -más americana-, ni la “Escuela unificada” -con igualdad de acceso a la instrucción, sin discriminación alguna y con unificación de todos los grados de enseñanza escolar- tuvieron relevancia alguna en el sistema educativo español hasta que en los años setenta, volvieron a ser reivindicadas por grupos más conscientes de los hábitos educativos que imperaban en escuelas e institutos y que, en muchos aspectos siguen activos.

33 Ayala, A. (1940). *La formación de selectos*. Madrid: Atenas.

34 Fernández Soria, J.M. (1998). “A propósito del 98: Modernidad, Estado y Educación (España 1898-1923)”. En: *Revista de Educación*, 317, pgs.217-218. (<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a62b2dcc-7a36-40fd-8d95-93d3ea76f5b4/re3171200465-pdf.pdf>)

Los cuarenta años de dictadura escolar afianzaron una falta de consenso en los asuntos educativos que todavía perdura y hace difícil un relato compartido, como muestran los rifirrafes que han acompañado la botadura de la LOMLOE en noviembre último. En los años finales del franquismo, los MRP (Movimientos de Renovación Pedagógica), las asociaciones vecinales y algunos movimientos colaterales comenzaron a poner en entredicho las rutinas escolares mayoritariamente al uso; a veces, alguien hablaba de algún enseñante valioso -casi siempre refugiado en academias mal pagadas-, pero lo hegemónico era esa estructura del sistema, opuesta a la “escuela única” que había querido la República, bajo un ideario común de tradicionalismo eminentemente nacionalcatólico y con ribetes falangistas.

A-2.2.- LA SECUENCIA LEGISLATIVA que presidió esta duplicidad del sistema se hizo ver desde 1936 con la reversión de los programas que había puesto en marcha la II República desde la Constitución de 1931 -sobre todo el art. 48 y los arts. 25 a 27- con sus desarrollos normativos correspondientes.

EL REPUBLICANISMO EDUCADOR. La dedicación de los breves años republicanos a la educación pública -estudiada principalmente por Mariano Pérez Galán³⁵-, fue la que Manuel de Puelles considera momento excepcional en la historia educativa española; el Estado le prestó más atención que nunca porque entendió su capacidad democratizadora como instrumento de transformación social³⁶.



(Madrid: Cuadernos para el diálogo: 1975)

35 Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.

36 <https://www.youtube.com/watch?v=7P2euVC5xcs>.

En el haber de aquellos breves años republicanos cuentan, principalmente, el plan de construcción de escuelas, las reformas de Primaria y Secundaria, la incentivación de la JAE (Junta de Ampliación de Estudios) y, especialmente, sus planes de formación del Profesorado y Magisterio -fortalecidos en exigencia desde antes de entrar a prepararse, y con prácticas en el transcurso del aprendizaje-, del Instituto-escuela, del Museo Pedagógico y de las Misiones Pedagógicas. Aquel estilo educativo -similar al que se propugnaba en los países más avanzados- vino marcado por el compromiso estatal en el control de los resortes educativos; además del art. 26.4 de la Constitución sobre las órdenes religiosas, el Decreto de 21-05-1931 que restablecía la necesidad de título académico para el ejercicio de la enseñanza privada en todos sus niveles³⁷.

Tres meses más tarde, otro similar señalaba los docentes de plantilla que debían tener los colegios privados, sus titulaciones y proporción respecto al número e alumnos³⁸; los obligaba, además, a colegiarse en los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados, a fin de evitar, mediante la vigilancia mutua y en ausencia de “adecuada inspección de segunda Enseñanza”, intrusismo en la profesionalidad docente³⁹. En el mismo sentido iba la regulación de los exámenes de alumnos no oficiales y cómo deberían llevarse a cabo en centros públicos que reunieran las debidas condiciones⁴⁰.

Se ha de señalar, asimismo, que, con motivo del Bienio radical-cedista -el llamado “bienio negro-, la vieja cuestión de la “libertad de enseñanza” volvió a estar sobre la mesa cuando en el Decreto de 29.08.1934 -en que ya se reiteraba que sería inútil todo plan de enseñanza “sin la cooperación entusiasta del profesorado”- insistía en la preeminencia de los Institutos Nacionales a efectos de matriculaciones y exámenes de alumnos libres⁴¹. Enseguida suscitó, sin embargo, críticas feroces, especialmente porque según decía el mundo integrista, “esteriliza las ventajas del plan para la mitad de los alumnos de segunda enseñanza, o sea todos los que se educan en centros privados”, o también que “es un capítulo más de la persecución religiosa en España, pues se ata de pies y manos a todos los colegios católicos para que no puedan educar. Es una ley penal de excepción que castiga a más de 30.000 niños de segunda enseñanza”⁴². Este tono beligerante tampoco olvidaba reivindicar -en un Estado constitucionalmente laico entonces- la enseñanza de la Religión “en todos los grados de la Enseñanza Nacional”

Pronto la agresividad intolerante que había suscitado la “libertad de enseñanza” desde mediados del siglo anterior pasaría a ser ficción de libertad por largos años. La dramática división del mundo como lucha entre el bien y el mal -y con una “Cruzada” bélica para imponer aquel- frenó la

37 *Gaceta de Madrid*, 23-05-1931.

38 *Gaceta de Madrid*, 26.08.1931.

39 *Gaceta de Madrid*, 19.09.1931.

40 *Gaceta de Madrid*, 12.04.1932.

41 *Gaceta de Madrid*, 30.08.1934.

42 FAE (Federación de Amigos de la Enseñanza) (1934). *Anuario de Educación y Enseñanza Católica de España. Curso 1934-35*. Madrid: FAE.

difícil tarea de modernizar un Estado poco liberal y lograr uno Social en que la educación de todos fuese un derecho en igualdad. Esta pretensión pronto fue un proyecto fallido, al serles impuesta a los españoles “la organización cristiana de la sociedad”, su “orden natural”. Venía de lejos que la Ciudad de Dios agustiniana triunfara; los eclesiásticos habían aprendido bien cómo lograrlo desde que en el siglo IV habían derrotado al “paganismo”⁴³. La Guerra que sobrevino al golpe de Estado les ofreció en 1936 una oportunidad nunca soñada de “dar marcha atrás a decenios de decadencia de la religión”⁴⁴. (Ver: Doc.4, en Anexo documental, pág. 101).

CONTRARREFORMISMO. La sed reformista del nacionalcatolicismo fue erradicando una a una todas las líneas de actuación iniciadas por la II República; en su lugar, fueron adoptando medidas previstas desde antes de la “Victoria”. La más radical, las supresiones de centros públicos, similares en Madrid a las que habían hecho en toda España⁴⁵, para facilitar el terreno a los colegios confesionales privados.

La peculiar plasmación de la “libertad de enseñanza” que impusieron puso especial énfasis en postergar la enseñanza pública frente a la privada, al tiempo que daba preeminencia absoluta al predominio católico en el sistema, lo que -como señalaría Alberto Moncada- “hizo inviable cualquier hipótesis de planificación racional del servicio escolar, con las graves consecuencias de ineficacia que han llegado hasta hoy”⁴⁶. Muchas de las marcas de la conjunción de esas decisiones pronto se percibieron en el *BOE*; bastante antes del Concordato de 1953, tuvieron especial plasmación en la aprobación de los currículos de Primaria (17 de julio de 1945)⁴⁷, ley en que, además, se distinguía entre escuelas públicas nacionales (art. 24) y escuelas de la Iglesia “reconocidas” y “subvencionadas” en diversas formas (arts. 25 y 26), y en que se reconocía a la Iglesia “el derecho a la creación de escuelas primarias y escuelas de magisterio, con la facultad de expedir los títulos respectivos” (art. 3).

HEGEMONÍA PRIVADA. Del 20.09.1938⁴⁸ había sido ya la reforma de los estudios de Bachillerato, que autorizaba a la Iglesia a abrir “establecimientos particulares” para impartirlo. Solo se le exigía un licenciado por cada grupo y asignatura fundamental; y, en idiomas, ni siquiera eso. Las subvenciones a estos centros tampoco se hicieron esperar y los datos, según analiza Manuel de Puelles, pronto mostraron que los estudiantes en colegios privados -que en 1931 representaban el 28,9%-, en 1943 ya supusieron el 70,7% del total⁴⁹.

43 Brown, Peter (2016). *Por el ojo de una aguja. La riqueza, la caída de Roma y la construcción del cristianismo en Occidente (350-550 d.C.)*. Barcelona: Acantilado.

44 Callahan, W. H. (2003). *La Iglesia Católica en España (1875-2002)*. Barcelona: Crítica, pág. 277.

45 Ver: Alted, Alicia (1984). *Política del Nuevo Estado sobre el Patrimonio cultural y la Educación durante la Guerra Civil Española*, Madrid, Dirección General de Bellas Artes y Archivos, págs. 201-204.

46 Moncada, A., (1987). “Cien años de educación en España”. En: Lerena, C., *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal.

47 *BOE*, 18.07.1945

48 *BOE*, 23.09.1938)

49 Puelles, M. de (1991). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Madrid: Labor, pág. 297.



(Portada T.E., n° 232, abril 2002)

Las subvenciones a los centros educativos -fórmula concesional, que no entendía la educación como derecho igual para todos- aparecen múltiples veces en el *BOE*, con trato diferencial a unos u otros centros y preferencia hacia los confesionales. Subvencionar a la enseñanza privada ya venía de un Decreto de 05.05.1941, al cuantificarlo en un 50% de lo que el Estado destinara, en el Presupuesto de cada año, a personal y material de las escuelas de nueva creación. Teóricamente -pues la práctica era muy variable-, los beneficiados habrían de establecerse “en los sitios donde la población escolar lo exija a juicio del Ministerio”, y sus enseñanzas habrían de ser gratuitas y sometidas a la inspección del estado⁵⁰.

Comparativamente, había gran diferencia en las concesiones, según fuesen privados o públicos los centros. Puede servir como ejemplo la Orden de 28.06.1950 (*BOE* del 11.07.1950), donde en Primaria solo 4 de 78 subvencionados son de carácter público, y en Secundaria, 3 de 55 subvenciones que se concedían. Con pocas diferencias, la reforma de las Enseñanzas Medias de Ruiz Jiménez (la LOEM de 26.02.1953) -previa también al Concordato-, consolidó la confesionalidad del sistema educativo. Además de garantizar el derecho de los padres a la elección de centro (art. 3) y que la enseñanza se ajustaría “a las normas del Dogma y de la Moral católicos”, también observaría “los irrenunciables principios fundamentales del Movimiento Nacional” (art.2).

En paralelo, en el *BOE* se puede seguir la normativa que, en estos años, fue haciendo depender de la Iglesia la aprobación del currículum obligatorio, de los libros de texto, las editoriales amigas, el respaldo a las leyes y decretos principales, la vigilancia sobre profesores y maestros, y el control de plazas docentes importantes desde el CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas). Y, a la par, una estrecha vigilancia de moral, costumbres y demás asuntos limitadores de las libertades individuales, al imponer una educación social envolvente, supuestamente católica, en todo lo relativo a libros, prensa, revistas, cine, radio o teatro y, desde 1956, la TV única.

ESCOLARIZACIÓN RECORTADA. Para los años cincuenta -como reconocía el propio Ruiz Jiménez en 1953- se había pasado de 25.000 alumnos de Enseñanza Media en 1940, a 222.0000 en 1950, mientras en la Universidad se habían duplicado los 33.700 del curso 1940-41. En vísperas de que se aprobara su LOEM (Ley de Ordenación de la Enseñanza Media), este ministro señalaba las limitaciones que tenía la escolarización, pues “con una capacidad de 60 niños por aula, tendría-

⁵⁰ *BOE*. 17.05.1941.

mos que proceder a la construcción de unos 20.000 nuevos edificios, a los que habría que añadir otros 10 o 15.000 más para la instalación adecuada de los que hoy están en situación deficientísima”. Y en cuanto a la enseñanza Media, dijo que solo había en funcionamiento “119 institutos oficiales de Enseñanza Media, a los que hay que sumar unos 900 colegios de fundación de la Iglesia o de personas privadas”⁵¹. Pese a lo cual insistió en incentivar a estas para que desarrollaran la “función social” y en reiterar las subvenciones; son frecuentes en esta etapa las declaraciones de “centros docentes de interés social” en 1954, 1955..., y hasta en 1963, cuando las cifras de alumnado y profesorado del sistema habían variado sensiblemente; conllevaban cuantiosas ayudas y desgravaciones, causantes del patrimonio de propiedad urbanística que tienen actualmente muchos de los beneficiarios de entonces, casi todos de entidades y congregaciones de la Iglesia católica. (Ver: Doc. 5, en Anexo documental, pág. 102).



(Portada T.E., n° 265, septiembre 2005)

De la adaptabilidad a esta privatización de la enseñanza resultó una gran variabilidad de la escolarización. Dan cuenta de ello hasta 13 tipos de centros privados y que -según rezaba una Orden de 28-03-1958-, si querían recibir subvención habían de comprometerse a recibir en sus aulas una cantidad de alumnos externos que había de rondar entre el 8 y el 12%. Que en el mismo centro hubiera alumnos de pago y gratuitos no contradecía, según *Escuela Española*, “la gratuidad que señala la Ley de Educación Primaria ni el punto nueve de los principios del Movimiento Nacional”⁵².

51 Ruiz Jiménez, J. (1953). “Discurso del ministro de educación Nacional ante el Pleno de las Cortes (25.02.1953)”. En: Utande, M. (1964). *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953, anotada y comentada*. Madrid: MEN.

52 *Escuela Española*, 214, 22.05.1958, pág. 339.

Incluso cuando ya era más perentoria la atención a la demanda de estudios, un Decreto de 02.02.1967 volvió a reiterar la autorización a la Iglesia para crear centros de primaria y Normales propias. Todo lo cual, sumado a la escasez de recursos para la enseñanza estrictamente pública u “oficial” y a unos niveles de escolarización deficientes, configuró una enseñanza media fuertemente hipotecada a los “colegios de pago”. Del oficio de enseñar también quedó claro que las todavía escasas clases medias no exigían mucho en los centros públicos, pocos y mal dotados, mientras en los colegios eran estos los que imponían el estilo de docencia que querían, estrechamente ajustado a sus idearios particulares; pero contribuían, muy eficientes, a la dotación de prestancia diferenciadora entre unos y otros grupos sociales.

A-2.3.- LA SEGMENTACIÓN SOCIAL CONSIGUIENTE venía impuesta a las familias por la existencia de “colegios” y “escuelas” y, además, la propia estructura del sistema educativo no facilitaba el tránsito de Primaria a niveles superiores de enseñanza y conocimiento.

HASTA LOS ONCE AÑOS. El ciclo de la escuela no enlazaba coherentemente con la Enseñanza Media o Bachillerato elemental; las escuelas, sobre todo las rurales -en una España que todavía era eminentemente rural y con unas comunicaciones nada fáciles⁵³-, eran un todo cerrado, cuya “estricta obligatoriedad” abarcaba de los seis a los doce años. La Ley de 1945, en su artículo 18, establecía dos fases previas -maternal y párvulos- hasta los seis años, y otra posterior, de los 12 a los 15, como “iniciación profesional”. Esa era la teoría, pues su existencia dependía de unas siempre difíciles “posibilidades económicas y locales” para existir y, más para que estuviera generalizada una mínima calidad a los escolares.

En la práctica, a comienzos de los sesenta, además de inexistencia de aulas en muchas localidades, todavía sucedía lo que M. B. Cossío había señalado en 1915: “la mayoría de los niños en las villas y ciudades suele abandonar la escuela de 10 a 11 años, y antes de esa edad todavía en las poblaciones rurales, donde aumenta durante el invierno la asistencia, y disminuye en los meses de primavera y verano, en que los padres necesitan a los hijos en las labores del campo”⁵⁴.

A esa discriminación entre campo y ciudad, aceleradora del “vaciado” del rural, se añadía que la Ley de Primaria, de 1945, discriminaba más las escuelas de los colegios; quienes a los diez años no habían podido desviarse de la escuela e ir a un colegio o a un instituto para hacer el Bachillerato elemental proseguían hasta los doce años con algo de formación preprofesional en el mejor de los casos. Hasta las reformas de Lora Tamayo (1962-68), la Primaria no facilitó la continuación de estudios, salvo que el maestro o maestra estuviera atento a su alumnado, se ocupara de él y animara a los padres para que buscaran, hacia los diez u once años de sus criaturas, una forma de darle salida al supuesto potencial que para “estudiar” se estimara pudieran tener.

53 RASO, F. (2014). *Satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada*. Madrid: Tesis doctorales UCM (<https://eprints.ucm.es/29357/1/T35916.pdf>)

54 Cossío, M. B. (1915). *La Enseñanza Primaria en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.



(Portada T.E., nº especial, noviembre 2015)

Pero los colegios eran de pago, los institutos eran pocos y las comunicaciones a las ciudades los hacían costosos para muchas familias de recursos escasos o nulos, lo que imposibilitaba a muchísimos chicos su tránsito a la Universidad. Con Lora Tamayo, la ley que él promovió el 29.04.1964 amplió la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años y quienes hubieran nacido en 1954 ya vieron entroncada Primaria y Secundaria. Esta medida hizo perder elitismo a la Enseñanza Media y facilitó la promoción social; sintonizaba con lo que, para el I Plan de desarrollo, era “un supuesto indispensable para la solución de los problemas económicos y sociales” de la Patria⁵⁵. La segregación social se movió un poco y trasladó el problema a los 14 años, en que pocos alumnos titularían para pasar al Bachillerato Superior.

HASTA LOS 14.- Complementaria de esta ley es su reforma de Primaria de 21.12.1965, que reducía a 30 el número de alumnos por aula y establecía los Colegios Nacionales de Enseñanza Primaria, concentraciones escolares en que se integraba la Primaria propiamente tal y los cuatro cursos del antiguo Bachillerato Elemental⁵⁶. Otras medidas similares fortalecieron que se generalizara en 1967 la continuidad entre Primaria y Bachillerato Superior, pero con las fuertes carencias de plazas escolares para todos, no se resolvió el proceso escolar entre los 14 y 15 años.

El paso de la EGB al BUP -con la LGE de Villar Palasí- mostró pronto lo aguda confluencia de problemas en ese tránsito. Los datos del curso 1975-76 mostraron cómo solo el 65,5% del alumnado que había terminado la escolaridad de la EGB alcanzaba el título de graduado escolar, y cómo, de esa cantidad, solo el 78,8% se matricularía en 1º de BUP; los abandonos todavía eran mayores que los de no graduados y, en total, de los 515.191 que habían terminado la obligatoria, solo se matricularon 266.208, es decir, un 51,67%⁵⁷.

⁵⁵ BOE, 04.05.1964.

⁵⁶ BOE, 23.12.1965.

⁵⁷ TENA, A., Cordero, L., Díaz, J.L., (1978). *La Educación en España. Análisis de sus datos. Evolución de la década 1966-76 y análisis del Curso 1976-77*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.

LOS SEMINARIOS. Hubo, en todo caso, un subterfugio -eclesiástico- por el que las familias más humildes pudieron evadirse un poco de la coerción económica que impedía a sus vástagos estudiar; sirvió, al mismo tiempo, de vivero de “vocaciones” para clérigos de la Iglesia, con empleo fijo al término de doce cursos. Este fue uno de los motivos por el que los seminarios y conventos católicos -subvencionados por el Estado desde antes del Concordato- se ampliaron y llenaron, en la postguerra, de candidatos y de candidatas mayoritariamente de extracción rural, para “estudiar” por esta vía.

En los años sesenta -después del Concilio Vaticano II-, entraron en crisis, entre otras razones porque los procesos de secularización social fueron acompañados por una creciente cercanía de los centros educativos de enseñanza pública; muchos docentes y funcionarios, que en los años setenta y ochenta, sobre todo, accedieron a puestos administrativos diversos en la Administración y en empresas privadas, habían pasado antes por estos espacios educativos.

Y LAS NIÑAS. Frente a la coeducación republicana, hasta el reticente *Libro Blanco*⁵⁸ de 1969 nadie había echado en falta oficialmente una política educativa igualitaria para el género femenino. Las niñas, “por razones de índole moral y de eficacia pedagógica”, según decía la Ley de Educación Primaria de 1945, eran vistas diferenciadas en la escuela desde “el principio cristiano de separación de sexos”; en su art. 14 volvía a repetir, explícita, que se buscaba “la formación peculiar de niños y niñas en la educación”. El trato diferencial de la jerarquización de supuestas diferencias ontológicas, refrendada por los eclesiásticos frente a la coeducación que había planteado la República, seguía la orientación curricular de la Ley Moyano, en plan más conservador si se observa el adoctrinamiento totalizador que se le dio, en Enseñanza Media, desde Formación del Espíritu Nacional, Religión, Hogar y Gimnasia, asignaturas especiales conocidas coloquialmente como “las Marías”.



(Portada T.E., nº 230, febrero 2002)

58 MEC (1969). *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC. En la pág. 91, alude a la poca presencia de la mujer en las especialidades universitarias de carácter técnico, pero no la menciona en el análisis estructural de las enseñanzas previas, donde supuestamente la engloba bajo los epicenos *alumnos y población escolar*. Mención especial merece la pág. 145, donde se mencionan *obstáculos biológicos* como *determinantes* del horizonte de *posibilidades* de los seres humanos.

A.3.- DOCENTES PECULIARES

En 1967, también cambiaron los cuestionarios refundidos a que deberían atenerse los nuevos titulados de Magisterio y se amplió la plantilla de profesores⁵⁹; las cifras arrojan un crecimiento importante del número de estudiantes y docentes en la etapa de Lora Tamayo en el Ministerio. Pese a ello, en los objetivos del II Plan de Desarrollo -y más claramente en el *Libro Blanco* que precedió a la LGE (Ley general de educación) en 1970- quedó constancia de los persistentes déficits de puestos escolares públicos, sin que hubieran cesado de aumentar las plazas privadas subvencionadas.

Hasta Lora Tamayo, el Bachillerato -con sus connotaciones de acceso a las profesiones liberales desde la Universidad- había tenido un rango que establecía una fuerte distinción entre el trabajo que pudiera corresponder a un maestro o a un profesor, aparte de los grados internos de diferenciación jerarquizante que hubiera en cada cuerpo docente. Los treinta años franquistas primeros aumentaron esa distinción que ya habían marcado los salarios desde 1857.



(Portada T.E., n° 172, abril 1996)

Adviértase, sin embargo, que la decisión de Lora Tamayo de exigir el Bachillerato Superior para hacer Magisterio -restaurando lo que había establecido la República en el “Plan Profesional” de 29.09.1931-, suscitó muchas protestas de los maestros en ejercicio; los 28 años transcurridos desde el final de la Guerra habían asentado como rutina el requisito de solo el Bachillerato elemental; también contó con la extrañeza de que las enseñanzas medias -diseñadas para clase media- vieran rebajada su función social distintiva: la economía desarrollista no entendía algunos prejuicios.

⁵⁹ Decreto de 04.09.1967 (BOE del 30).

Hasta 1967, profesores y maestros tuvieron caminos profesionalizantes diferenciados. En esta fecha, se acercaron algo al pasar los cursos del Bachillerato elemental a depender del trabajo de estos y requerírseles ahora el nivel de acreditación que había querido la República, pero en los ambientes más críticos se consideró que esta ampliación de competencias era una forma de abaratamiento de un sistema que necesitaba profunda reforma, como pronto intentaría la LGE.

Hay, de todos modos, en estos años, algunas pautas comunes a profesores y maestros, además de los mínimos económicos en que estaba montado todo el sistema. Por un lado, que los itinerarios docentes eran dispares en lo privado y en lo público, muy variables por la prolijidad que existía de cuerpos docentes en este segmento y por la enorme variedad de aquellos otros centros, poco o nada exigidos de cualificación docente. Es constatable, por otra parte, la burocratización sistémica que denotaban las rutinas más básicas de todo el sistema educativo, a causa de un dirigismo cultural cada vez más hierático, plagado de preceptos, celebraciones y rituales ajenos a las cambiantes necesidades sociales y a la colaboración activa de todos los docentes.

A.3.1.- ALGUNOS DE LOS CARACTERES COMUNES FUERON ESTOS:

- a) Doctrinarismo cada vez más vacuo: Los libros de texto son un buen muestrario y, particularmente, los de Historia, Historia del Imperio Español, el Libro de España... y Enciclopedias como la tan reeditada de 2º Grado de Álvarez; están llenos de “violencia simbólica”, como ha estudiado Emilio Castillejo⁶⁰. Los de Religión, Hogar o Formación del Espíritu Nacional, son más cerrados todavía; pero incluso en los de Aritmética -como el de Dalmau- o en libritos de primeras letras, se pueden encontrar sustanciosas doctrinas -que no sabiduría- que requerían empeño a los docentes escolares para que formaran parte del bagaje del buen saber ideológicamente aceptable.



(Portada T.E., n° especial, febrero 2019)

⁶⁰ Castillejo, E. (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales de Historia del franquismo (1936-1975)*. Madrid: UNED.

- b) Jerarquización pedagógica: Todo, desde lo que se debería enseñar y el cómo, venía dado de arriba abajo, sin transversalidad alguna. Cada profesor o maestro debía ser una isla, responsable de sus actos y palabras ante un director nombrado a dedo que, en muchos casos, funcionaba como un mandarín cumplidor ante sus superiores jerárquicos en una lejana “Dirección Provincial” que, a su vez, dependía de alguien que, desde la calle Alcalá, 34, obedecía a los obispos metropolitanos⁶¹ y a la Jefatura del Movimiento. Competía, pues, al maestro y al profesor transmitir en puridad lo que los jerarcas de la verdad absoluta querían que se supiera recitar de memoria, sin salirse del canon pautado en los textos bien censurados, elegidos entre amigos del buen saber. El Preámbulo de la Ley de Enseñanza Media de 1938, atribuía a los profesores la “noble función de ser los reguladores y depositarios del alto nivel docente y formativo” pretendía “implantar”.
- c) Perversión de la unicidad docente. Maestros y profesores eran dos mundos que como el aceite y el agua eran distintos y divergentes: segregados entre sí y más diferenciados todavía por las distinciones de espacios públicos y privados. En estos, el colegio -habitualmente controlado mayoritariamente por religiosos o sacerdotes que ocupaban la mayoría de las plazas docentes- elegía al maestro profesor y lo amoldaba a sus intereses, más o menos explícitos. En la red pública, la burocratización de los procesos de formación y contratación marcaba pautas genéricas, y era la brega diaria con el alumnado -bajo la vigilancia constante de los demás colegas del claustro- la que decidía una posterior calma chicha, tranquilizante en la mayor parte de los casos.
- d) Subsidiariedad de la Pública: Complementa la dualización de exigencias formativas que, desde el inicio, fomentaron la Ley de reforma de la Enseñanza Media de 1938 o decretos como el de 05.05.1941; la consagró la Ley de 22.12.1953, que arbitraba que, a efectos de docencia en escuelas nacionales y en las de Patronato no religioso, quienes tuvieran el título de escuelas de Magisterio de la Iglesia les bastaría un examen ante un tribunal compuesto por una terna de profesores de la que uno sería designado por el Episcopado⁶².



(Portada T.E., n° 292, abril 2008)

61 Menor, M. (2011). “Entrevista a José María Maravall, exministro de Educación”. En: *Escuela*, 908 (26.05.2011), págs. 34-35.

62 BOE, 23.12.1953.

La pretensión de la República de ir hacia una escuela pública entendida como servicio “esencial” del Estado -que prestaría “mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada” (art. 48 de la CE31)- se fue perdiendo poco a poco. Hubo una permisividad manifiesta hacia los centros privados y, además, el contrarreformismo franquista sostuvo durante mucho tiempo una gran variedad de cuerpos docentes, con intereses divergentes entre sí. Incluso en la cortedad de recursos que siempre tuvo, una parte sensible siempre fue derivada para subvencionar la “función social” de la enseñanza privada desarrollando una actividad que, según reconocería el art. 3.1 de la LGE (1970), era un “servicio público fundamental”.

e) Una cultura escolar distraída con el miedo, al final, era la resultante de un proceso aculturador de la vida democrática en el ámbito escolar. Todos tenían miedo menos los muy adictos y no pocos advenedizos, lo que motivó que crecieran los dispuestos a colaborar con lo que les mandaran. Habían visto cómo la depuración había tratado a compañeros o conocían a alguien que estaba siendo represaliado; mejor era callar y asentir que comprometerse cuando, además, entre los compañeros de claustro habían sido incrustados profesores extraños en áreas y actividades explícitas e implícitas que, en parte, eran de nueva invención, entreveradas con una Religión en tono de Cruzada y extensión exultante de la actividad militante de cada parroquia. La Falange y la Iglesia, además de los excombatientes y mutilados de guerra, fueron las dos instancias más ligadas a lo que, como “Educación Nacional”, se había de hacer en cada escuela o colegio; el nombre no era gratuito: concitaba todos los intereses que habían confluído en el golpe de Estado del 36, del que era su traducción operativa para todo el sistema educativo.

A.3.2.- PARA SER MAESTRO Y MAESTRA:

Las características exigidas a los maestros y las maestras -por si no fuera poco lo que la censura depuradora había ejemplificado- quedaron explícitas en la Ley de Primaria de 1945. Sus deberes, carácter y formación -en escuelas Normales diferenciadas, como las de sus alumnos o alumnas- ocupan en esta norma bastante más que lo concerniente al alumnado y su profesionalización para el ejercicio del magisterio. Los arts. 57.2 y 57.4 especificaban entre los deberes y derechos de este: “cooperar con la familia, la Iglesia, las instituciones del Estado y las del Movimiento”, para lo cual exigía “prestar juramento de fiel servicio en el acto de incorporación a la función docente”. Similar exigencia se volvería a plantear todavía en 1976, cuando se convocaran oposiciones a plazas de EGB⁶³. Si el *Fuero de los Españoles* había reclamado “lealtad al jefe del Estado” y la “obediencia” que todos deben de “servicio fiel a la Patria”⁶⁴, a los claustros se les impusieron conductas cómplices; y a los sacerdotes, antes de ordenarse, los seminarios les habían educado -hasta casi los años setenta- en el magma doctrinal contrarreformista de Trento y de las aprensiones intolerantes

63 BOE, 30.12.1976.

64 <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00358-00360.pdf>



(Portada *T.E.*, nº 108, diciembre 1989)

de la postguerra; como encargados de las cuestiones relacionadas con el Catecismo y con lo que enseñaban de diverso modo desde el púlpito debían proceder en consecuencia: las prácticas religiosas que desarrollaban asiduamente en la escuela o en el colegio habían de estar acordes con esa preceptiva tradicionalista. (Ver: Doc. 2. En Anexo documental, pág. 99).

Hasta 1967, la devaluación del Magisterio vino dada por la de sus Escuelas y las exigencias de entrada para estudiarlo. A las purgas de quienes hubieran estudiado o estuvieran estudiando con la normativa republicana, sucedieron las derogaciones de cuanto había supuesto acercar esos estudios al rango universitario y, más claramente, con la ya mentada ley de Enseñanza Primaria de 1945. Con tales supuestos, el Reglamento de las Escuelas de Magisterio estableció en 1950 que “la formación profesional en sus aspectos teórico y práctico se adquiriría íntegramente en ellas”; habría una por provincia, diferenciada para maestros y maestras, y tendría peso especial en ellas la Iglesia, que, además tenía sus escuelas propias⁶⁵.

Otro marcador relevante de la formación exigible lo imprimía el currículum docente a impartir al alumnado. Si en el Cursillo de Pamplona, en junio de 1938, había quedado clara la proporción de conocimiento y adoctrinamiento exigible, en las primeras oposiciones a directores de escuelas graduadas, en 1941, el cuestionario a preparar por los concursantes planteaba 20 temas de Religión, 15 de doctrina del Movimiento, 21 de metodología y administración escolar y 20 de Historia de la Pedagogía⁶⁶, muy sesgada además por las mucha inquisición censora que denotaba. Y en las oposiciones de agosto de ese año -diferenciadas para maestros y maestras- a aquellos les correspondió, en el primer ejercicio eliminatorio, escribir sobre el tema 12 de Religión “Deberes con el prójimo”, y sobre el 2 de Doctrina del Movimiento: “La lucha por la España tradicional”; supuestamente, de eso es de lo que había que saber escribir y de ello se nutría lo que enseñar a los futuros escolares. En todo caso, a la larga lista de requisitos y controles administrativos a

⁶⁵ BOE 07.08.1950.

⁶⁶ *Escuela Española*, 1, 24.05.1941 (www.cervantesvirtual.com/escuela-espanola-1798.pdf)

cumplimentar antes y después de la oposición, se añadía “un curso de perfeccionamiento” posterior, en que se desarrollarían conferencias “sobre cuestiones pedagógicas de Religión y Moral, Historia de España y Doctrina del Movimiento”, según precisaban diversas Órdenes de 1939, 1940 y 1941, y a imitación de lo que, en las *Orientaciones nacionales de la Enseñanza Primaria*, se había ejemplificado en el cursillo de Pamplona.

De la escasez de resultados de la Primaria da cuenta José Antonio Caride cuando, analizando los datos del Padrón Municipal de habitantes de 1975, concluye que “algo más de un 55% de los habitantes del medio rural gallego no superaron la Primaria incompleta y más del 86% no prosiguió estudios superiores a la Primaria completa”. Es un ejemplo significativo que muestra, de base, cómo se había contribuido en los cuarenta años transcurridos de nacionalcatolicismo escolar a que las aspiraciones a una política educativa atenta al principio de la igualdad de oportunidades quedaran vacías de contenido⁶⁷.

A.3.3.- PARA SER PROFESOR Y PROFESORA DE INSTITUTO

Conste, ante todo, que más de la mitad del profesorado de Enseñanza Media trabajaba, hasta prácticamente 1970, en los colegios privados, señal de la amplia proporción que seguían teniendo respecto a los institutos públicos. La carencia generalizada de exigencia en aquella enseñanza privada, a donde iban a parar los “estudiantes” propiamente tales, era otra forma de control ecle-



(Portada T.E., nº 109, enero 1990)

67 Caride Gómez, J. A. (1984). “La Escuela rural: Recreación de una identidad en crisis”. En: Cuadernos de Pedagogía, 112, págs. 68-75.

siástico y político. “¿Qué importaba -se preguntaba Carlos Lerena- el hecho de que cerca de la mitad del profesorado de enseñanza secundaria confesional no tuviese el título de licenciado?”; no parecía que necesitasen tales acreditaciones, pues su función principal era “seleccionar, inculcar y legitimar la excelencia de la cultura tradicional propia de las clases medias urbanas”⁶⁸ bien educadas.

Si en 1937 se habían anulado las oposiciones y concursos que estuvieran pendientes de resolución, en el anuncio de oposiciones a instituto convocadas como restringidas para excombatientes el 20.06.1939, la acreditación exigida era la de haber prestado servicios en alguna División del ejército sublevado: fueron las primeras oposiciones de la postguerra, con una convocatoria de 72 plazas⁶⁹. Las distintas convocatorias siguientes, de 1939 a 1942, reservaban siempre una alta proporción de plazas a estas personas, exigiéndoles en la de 1939, adicionalmente el certificado de resolución de su expediente de depuración; todo un signo del alto valor que se concedía a la profesionalidad docente propiamente tal y a su posible capacidad de suscitar alguna mirada reflexiva sobre el entorno imperante.

Mientras las plantillas del profesorado de Enseñanza Media se mantuvieron prácticamente estables hasta los años sesenta, cubriéndose vacantes con múltiples apañíos de interinidad, las dotaciones que no cesaron fueron las de Formación del Espíritu Nacional, Educación Física, Hogar y Religión; ese conjunto de disposiciones, propio de la primera etapa de postguerra, tiene gran relevancia para entender cómo quedó meticulosamente colonizado todo el espacio público docente cuando las necesidades de dotaciones educativas eran tan perentorias para las familias, a causa de la demografía joven de entonces.

De 1938 a 1970 todos los profesores de Instituto tuvieron que mostrar su adhesión al régimen bajo supervisión de la FET y de las JONS⁷⁰. Todavía en 1965 se exigían estos requisitos, entre otras condiciones, para acceder a trabajar en estos centros⁷¹, y los encargados de las asignaturas doctrinarias tenían que estar afiliados funcionarialmente a FET y de las JONS para ser instructores. Este componente era una represalia añadida a los vencidos, a la par que recompensa a los vencedores que, aunque hacia 1970 tendría más de máscara superficial que de arraigada convicción, dejó en la cultura escolar deontologías muy acomodaticias a rutinas funcionariales para ir tirando.

En un Decreto del 25.02.1939, ya se había establecido la clasificación primera de este profesorado particular, con destacado papel para los de Religión y Educación Física. A decir verdad, la incorporación de la Religión al régimen general de exámenes y calificaciones ya llevaba siendo

68 Lerena, C. (1987). “Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación”. En: Lerena, C. (ed.) *Educación y Sociología... Op. cit.*

69 ABC, 20.06.1939, pág. 8.

70 <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00358-00360.pdf>

71 BOE, 06.04.1965



(Portada T.E., nº 332, abril 2012)

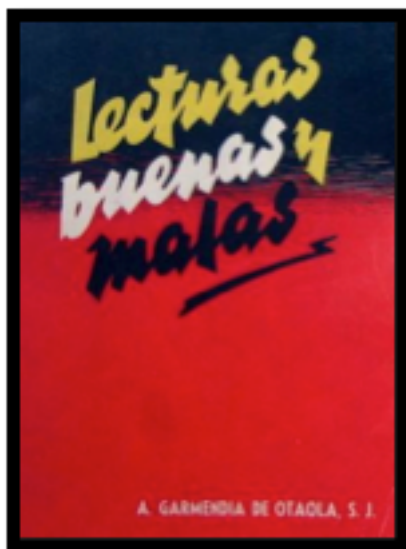
preceptiva desde mayo de 1938; pronto se sumarían Hogar y Formación del Espíritu Nacional, sobre todo desde 1942, 45, 49 y 1953. En el caso de la educación de la mujer, ampararon posiciones legislativas sobre derechos políticos, profesionales y laborales, que alargaron la minoración femenina hasta 1975, en que todavía se mantendría legalmente obligatorio para ellas el Servicio Social, de equivalencia más que simbólica con el servicio militar de los varones.

“CULTURA ESPAÑOLA”. El peso limitador que este adoctrinamiento tuvo en la historia reciente española, es parejo al del constructo de “Historia de España”, que se enseñaba empeñado en demostrar que *España es así*. Este título -literal- de algunos libros de lectura escolar trató de afianzarse hasta muy entrados los sesenta en paralelo con las censuras de bibliotecas, prensa y espectáculos, canciones y modas de vestir incluidas.



Bibliocausto en A Coruña, agosto 1936. (Enlace: <https://blogdehistoriaderafa.wordpress.com/2017/04/29/la-quema-de-libros-durante-la-guerra-civil-y-la-dictadura-book-burning-during-the-spanish-civil-war-and-the-dictatorship>)

Ese amplio circuito envolvente, con una gran misoginia explícita por medio, ejerció gran influjo en “la educación sentimental” de españoles y españolas, como Vázquez Montalbán dejó documentado en uno de sus más lúcidos ensayos⁷². Todavía perviven muchos nostálgicos de aquella preceptiva de “cultura española” que la escuela, institutos y colegios trataron de asentar como ser natural, unitario, de esta tierra peninsular que, además -según aquellas “buenas lecturas”-, había sido providencialmente elegida por el Cielo. (Ver: Doc. 3, en Anexo documental, pág.100).

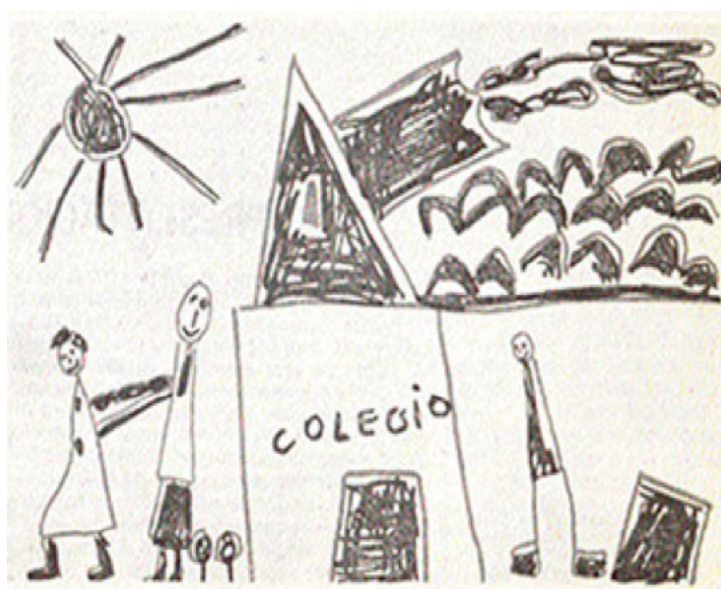


(Bilbao: El Mensajero del Corazón de Jesús, 1949)

72 Vázquez Montalbán, M. (1970). *Crónica sentimental de España*. Barcelona: Lumen.

B.- DE LA LGE (1970) AL PLAN BOLONIA (2009)

Esta segunda etapa -que dura 39 años- viene determinada por la relevancia que tuvo en la formación del profesorado de Enseñanza Media la obligación del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) por efecto de la Ley General de Educación de 1970; desde el punto de vista del Magisterio, también por efecto de esta ley, en 1972 se estableció un cambio formalmente significativo en lo que a formación inicial se refiere, cuando su rango acreditativo pasó a ser Diplomatura universitaria. En uno y otro caso, sin embargo, no hubo, en general, exigencias formativas muy distintas a las anteriores para la entrada en el circuito laboral docente, público o privado. El final de esta etapa se sitúa, sin cambios profundos, en el año 2009, en que entran en vigor prescripciones del EEES (Unión Europea y su Espacio Educativo), concernientes a acreditaciones competenciales de los profesionales docentes en los niveles escolares.



(Portada Boletín Federación de Enseñanza de CCOO, nº 0, octubre 1978)

B.1.- LAS VARIACIONES DE LA LGE

EQUÍVOCOS. - Que el CAP perdurara tantos años -y que la propia LGE permaneciera vigente en las oposiciones a Enseñanza Media durante 20 años-, es equívoco dadas las deficiencias importantes que, tanto este requisito como la Ley que lo anunció, arrastraron desde su nacimiento. De todos modos, esta norma confirmó un giro importante en la política educativa del franquismo, guiada ahora por la tecnocracia desarrollista del Opus Dei y las urgencias económicas que la OCDE había marcado en el llamado *Proyecto Regional Mediterráneo*, origen del primer informe

de esta organización sobre la educación española⁷³, que anticipa la revisión de la política educativa que señalará el *Libro blanco* de 1969.



(Portada “Libro blanco” LGE, Madrid: 1969)

Desde 1945, tras la pérdida de la Guerra Mundial por los nazis, el régimen franquista buscó acomodarse a la nueva situación internacional; en los setenta -cuando Europa estaba en pleno desarrollo de su Estado de Bienestar- ya no era suficiente con el reconocimiento en 1953, con apenas un mes de diferencia, del Vaticano y EEUU; el desarrollismo que los americanos habían contribuido a propiciar planteaba nuevas exigencias culturales y, por tanto, otras maneras educativas. La LGE representó en ese contexto cambiante, como explicó Fernández de Castro, “lo más abierto que daba de sí la gente que amparaba al régimen”⁷⁴, sin dejar de ser una ley franquista. Junto a otras apariencias de *lifting*, ayudó a Franco y a los franquistas a sobrevivir; es equiparable en ese plano, e igualmente equívoca, la *Ley de Prensa* de Fraga, en 1966⁷⁵, que parece lo que no es, como experimentaron cuantos, legal y discrecionalmente, sufrieron en carne propia controles, censuras y cierres de ediciones y periódicos.

La LGE de Villar Palasí reconocía abiertamente a la educación como “servicio público fundamental” (art. 3) para indicar que había llegado la hora de “proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para así dar plena efectividad al derecho de toda persona humana al derecho a la educación”. Hablaba desde el prólogo, entre otros muchos propósitos, de “demostrar” -31 años después de la Guerra- una enseñanza que, según decía, había estado sometida a un “estilo clasista”; y aun repitiéndolo en el BOE sus ejecutores dejaron claro que no lo harían.

73 MEN-OCDE (diciembre 1963). *Las necesidades de educación y el Desarrollo Económico-Social de España. Proyecto Regional Mediterráneo*. Madrid: MEN-OCDE.

74 Fernández de Castro, I. (1973). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona: Laia.

75 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1966-3501>

Las mejores sugerencias que aportó la LGE recuperaban un concepto educativo y metodologías aperturistas similares a lo propugnado por la República, tales como educación mixta en igualdad -una aproximación a la coeducación- y, además de exigir del maestro niveles de competencia superiores, fortaleció la obligatoriedad hasta los 14 años, prestó atención más específica a la FP y propició un quehacer pedagógico más moderno. Como en todas las reformas, también en esta hubo apelación al profesorado: “que cada docente se sienta solidario de esa acción renovadora y contribuya con su competencia profesional... Pues en él recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la reforma, y su proverbial dedicación profesional hace augurar una colaboración inteligente y decidida que permitirá alcanzar los nuevos ideales educativos”⁷⁶.

AMBIGÜIDADES. Muchos de estos aspectos, sin embargo, caían sobre un panorama cultivado como erial durante largo tiempo, y su riego, especialmente en lo referente a formación del profesorado, siguió siendo escatimado a base de baratura de recursos disponibles, mientras permanecieron imperturbables el clericalismo confesional y la divisoria que “la Victoria” había fortalecido entre colegios y escuelas. Respecto a los primeros, el art. 5 admitía una realidad ya consolidada de que pudieran ser “entidades públicas y privadas y los particulares quienes pudieran promover y sostener centros docentes; y respecto a las escuelas, el art. 6 reconocía y garantizaba los derechos de la Iglesia Católica conforme a lo acordado entre ambas potestades”. Como siempre, quedaban en el limbo otras libertades como la de cátedra de todos los docentes, la de investigación y conocimiento, la de expresión y otras similares de carácter político, amén de la libertad de conciencia del niño, pues seguía vigente el Movimiento (inmóvil), aparte de la dificultad que seguirían teniendo muchas familias para tener una plaza escolar. (Ver: Doc. 6, en Anexo documental, pág. 103).



(Diz, E. (Coord.). *La enseñanza en España*. París: Librairie du Globe, 1970)

76 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

No se ha de olvidar tampoco que la LGE -como casi todas las reformas educativas, siempre de arriba abajo y sin apenas trabajo previo con el profesorado y el magisterio- fue una ley impuesta que, desde antes de nacer, suscitó grandes problemas de aceptación al tocar contrapuestos intereses, particulares y públicos. Le llovieron críticas de su propia derecha y de los sectores de la enseñanza privada que se veían afectados en sus privilegios; los tópicos de bajada de nivel, abaratamiento de costes educativos y supuestas pérdidas de horas lectivas por parte de unos y otros cayeron abundantes sobre la apertura democratizadora que pregonaba. Para remate, en los propios decretos ministeriales para desarrollarla y en los nombramientos ministeriales posteriores a Villar Palasí -Julio Rodríguez, Martínez Esteruelas y Robles Piquer- quedaron amplias muestras contrarreformistas de lo que la letra de la LGE preconizaba como estímulo modernizador.

Vino luego la CE78, eje director de las políticas supuestamente democráticas que han seguido hasta hoy, con un art. 27 que ha tenido alternantes interpretaciones legislativas, abundantes quejas de los afectados en su aplicación, y fuertes desencuentros políticos en su concreción ejecutiva en las aulas⁷⁷. Hasta 2009, las principales variaciones habidas respecto a 1970 -la ampliación de la universalidad hasta los 16 años y la escolarización completa de esa población- han sido un gran logro, pero muy lento y plagado de dificultades. La mera escolarización universal no fue cubierta del todo hasta la década de los noventa, después de la LOGSE; y ha continuado habiendo desigualdad y segregación educativa, como muestra el último *Informe Pisa* al señalar que los alumnos pobres repiten cuatro veces más que los de las familias con recursos⁷⁸, y otros muchos informes cansinos que no cesan de repetir solo muy leves diferencias en el tratamiento de la desigualdad hasta este presente, en que todo se complica más con la COVID-19.

Los datos escolares siempre han sido tercos pese a los ditirambos. Los planes del desarrollismo económico terminaron, pero las graves deficiencias de plazas educativas -especialmente en los barrios de las ciudades, mientras quedaron vacías muchas escuelas nacionales-, quedaron refle-



77 <https://www.edmorata.es/libros/el-articulo-27-de-la-constitucion-cuaderno-de-quejas>

78 https://elpais.com/sociedad/2019/12/04/actualidad/1575482923_262875.html

jadas en el capítulo IV de los Pactos de la Moncloa. Ahí quedó documentado el espacio escolar que no había cubierto el franquismo; después de casi cuarenta años hablaba de una nunca lograda “gratuidad progresiva de la enseñanza”; la prueba es que aquel 25.10.1977 se planteó un Plan Extraordinario de Escolarización de 40.000 millones de pesetas, un presupuesto con que, según se especificaba, se crearían -tiempo potencial muy frecuente en el *BOE* para asuntos educativos- 400.000 plazas de EGB (Educación General Básica), 200.000 de Preescolar y otras 200.000 de BUP “durante 1978”⁷⁹. En los Presupuestos de 1979 se confirmó, sin embargo, que poco más que buenos propósitos se habían especificado, prosiguiendo una tónica de desafección hacia la escuela pública que solo se corregiría en parte en los mandatos socialistas de los años ochenta, sobre todo en la etapa del ministro José María Maravall.

CONTINUIDAD HASTA HOY.- Respecto a los espacios que el sistema educativo había abierto a la enseñanza privada, si los datos de Ruiz Jiménez en 1953 eran abultadamente desproporcionados, los que se exhibieron al inicio de los diez años previstos para implantar la LGE mostraron diferencias con la escuela pública crecientemente ajustadas a las necesidades del libre mercado educativo, dentro de la tónica de un peculiar liberalismo que, al amparo de abundantes subvenciones del Estado, fortaleció un negocio privado seguro, recrecido en muchos casos por el valor de reventa de los solares en futuras ampliaciones urbanísticas; para potenciar la oportunista “función social” de estos centros subvencionados, bastaba con ralentizar la construcción de centros públicos, tan urgentes para un alumnado cada vez más urbano y abundante.

De resultas de aquella política, en 1986-87, por ejemplo, en Jardín de infancia, la red privada alcanzaba al 82,23% de matriculados, y en párvulos al 67,55%, mientras se mantenía la inconcreción de compromisos del Estado en estos niveles. Cuando Maravall tuvo que justificar sus propias reformas en esos años, en vísperas de la LOGSE, estas deficiencias cuantitativas volvieron a aflorar explícitas en todos los niveles educativos y justificaron, en el *Libro blanco* correspondiente, una segunda democratización de la Educación española que también vendría acompañada de múltiples limitaciones.



(Portada *T.E.*, nº 298, diciembre 2008)

79 vespito.net/historia/trans/pactos.html

Por otro lado, la transmisión de las competencias educativas a las Comunidades entre los años ochenta y noventa -a Madrid en 1999-, no siempre hizo sentir que el terreno educativo fuera a ser en adelante más próximo al ciudadano común, como se pregonaba; propició, en demasía, una cercanía instrumental para marcar diferencias entre unos y otros, como prueba el enorme crecimiento que, en las más ricas, han tenido los centros privados. Muy por encima de lo habitual en otras regiones europeas, han practicado mejor, como afirma Saturnino Martínez, la selección preferente de su alumnado⁸⁰. En Madrid, el 45, 7% está escolarizado en colegios concertados y privados, frente a la media nacional que ronda el 33%⁸¹; a la par, ha habido similar expansión en la Universidad, etapa en que, frente a seis de gestión pública, ya hay once privadas que, de 26. 609 alumnos, en 1997, han pasado a 71.573 en 2017⁸². La Covid-19 ha hecho que los atrasos en igualdad no solo se hagan más vivos, sino que sea más ostensible su fragilidad: el debate de la LOMLOE -cuando casi terminaba 2020- ha revelado, una vez más, la inestabilidad en que sigue el gran reto de la equidad educativa.

Y ALTERNANCIA CRÍTICA. La formación del magisterio y profesorado prosiguió en todo este tiempo con la dualizada estructura que arrastraba, correspondiente a los diferenciados itinerarios educadores de la privada y de la pública y, de base, al diseño diferencial por etapas educativas. Para hacerse maestro o profesor, carreras docentes que se aproximaron levemente en 1967 -al elevarse la formación inicial exigida a los primeros-, se sostuvieron las grandes diferencias anteriores, que repercutieron en la concepción del trabajo de educar correspondiente a unos y otros. Pronto crecería, además, otro árbol relativamente distinto, el de los profesores de FP, para quienes, según la Comisaría del III Plan de Desarrollo (para 1972-75), “la formación profesional dejaría de ser una enseñanza especial al margen del sistema educativo”⁸³.

Tanta vigilancia y control oficial como había en la etapa nacionalcatólica no impidió, sin embargo, que, en diversos foros asociativos -ilegales entonces, cuando el ansia de libertad podía resultar muy cara-, se defendieran fórmulas distintas de aproximación conceptual entre lo que significaba ser profesores y maestros; el trabajo docente era crecientemente complejo, con infantes y adolescentes cada vez menos homogéneos y tiempo más prolongado en las aulas. Entre 1972- 1976,

80 <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2019/11/25/lo-unico-que-hacen-mejor-las-escuelas-concertadas-y-privadas-en-espana-es-seleccionar-socialmente-a-su-alumnado/>. En este momento, ya son doce, después de haberse aprobado la de Planeta, en vísperas de las elecciones anticipadas del cuatro de mayo de 2021.

81 Los datos de 2021, a 30 de abril, en vísperas de unas elecciones madrileñas en que este asunto sigue vivo, confirman que, en esta Comunidad, se está en fase de aprobar una ley de “Libertad educativa” que contradiga las leves modificaciones que acaba de introducir la LOMLOE. Muy expresivo es que Madrid sea la autonomía que menos gasta por alumno: un 2, 25%, frente a un 4,27% del PIB de media nacional; que sea donde más se segrega a los alumnos dentro de Europa, después de Hungría, y que su red pública de centros solo alcance al 54,5% de alumnado (Ver: https://www.eldiario.es/madrid/libertad-ratios-juego-educacion-elecciones_1_7833195.html). La voluntad oficial de corregir los datos de este modelo es nula, además de conflictiva.

82 Jimeno sacristán, J. (2019). “La cara oculta de las políticas educativas”: el caso de la zona única”. En *Diario de la Educación*, 24.10.2019.

83 C.P.D. (1971). *III Plan de Desarrollo Económico y Social, 1972-1975*. Madrid. BOE.

la idea de “cuerpo único” resurgió en algunas propuestas y reivindicaciones; en esos años, muchos docentes adoptaron una posición crítica y responsable ante las características educadoras habituales en su trabajo; desde los movimientos de renovación pedagógica, escuelas de verano y sindicación democrática⁸⁴, avanzó una movilización de docentes, casi siempre entreverada con la oposición al franquismo desde movimientos de barrio, grupos cristianos de base, el movimiento estudiantil y, sobre todo, la clandestina sindicación obrera en otros sectores laborales.



(Portada T.E., nº 275, septiembre 2006)

B.2. LA LGE Y LOS CAP PARA PROFESORES DE INSTITUTO

Los CAP fueron, entre otras cosas, un instrumento diferenciador entre maestros y profesores. En sus largos años de existencia, la creciente versión de requisito burocrático que fueron adquiriendo en la mayor parte de los ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación) que los soportaron, a la par que demostraba prácticamente el cuasi nulo interés práctico de las autoridades ministeriales por el bagaje universitario previo con que debían iniciar su trabajo docente los profesores de Instituto, generó la idea de que estos llegaban a la docencia prácticamente ajenos a formación pedagógica y preocupaciones afines, mientras que los maestros tendrían, supuestamente, mucha mejor preparación y conocimiento en estos terrenos, aunque tuvieran carencias importantes en otros aspectos. Lo cual, a su vez, determinó -ya metidos en los años noventa- que los pedagogos y psicopedagogos fueran considerados intrusos frente a las competencias de muchísimos docentes, muchos de los cuales se han sentido siempre más reconocidos en el perfil de “profesores” que en el de “educadores” que la realidad cambiante de las aulas requería.

APTITUD PEDAGÓGICA. La deseable “aptitud pedagógica” a que aspiraba el CAP tenía antecedentes formales desde 1900; en los tiempos franquistas, aparecía en el Anteproyecto de ley de

84 <http://www.graforama.es/hemeroTEca/assets/40-a%C3%B1os-transformando-la-educacion.pdf>

Enseñanza Media de 1947⁸⁵. La LOEM le había dedicado algo más de atención en 1953, particularmente en el art. 14, indicando que “además de científica, será condición indispensable para ingresar en el profesorado oficial”; significativamente, no decía nada sobre quienes trabajaran en el circuito privado. En 1954, un Centro de Orientación Didáctica (COD), subdividido en 1957 en atención a Primaria y Secundaria, empezó a difundir fichas bibliográficas y actividades diversas para los distintos temas curriculares, haciéndose particularmente famosos los dedicados algo más tarde a Matemáticas desde la revista *Vida escolar*. Entre 1963 y 1966 había habido, además, algunas iniciativas de mayor alcance, con cursos de formación que concedían un certificado de aptitud pedagógica a los aspirantes a profesores, proyecto llevado a cabo con poca convicción y nula exigencia al considerar que “la aptitud pedagógica” podía alcanzarse de manera subjetiva, con estudio y dedicación, para enseñar en los centros oficiales -de los privados seguía sin haber constancia de exigencia especial- como “vocación educativa demostrada en el particular ejercicio profesional”.



(Portada, *TE*, n° 360, abril-mayo 2017)

EL REQUISITO FORMAL. El CAP propiamente tal apareció, en el prólogo de la LGE, como un instrumento retóricamente “fundamental para la formación y perfeccionamiento del profesorado”, junto a la “dignificación social y económica de la profesión docente”. Para su gestión se establecían en todas las universidades los ICEs, que prestarían “servicios de inapreciable valor para todo el sistema educativo cumpliendo así la misión rectora de la Universidad en el plano educacional”. El artículo 102 de esta ley lo exigía como añadido a las titulaciones universitarias, para comple-

85 Ruiz Berrio, J. (1980). “Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores”. En: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: VII Congreso Nacional de Pedagogía.

mentar en el plano pedagógico la formación inicial que supuestamente se hubiera recibido en la licenciatura universitaria correspondiente. En cuanto a la formación permanente, el artc. 103 la circunscribía a un autónomo “deber fundamental” de cada profesor, correspondiendo a los ICEs una mera labor orientadora.

LOS ICEs se habían creado por Decreto de 24.06.1969, adjuntándoseles enseguida el CENIDE (Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación) primero y, en 1974, el INCIE (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación), con funciones más prospectivas de apoyo técnico al propio Ministerio. Los CAPs propiamente tales, y su perfeccionamiento del profesorado, echaron a andar por Orden de 14.07.1971, casi a la par que algunas figuras de “centros experimentales” que tutelarían los ICEs para pilotar ensayos didácticos innovadores antes de ser generalizados. A partir del curso 1969-70 -cuando faltaban muchos profesores, había pocos recursos y demasiadas urgencias-, los ICEs asumieron desde el seno de las universidades la formación pedagógica inicial de los profesores de Enseñanza Media según Orden de 28.11.1969 y, por otra de 1971, se estableció que tendrían una estructura de formación en dos ciclos que, en total, sumaban 300 horas de postgrado. La mitad eran teóricas y la otra mitad prácticas, en un centro de Bachillerato. Si se superaban positivamente ambos ciclos, se obtenía el certificado correspondiente, firmado por el rector de la Universidad que los hubiera coordinado.

Pronto se diseñó un CAP más corto para profesores de FP, indispensable para opositar. Pero, de ser considerado mérito, enseguida fue un mero diploma requerido para esta finalidad, pero innecesario para los maestros y pedagogos, a quienes se suponía sobradamente preparados para la docencia.

B.3.- ¿Y LOS MAESTROS?

La formación inicial de ambos perfiles profesionales se suponía que la daba sobradamente lo que sus candidatos estudiaban en la Universidad. En la práctica, la división administrativa de base con los profesores de instituto, unida a su diferente simbología social, una formación previa de vacilante cualificación superior incluso después de la LGE, y el reducido acceso a la función pública docente, hicieron que maestros y profesores se siguieran mirando de reojo, como mundos que no tuvieran nada que compartir en el trabajo diario. En los colegios privados, a estos distinguos de fondo se siguieron añadiendo los “idearios” como caracterizadores de selectivas competencias en el sector; también había profundas distinciones de unos colegios a otros, según barrios y clientelas: organizaciones hubo que hicieron en el suburbio alguna filial que justificara la diferencia ostensible de sus colegios en zonas privilegiadas de la ciudad.

VALOR REAL. Nada trajo de mejora la LGE en cuanto a valoración efectiva de los maestros, ni en cuanto a la valoración social de los padres a la hora de que su trabajo fuera opción profe-



(Portada T.E., nº especial, enero 2015)

sional para sus hijos e hijas⁸⁶. Entre unas y otras insatisfacciones cundió la idea de que lo que correspondía hacer en las aulas era muy distinto de lo que se propugnaba en la formación que proporcionaban las Diplomaturas, como mostraron las reivindicaciones crecientes en el ámbito educativo. Las demandas por los interinajes que se sucedían con la inseguridad en el empleo y otras urgencias pronto fueron acompañadas de reclamaciones de formación más abierta a las novedades científicas, pedagógicas y tecnológicas. Lo confirmó un Congreso de Formación en Barcelona, en diciembre de 1975, al que asistieron más de mil profesionales del Magisterio; además de abogar por una “nueva escuela pública” y un Estatuto docente, reivindicaron que “la formación del enseñante era esa desconocida”.

Para remediarlo, proponían, entre otras cosas, la reestructuración de su formación “con el fin de avanzar hacia la unificación de la labor educativa y la creación de estudios pedagógicos académicamente adecuados a los niveles que todavía no disponen de ellos”⁸⁷.

La presencia de la Formación del Profesorado de EGB en la Universidad se había formalizado en el Decreto de 25.05.1972⁸⁸. El plan de estudios inicial, conocido como “Plan experimental de 1971”, habilitaba para ser Diplomado universitario en Lengua española e idiomas modernos, en Ciencias humanas o en Ciencias; algo más tarde, también en la especialidades de Educación especial y en la de Preescolar; se exigía previamente -como desde 1967- el Bachillerato Superior y el COU. En la transición al nuevo modelo de formación, la Orden de 17.06.1972, improvisó “cursillos de especialización al profesorado que ha de impartir el sexto curso de EGB”⁸⁹

86 Lerena, C. (1987). “El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España. En: Lerena, C. *Educación y Sociología...*, Op. cit. Madrid: Akal.

87 En: *Cuadernos de pedagogía*, 13, enero 1976.

88 BOE 07.06.1972.

89 BOE, 01.07.1972.

Esta diplomatura era una carrera corta de tres años, no muy costosa y fácilmente accesible en todas las provincias, a la que la Universidad nunca tomó en serio; la O.M. de 13.06.1977 reglamentó los cursos y convirtió la nomenclatura de las antiguas Normales en “Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica”. Casi simultáneo, sobrevino -en junio y julio de 1977- el reconocimiento a los profesores republicanos supervivientes de las depuraciones y, también, la desaparición de la Educación Física y Política (en marzo de ese año); la Formación religiosa se reformularía en diciembre, sin que ello modificara, según analiza Emilio Castillejo, los libros de texto o la enseñanza de la Religión desde la Transición⁹⁰.



(Portada T.E., nº 242, abril 2003)

LOS PROBLEMAS, quimeras e inseguridades de la formación como maestros quedaban adscritos a diversas concomitancias, en gran parte analizadas en 1982 por Gimeno Sacristán⁹¹. Las urgencias por preparar ahora para la docencia en la segunda etapa de la EGB, no prestando suficiente atención a la primera, al Preescolar y a la Educación especial, se habrían combinado con la tradicional falta de aprecio de la Universidad por los estudios didácticos, la poca preparación pedagógica de muchos de los docentes de esos años -poco modélicos en cuanto a innovación educativa- y, de añadido, con la siempre continuada tacañería de medios adecuados, signo reiterado del poco aprecio institucional a lo primordial del sistema educativo, sus docentes.

Cuando en 1986 la OCDE examinó la política educativa española, incidió en que, pese a que, desde 1972, las Normales eran Escuelas universitarias, “las universidades siguen considerándolas como lugares inferiores de aprendizaje”⁹². El descontento de los propios estudiantes se hizo patente muy pronto como cuestión de identidad, un “problema inaplazable: La enseñanza de la Pedagogía en estas Escuelas resulta pobre e insuficiente para cubrir las necesidades formativas

90 Castillejo, E. (2012). *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición*. Madrid: Catarata.

91 Gimeno Sacristán, J., (1982). “La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas universitarias del profesorado de EGB”. En: *Revista de Educación*, nº 269, págs. 77-99..

92 CIDE-OCDE (1986). *Examen de la política educativa española por la OCDE*. Madrid: MEC.

reales que pretende”⁹³. De similar cariz eran los indicios que mostraban en detalle otros estudios, como el de Víctor Pérez Díaz algo anterior, o el comentario de Alberto Moncada en 1985, al afirmar que, “por desgracia, el Magisterio no está todavía para muchas modernidades, pues las escuelas donde se forman son la gran cenicienta del sistema educativo”⁹⁴.



(Portada T.E., nº 282, abril 2007)

B.4.- DE LA CE78 Y LA LOGSE AL PLAN BOLONIA

La LGE siguió marcando hasta 2009, pese a todo ello, las líneas fundamentales de lo que ha sido la formación de maestros y profesores sin que, hasta esa fecha, tuviera modificaciones la inicial, de origen universitario, y solo fueran leves las de los requisitos exigibles para trabajar en las aulas o para un reciclaje permanente. Hay, sin embargo, dos o tres aspectos que, en este transcurso de tiempo, pese a ligeras modificaciones formales a causa de la Transición política, han fortalecido viejas pautas y han repercutido en las vigentes versiones formadoras del profesorado.

B.4.1.- LA “ALTERNATIVA” Y EL “CUERPO ÚNICO”

Los últimos años del franquismo no fueron tranquilos y, sobre todo en los setenta, convirtieron en continuado rifirrafe callejero el ir a la Universidad, con una efervescencia contestataria semejante a la que sacudía muchos centros laborales urbanos. Cuantos maestros y profesores nacieron entre los años cincuenta y sesenta lo vivieron; el cierre, entre otras, de la Universidad de Valladolid en febrero de 1975, que dejó en la calle a 8.000 estudiantes, puede ser testimoniado todavía por muchos de los que andábamos por aquellas aulas.

93 De la Orden, A. (1982). “Integración institucional en la formación del profesorado”. En: *Revista de Educación*, nº 269.

94 MONCADA, A. (1985). *El aburrimiento en la escuela*. Barcelona: Plaza y Janés.

La reflexión de muchos profesores y maestros, la responsabilidad con su alumnado y la obligación profesional con el trabajo de educar, que consideraban crucial para una convivencia social distinta de la vigente en el franquismo, empezó a tener gran fuerza. De 1971 a 1976 se elaboró la que se llamó “Alternativa para la Enseñanza” que, desde diversos puntos de España -además de reivindicaciones laborales y económicas importantes- reclamó una Enseñanza democrática en torno al “cuerpo único y ciclo único”, como ingredientes de una escuela pública consistente y bien atendida.



(Portada *Boletín Colegio Doctores y Licenciados de Madrid* 02.02.1976)

“Cuerpo único” y “Ciclo único” aludían -con el recuerdo del proyecto educativo anterior al nacionalcatólico- a que había de lograrse la misma enseñanza, sin discriminaciones durante todo el proceso educativo, ni desigualdades profundas entre unos u otros docentes en lo tocante a salarios, jornadas o formación inicial. Era evidente su repercusión en los procedimientos de trabajo docente y atención al alumnado, que debería tener las mismas oportunidades y eliminar procedimientos selectivos internos antes de los 18 años, además de las opcionalidades divisorias antes de los 16.

La reivindicación de “Escuela pública” -cuando en torno a un 40% del sistema estaba en manos privadas- era una cuestión que convertía las subvenciones en asunto relevante para integrar equitativamente a todos los niños y las niñas. A comienzos de los ochenta, la carencia de institutos en muchas ciudades tenía tal dimensión que, en los que había, el nivel medio de calificaciones que se exigía al alumnado -niños por un lado y niñas por el otro- para acceder a primero de BUP era muy alto; y en los más solicitados por alguna razón, el libro escolar tenía que acreditar un conjunto de calificaciones cuya media rondaba el notable. Quienes como Gómez Llorente abogaron por la conjunción de estos ingredientes en “la alternativa para la enseñanza”, al denunciar las dualizaciones que mostraba la LGE en la ejecución de la educación como “servicio público fundamental”, reconocían reminiscencias del período republicano⁹⁵.

95 O'Malley, *La Educación en la España de Franco*. Madrid: Gens.

La “máxima colaboración en la continuidad, dedicación, perfeccionamiento y eficacia de sus correspondientes actividades”, que el art. 3.1 de esta ley demandaba a los centros docentes, al profesorado y alumnado, no eran únicos sino divergentes según la red de referencia. Por su parte, lo que el art. 3.2 decía de la “profesión docente”, exigiéndole “relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales” y que, en la formación y acceso a la docencia se “tendrían en cuenta tales circunstancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde”, a la luz de lo que dio de sí el CAP fue corto en todos sus ingredientes de ejecución operativa.



(Portada T.E., noviembre 1987)

Aunque duró hasta 2009, su estructura organizativa, la calidad y formas de impartirlo siempre fueron -salvo alguna excepción- renqueantes y, casi siempre, un dispositivo de poco o nulo prestigio en las universidades que lo administraban; desde el principio, gozaron de aprecio muy limitado. Carlos París -que tuvo mucho que ver con la creación del muy prestigiado ICE de la Autónoma de Madrid-, pronto escribió de ellos diciendo: “habría que discutir si responden a los atributos de seriedad, modestia y eficacia. Y que la anomalía de su creación no haya sido acompañada de una dotación proporcionada”⁹⁶.

B.4.2.- EL SUPUESTO PACTO CONSTITUCIONAL

Las quejas que ha suscitado el art. 27 de la Constitución de 1978 dejan claro el enorme peso de la historia educativa anterior coartando una educación moderna y actualizada, al mismo tiempo que lo necesario que era superar ese tiempo después del supuesto -pero difícil- pacto implícito en ese art. 27, para conciliar la “universalidad” y “libertad” de un Derecho Humano que ha de armonizarse, a su vez, con otros. El relativo a la libre conciencia de los ciudadanos y de los niños en particular, que recoge la propia CE78 en su art. 10.2, es particularmente susceptible de interpretaciones muy enconadas, dada la peculiar conformación de sus ingredientes centrales y la presión constante que muchas instancias de posiciones muy diversas tratan de ejercer sobre los representantes públicos.

⁹⁶ París, C. (1974). “La Universidad”. En: FRAGA, M., Velarde, J., Del Campo, S. (eds). *La España de los años setenta*. III: *El Estado y la Política*. Madrid: Moneda y Crédito.

El prejuicio de que “lo suyo” tenga preferencia y, si es posible, dominio sobre los demás, por razonable que pretenda ser, tiende a imponerse sobre toda otra razón objetivadora.



(Portada T.E. n° 143, mayo 1993)

En 1978, España todavía tenía un 25% de analfabetos y, del otro 75%, los que tenían solamente estudios primarios eran un 57%⁹⁷. Algunos miembros significados de AP -antesala del PP actual- no votaron la CE78, lo que auguraba conflictos; de hecho, la complicada gestión de los dos constructos del art. 27,1 durante los últimos 42 años ha venido acompañada de múltiples desencuentros legislativamente alternantes que, tal como va el presente, no han acabado. En una reciente reconsideración de uno de ellos por la ministra Isabel Celáa ante representantes de los colegios católicos, las alarmas de la enseñanza privada entraron en alerta⁹⁸; la “libertad de elección de centro”, ingrediente clásico de la versión conservadora sobre la educación sostenida por el Estado, volvió a ser esgrimida como derecho ciudadano frente a quienes ven que es una versión capciosa y, al tiempo, pretexto constante para menoscabar la educación pública⁹⁹.

En este juego, los demandantes siempre han sacado a relucir los supuestos derechos de la Iglesia que, en el *Concordato de 1953*, la reconocían como “sociedad perfecta”; esa base de los *Acuerdos de 1977-79* traducía, a su vez, las alianzas políticas de los Papas por preservar su antiguo poder político y social; entre la abundante doctrina que emitieron para salvaguardarla, Pío XI había escrito en 1929 -el mismo año en que llegó a un acuerdo con Mussolini respecto

97 Recogido de una comparecencia de Mario Bederá, Secretario de Estado de Educación, en el Senado el 05.04.2011. En *Diario de sesiones del Senado*, 504, 07.04.2011, pág. 6.

98 <https://www.mundiaro.com/articulo/politica/celaa-reinterpreta-libertad-eleccion-centro/20191116104857169416.html>

99 Más reciente, al entrar en Educación Pilar Alegria para aplicar la Ley Celáa, lo primero que dijo esta aragonesa clienta de la enseñanza privada fue que ofrecía “diálogo, voluntad de consensos y esfuerzo” (Ver enlace: <https://www.heraldo.es/noticias/nacional/2021/07/12/pilar-alegria-toma-posesion-de-su-cargo-como-ministra-de-educacion-ofrezco-dialogo-voluntad-de-consensos-y-esfuerzo-1505832.html>)

al Estado Vaticano- la encíclica *Divini illius Magistri*¹⁰⁰. Como guía de la acción eclesiástica en el mundo educativo sirvió, en los años franquistas, de pretexto para el negocio subvencionado de la educación privada y, después, ha seguido alimentando que el sistema educativo español estuviera limitado por segregaciones ideológicas y privilegios a cuenta de los Presupuestos públicos.



(Antoniutti, Hildebrando y otros autores, 1954)

Después de la CE78, es llamativo que, pese a la restauración democrática, no pocos de los desajustes existentes en la formación adecuada de maestros y profesores tengan que ver con ese trasfondo constante de divergencias en la historia educativa española desde antes de la Ley Moyano en 1857, que ya estuvo condicionada por el Concordato de 1851, observatorio perfecto para ver los acuerdos del conservadurismo con la Iglesia a cuenta de no hurgar demasiado en la desamortización de sus bienes desde 1798 (con Carlos IV) que había sido el gran negocio burgués hasta la suspensión de esas ventas¹⁰¹.

B.4.3.- LOECE y LODE

De las iniciativas que, en cuanto a formación del profesorado, tomaron los gobiernos de UCD, merecen reseñarse, sobre todo, los FIPS (Formación Inicial del Profesorado de Secundaria), una adaptación del CAP que hicieron algunos ICEs, pero que, pese a su interés, quedó en el limbo porque exigía una redefinición fuerte de la formación inicial dentro de las universidades.

100 https://w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html

101 Campos, F. Javier (2007). "Textos legales de las desamortizaciones eclesiásticas españolas y con ellos relacionados". En: Estudios Superiores del Escorial (2007). *La desamortización: el expolio del patrimonio artístico y cultural de la Iglesia en España (Actas del Simposium 6/9-IX-2007)*, págs. 5-30.

La experiencia duró dos años y los CAP siguieron su curso con “escaso interés administrativo y universitario”; además, múltiples limitaciones hicieron de estos cursos instituciones “de eterna provisionalidad o la crónica de una muerte anunciada”¹⁰². Iniciativa de estos Gobiernos de la etapa de Adolfo Suárez también fueron, igualmente, las convocatorias de dos “Jornadas para profesores de Bachillerato”, en Alcalá y Gijón respectivamente, una semana de los veranos del 81 y 82, entre colegas de las mismas áreas de especialidad en los institutos, tras previa selección de ponencias a comunicar; su gran hándicap era que las plazas fueron muy limitadas y prácticamente nula incidencia en la organización interna de los centros.

Fueron medidas muy cortas, más simbólicas que reales, cuando el gran problema definitorio de la atención a la formación del profesorado y a su carrera docente se mostraba en la continuidad de la penización e interinaje a que se había sometido al profesorado desde hacía años, limitando y retrasando convocatorias de oposiciones para racanear en contrataciones muy poco fiables en calidad, transparencia y derechos laborales. A la larga, aquel estrecho oportunismo ha sido más costoso; las oposiciones de la segunda parte de los setenta fueron muy conflictivas por tales motivos y el problema se ha alargado hasta hoy, impidiendo que se tocaran en serio las cuestiones de fondo que implica una digna profesionalización docente en plenitud. El logro de las plazas definitivas se convirtió, en la segunda parte de los setenta, en obsesión colectiva -para potenciales profesores y para gestores políticos del sistema- por encima de una labor sistemática y socialmente consistente de modo acorde con los cambios que experimentaba la sociedad, sus nuevos problemas y desajustes internos, cada vez más presentes en las aulas, sobre todo en los centros públicos de las periferias urbanas.

Otra muestra de desinterés la proporcionó la Ley Orgánica que, bajo mandato de la UCD -muy en manos de demócrata-cristianos en estos asuntos- reguló en 1980 el Estatuto de Centros Escolares (LOECE); al intentar reformular los principios que deberían regir al sistema educativo, la



(Portada T.E., nº 340, febrero 2013)

102 Castillejo, J. L., (1982). “Los ICEs y la formación del profesorado”. En: *Revista de Educación*, nº 289.

organización de los centros y los derechos y deberes de los alumnos, reafirmó la divisoria existente entre centros públicos y privados por razones de “ideario” y de gestión, lo que implicaba, de nuevo, un fuerte reconocimiento diferencial de los perfiles profesionales requeridos en unos u otros.

La LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), por su parte, planteó en 1985 una salida a la coexistencia de Pública y Privada, entre aspas de la Sra. Carmen Alvear al frente de la CONCAPA, y de Ángel Martínez Fuertes con la CECE, asociados a otras organizaciones de similar obediencia como FERE y FSIE en la “Coordinadora pro Libertad de Enseñanza”; después de 15 meses de peleas y manifestaciones ruidosas de estos agremiados, Maravall logró que los obispos optaran por una dosis de pragmatismo frente al amago de que el Estado pidiera un crédito extraordinario para salvar su oportunismo. El acuerdo general favoreció, y consolidó, el desarrollo de los colegios que hasta entonces habían estado subvencionados y que, a partir de entonces, pasaron a llamarse “concertados”.

Desde el Curso 1989-90 se generalizó el régimen de conciertos que, cada tres años, deberían hacer los que se acogieran a esta fórmula que -en principio- hacía gratuita la enseñanza obligatoria de los clientes de estos colegios privados¹⁰³. Desde entonces, sin embargo, la lealtad institucional ha sido un juego aleatorio y no ha parado de crecer este subsector educativo, y más desde que la conjunción ilativa de algunos artículos de la LOE (2006) puso en igualdad jurídica a estos centros privados con los públicos¹⁰⁴. En la LOMCE (2013), lograron que su “demanda social”¹⁰⁵ volviera a que el Estado hiciera a estos subsidiarios de aquellos en la legislación franquista; y en el debate de la LOMLOE ha quedado patente igualmente el desajuste latente de fondo que, al más mínimo pretexto -como sucede en la Comunidad madrileña¹⁰⁶- sigue mostrándose a la contra en plan bronco.

B.4.4.- La LOGSE

Esta Ley orgánica de 1990 acusó una gran avalancha de invectivas contra los “pedagogos”, la “bajada de nivel”, “elegebeización”, “antiesfuerzo”, “escuela de juego” y otras lindezas que venían de los tiempos de oposición a la LGE y recordaron demostraciones que, en el primer tercio del siglo XX, se habían hecho contra la universalización que había iniciado la Ley Moyano entre múltiples limitaciones o, incluso, contra la ilegalización del trabajo infantil cuando en 1873, el ministro Benot, y en 1900 con Dato, se empezó a regular el trabajo de menores en distintas industrias en España, sin que por ello mismo dejase de existir ese mundo, más duradero todavía

103 Pérez Galán, M. (2001). *LODE. Intrahistoria de una ley*. Junta de Castilla-La Mancha.

104 Sobre todo, el art. 108.4, que da sentido más completo a los 67.3 y 72.5 e, incluso, al art. 15.1.

105 Ver: el art. 109.2.

106 <https://www.comunidad.madrid/noticias/2020/09/14/diaz-ayuso-anuncia-ley-blindar-educacion-especial-concertada-comunidad>

en el mundo rural. No todos los niños han tenido infancias igualmente protegidas en la historia española, y lo extraño es que la desigualdad prosiguiera reflejada en el sistema educativo noventa años más tarde.



DESINHIBIDOS. Tras doce años de Constitución, la oposición conservadora empezó a desinhibirse de su propio pasado reaccionario; en los ámbitos educativos enseguida hizo aflorar -como lo más natural- la cultura escolar que había asentado el largo período nacionalcatólico. Muy pocos docentes sostuvieron en aquellos años criterios con capacidad de diferenciar lo democráticamente coherente de los muy gremiales intereses particulares de la comodidad burocrática. En los claustros volvieron a recuperar protagonismo voces pagadas de arrogancia por lo buena que había sido la educación de su propia adolescencia y, mientras empezaron las manifestaciones importantes de profesores en la calle, más de un profesor se indignó por los sindicatos docentes recién legalizados, como si fuese algo impropio del trabajo de enseñar, solamente a tono para mineros y metalúrgicos.

La LRU (Ley de Reforma Universitaria, de 25.08.1983) y La ley de la Ciencia (de 14.04.1986) no habían hecho mención explícita a la preparación digna y coherente que debiera tener el sistema educativo, como si de un mundo aparte se tratara. La primera dejó escapar la oportunidad que, como se verá, planteó el Grupo XV; no obstante, en el *Libro blanco para la Reforma del Sistema educativo*, que en 1989 adelantó los propósitos de la LOGSE, no se hurtaron palabras bellas a la formación del profesorado; en el Título IV de esta Ley, el artículo 56 situaba la formación inicial y la permanente del profesorado como símbolos de la “calidad”, al tiempo que insistía en “la comprensividad” como argumento sistémico para construir la igualdad educativa.

Todo se hacía depender, en todo caso, de lo cualificados que estuvieran los profesores y de su capacitación para la innovación e investigación educativas (art. 55). Pero, en la práctica, se quedó en un condicionante excesivamente voluntarista y muy poco eficiente en el plano normativo y ejecutivo. Ya el art. 56.1 dejaba intocada la formación inicial, y lo demás quedó encomendado a lo que los hábitos que los MRPs (Movimientos de Renovación Pedagógica) estaban difundiendo,

pero con una presencia en los centros estadísticamente muy minoritaria o nula¹⁰⁷. Formarse adecuadamente nunca llegó a ser una auténtica exigencia generalizada como en otros trabajos profesionales del mundo productivo; tampoco se tradujo en compensaciones de algún tipo -económico o de otro carácter- a los docentes que más calidad operativa ofrecieron al sistema; el buen trabajo casi siempre quedó encomendado a una supuesta “vocación”, etérea apelación trufada de gratuito misticismo con que el nacionalcatolicismo había adornado esta palabra. El resultado fue mediocre si se juzga desde el punto de vista de la obligatoriedad institucionalizada y fomentada como proyecto con algún rigor y consistencia; dejó más bien la impresión de voluntariedad a la que las formalidades parecían dar más apariencia que seriedad.

ENREVESADO PAISAJE. El que los trabajadores de la enseñanza habían heredado del franquismo se había construido con diferenciadas tradiciones culturales según niveles educativos, categorías de maestros y profesores, a base de normas y decretos que habían regido el período preconstitucional. El problema ya venía de la propia Ley Moyano y se había detectado sucesivamente en 1939, en el art. 46 de la LOEM y en las normas para oposiciones. Lo volvió a señalar la OCDE en su *Informe* de 1986 constatando que, dos años antes, se había reducido el número de cuerpos de profesores y escalas salariales en la función pública; de más de 34, se había pasado a “un cuerpo y una escala para cada nivel de Primaria y de Secundaria, y persistían los conflictos de estatus y de intereses especiales”¹⁰⁸. La cultura escolar de ese fondo de divergentes sensibilidades corporativas resurgió cuando, al generalizarse la LOGSE, se redefinió un poco en la colaboración de maestros y profesores en los IES que integraron toda la ESO con la Secundaria Postobligatoria entre 1991 y 1997, a partir del R. D. 14.06.1991 en que se establecían las fechas de implantación.

De 1987 fue también un certero diagnóstico de J. M. Esteve, *El Malestar docente* (Barcelona: Laia), que presagiaba una recepción hostil a la ley y a las formas más comprometidas de trabajo en las aulas; en 2010, Juan José Romera todavía intentó romper, en un libro muy agudo, los principales tópicos que se habían vertido contra la LOGSE, más allá de sus limitaciones¹⁰⁹, como la de haber nacido sin memoria económica, es decir, como un himno a la improvisación para cantar ante una improbable alineación de los astros.

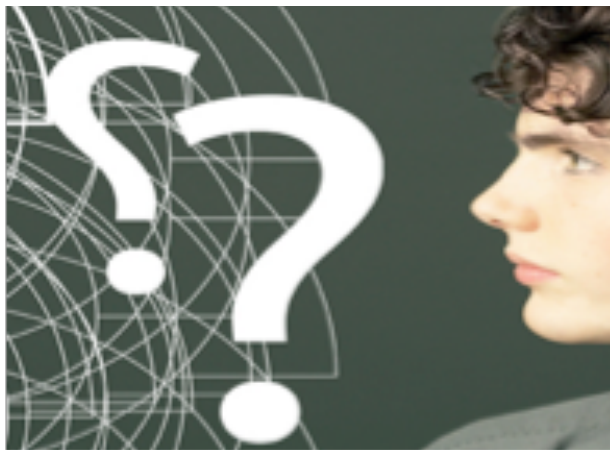
Las protestas del profesorado y de los estudiantes entre 1986 y 87 se llevaron por delante no solo a Maravall, sino que dejaron en entredicho algunos de los avances que pretendía esta ley. Gran parte del descontento que expresó el profesorado procedía de un cambio de rol que la ley asignaba ahora especialmente al del 2º ciclo de ESO y, algo menos, al de los dos años de Bachillerato. Entre los profesores de instituto, volvió el desapego que los avances de la LGE habían suscitado por privarles de cuatro años de docencia en beneficio de los maestros. Desentrenados de las

107 MRPs (1983). *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica: Ponencias y comunicaciones*. Barcelona, 5-10 diciembre 1983.

108 CIDE-OCDE (1986). *Op. cit.*

109 Romera, J.J., *Retrato canalla del malestar docente*. Jaén: Toromítico.

urgencias más complejas que planteaba ahora esa etapa, al tener que ocuparse de algún grupo problemático de 3º o 4º de ESO, o incluso de alguno de 1º o 2º, hicieron habitual que, desde el año 2000, el “descenso de nivel” se convirtiera en un mantra socorrido para cuantos no quisieron plantearse cómo afrontar educativamente los retos que aparecían cada día en las nuevas aulas.



(Portada T.E, nº 274, junio 2006)

Una parte del alumnado que desde 1990 irrumpió en los centros públicos hasta sus 16 años, hubiera tenido que ir a FP1 con la LGE anterior, pero el inmigrante y el marginal pisaban ahora con pleno derecho las aulas más selectas de los institutos, acompañados además de maestros, sector docente del que los profesores se habían sentido siempre distintos, por aislados en roles sociales muy diferenciados. Hasta ese momento, se habían sentido, ante todo, profesores de una determinada materia en el BUP o el COU y ante alumnos seleccionados a los 14 años; ahora, sin previo aviso ni preparación específica, se les requería para una complicada multitarea de “educadores”, durante dos años más, de unos adolescentes muy distintos de los que se habían tenido a mano en el subconsciente. Se les requerían ahora unas competencias profesionales para las que cuantos no se hubieran autoimpuesto un compromiso explícito o no se hubieran vinculado a algún movimiento de renovación pedagógica, no se sentían preparados; a la mayoría, la LOGSE les caía del cielo como un meteorito que molestaba sus rutinas trilladas. (Ver: Doc. 7, en Anexo documental, págs. 104-105).

LOS FORMADORES. La distante incomodidad se tradujo en desafecto creciente; el propio Ministerio había abandonado en 1987 un “plan experimental de la reforma” LOGSE, en que los actores de la dinámica de formación eran docentes en contacto directo con las aulas¹¹⁰, y volvió a encomendar a una Universidad muy poco comprometida en el día a día de los docentes escolares el diseño final de la LOGSE y de la formación docente. La nueva jerga “pedagógica” que difundieron

110 Menor, M., Moreiro, J. (2010). *La Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (1982-1987): Historia de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer. Los prólogos de la LOGSE y la LOE aluden a este proceso experimental, como garante de una supuesta coherencia sistémica en sus procesos de Reforma; nada dice, sin embargo, de sus características, ni de por qué se alteró en 1987 su desarrollo.

las “cajas rojas” fue incomprensible para muchos, y acabó cediendo paso -por imperativo legal- a una cansina burocracia de rellenar reiterativos proyectos que no significaban cambios reales importantes en los centros ni en la atención debida al alumnado. Las más beneficiadas fueron las editoriales, que dieron elaborado al profesorado casi todo el trabajo formal que requerían los “proyectos educativos”, desarrollos “curriculares”, pautas y criterios de evaluación y, por supuesto, la disección de “mínimos” de aprendizaje que, cada profesor -una isla en un mar de palabras- había de tener en cuenta en los “procesos de enseñanza-aprendizaje”.

Si los libros de texto fueron los grandes formadores del nuevo profesorado y magisterio de la LOGSE, es por el poco cuidado previo en la formación participativa de quienes debían implantarla; para una mínima “calidad educativa”, otra de las palabras que enseguida se pusieron de moda, esa preparación y acompañamiento tutorado en el proceso de cambio, habría sido imprescindible.



(Portada T.E., nº 185, septiembre 1997)

ble. Lo más difícil de lograr iba a ser la “comprensividad” que planteaba de fondo; este término traducía lo que se entendía en inglés, desde los años veinte, que debía ser una educación pública con ingredientes comunes igualitarios. Desde la oposición conservadora, esta versión del sistema educativo, además de resultar más cara, los apartaba de la obsesión que habían cultivado con mimo desde 1909 por “la educación de los selectos” que, a medio plazo, dirigirían a los demás ciudadanos como subordinados o menores de edad con poca formación. En la alternancia del PP, de marzo de 1996, la “calidad” y la “comprensividad”, de que nuevamente hizo gala el BOE, volverían a inclinarse hacia el modelo educativo conservador.

De la etapa de Javier Solana en el Ministerio (1988-1992) merece la pena reseñar que, además del diseño final de la LOGSE, el mundo escolar alcanzó cierto grado de pacificación en virtud de decisiones en cuanto al acceso y la “movilidad entre cuerpos docentes”, por ejemplo, y la “adquisición de la condición de catedrático”¹¹¹. También, con la mejora salarial del profesorado: jubilaciones anticipadas, “años sabáticos”, trienios y sexenios, que quedaron vinculados, en par-

¹¹¹ *Escuela Española*, nº 3.038, 21.02.1991.

te, a la autoformación que acreditara cada cual, lo que acabaría condicionando en buena medida bastantes actividades principales del sistema de los CEPs (Centros de Profesores) sin incidencia finalista en los centros en la mayoría de los casos.

La Adicional 12 de esta Ley aludía a una futura posibilidad de “organizar los estudios correspondientes a aquellas titulaciones de carácter pedagógico que el desarrollo de la presente ley aconseje crear”, es decir, que dejó pendiente una redefinición de la formación del profesorado y una mejor configuración de los estudios universitarios de Magisterio, cuya titulación de “Profesor de educación General Básica” quedó subsumida en la de “Maestro de Enseñanza Primaria” (Adicional 12.1). En el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, previo al debate de esta Ley en 1989, tampoco se había mencionado la formación inicial del profesorado, y se encomendaba a la formación permanente -en los CEPs- la respuesta a la incorporación de los avances en investigación, innovación y reciclaje en conocimientos científicos, pese a que, en el capítulo XIII se hacía referencia a los cambios que implicaba el nuevo perfil docente que necesitaba esta reforma y, por tanto, a una necesaria capacitación inicial de base distinta a la que se reconocía predominante. El nuevo profesional debía interactuar mucho con el alumnado, ser un mediador para potenciar y estimular “aprendizajes significativos” en cada alumno¹¹² pero, en demasiados casos, no pasaba de maestro o profesor de una asignatura aislada e independiente de toda referencia conjunta del conocimiento; ni predisponía a una aportación peculiar a un saber compartido con otros, ni menos para hacerlo posible en una organización más flexible y colaborativa del trabajo de aula; incluso con voluntariedad, era prácticamente imposible llevarlo a cabo.

LA EROSIÓN DEL TIEMPO. Pese a todo, es preciso reconocer que, en el tiempo largo de la historia educativa, a la altura de 1990 se había recorrido un pedregoso camino desde que, en 1857, para ser maestro o maestra, en muchas escuelas, especialmente rurales e “incompletas”, no se exigía nada más que un “certificado de aptitud y moralidad” (artículo 181), o desde que -como se planteaba todavía en 1953- los titulares de colegios religiosos no necesitaran disponer de las titulaciones homologables para cumplir las mínimas exigencias que les planteaba la LOEM, situación que trató de rectificar el decreto de 07.09.1960 y otros de 1961 y 1964¹¹³. Con la LGE los maestros habían logrado ser Diplomados en profesorado de EGB; la Licenciatura o Grado todavía había de esperar hasta que el llamado “Plan Bolonia” sobre profesionalización del Magisterio exigiera un replanteamiento de los planes de estudios dentro de la nueva configuración del EEES (Espacio educativo Europeo) entre 2006 (con la LOE) y 2009, en que se hace ejecutiva la actual configuración de la formación inicial de los Maestros de Educación Primaria y la de Maestros en Educación Infantil. De todos modos, también se ha de advertir que, en el profesorado de instituto, todo seguía más parecido a como había sido en lo que a exigencias del trabajo con su alumnado,

112 Ávila, A., Holgado, J., (2008). *Formación del Magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Secretaría General Técnica MEC, pág. 222.

113 Pérez Galán, M., (1975). “El Bachillerato en España (1936-1970)”. En: Varios: *La Enseñanza en España*. Madrid: Alberto Corazón.

pues el CAP -vigente hasta 2009- cada vez resultaba más alejado de lo que la cambiante realidad de las aulas exigía.

Entretanto, al margen de múltiples desajustes en este proceso, la Universidad siguió sin tomarse en serio la formación de todo el profesorado de los niveles escolares y tampoco se ocupó de establecer circuitos de interrelación de todo el sistema educativo desde la Universidad hacia la Escuela y viceversa, pese a que en muchas carreras, la docencia era, con amplitud, la primera salida profesional de sus titulados. El llamado Grupo XV, a que se aludió más arriba, había planteado, en el debate de la LRU antes de agosto de 1983, que las diversas licenciaturas que impartía la Universidad tuvieran una sección específica para posibles docentes escolares, y Pérez Gómez se preguntó pronto por qué había quedado sin respuesta: “Qué razones explican [...] las reservas existentes al respecto tanto en el Ministerio como en el Consejo de Universidades? ¿Es el respeto o el temor a las resistencias gremiales de profesores en ejercicio, de las escuelas de Magisterio, del resto de las Escuelas Universitarias? ¿Son problemas presupuestarios? [...] En todo caso, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB ya se han pronunciado exigiendo el nivel de licenciatura por todos los tipos de profesores”¹¹⁴.

B-4.5.- Y LOS CEPS

Por inédito, merece recuerdo de estos años ochenta que, en el ambiente preparatorio de la LOGSE, el ya aludido “Plan experimental” tratara de adelantar entre 1982 y 1987 la reorganización de las enseñanzas escolares vigentes desde la LGE. Aquella iniciativa, preparada en el entorno del profesor de instituto Pepe Segovia, (director de EE.MM. en 1982), estudió una secuencia curricular más coherente en la etapa crucial del sistema educativo hasta los 16 años, introdujo materias nuevas como “Educación para la Convivencia” y “Tecnología”, amplió competencias de tutorías e introdujo las del coordinador pedagógico. Su novedad mayor consistió en generalizar una “enseñanza activa”, colaborativa en bastantes aspectos y, sobre todo, innovadora en cuanto a ser una experiencia diseñada y gestionada por profesores y maestros en debate continuado con quienes seguían en contacto directo con el alumnado¹¹⁵. Esta fórmula de formación-acción que había respaldado el Ministerio, se fue al traste por motivos internos del partido gobernante; modificada profundamente en 1987 por las urgencias de los tiempos políticos y presiones del ámbito universitario, devolvió a este su liderazgo tradicional en la ejecución de las leyes que afectan al ámbito escolar.

114 Pérez Gómez. A. I. (1990). “La formación del profesorado y la reforma educativa”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 181. Pág. 86.

115 Entre otras disposiciones que regularon este proceso experimental, son especialmente importantes estas: R.D. de 13.07.1983 (BOE del 06.09.1983), la O.M. del 30.09.1983 (BOE 04.10.1983), la O.M. de 19.11.1985 (BOE del 04.12.1985) y la O.M. de 21.10.1986 (BOE, 06.11.1986)



(Portada T.E., nº 299, enero 2009)

Los preparativos de la Ley orgánica de 1990 pasaron a estar bajo la batuta de psicopedagogos y fue un mal precedente para su gestión posterior. Como otras veces, lo urgente de los despachos se comió lo importante de la vida en las aulas y, a medio plazo, ha salido muy costoso; lo sobrevenido después recobró los viejos aires de despotismo pseudoilustrado en cuanto a la formación de maestros y profesores y, sobre todo, en cuanto al descubrimiento de vías de cooperación interna dentro del propio sistema educativo, en un trabajo continuo de apoyo internivelar.

LOS CCP. El continuismo de la formación inicial preconizada en 1990 por la LOGSE lo había marcado la LRU y sus licenciaturas; y respecto a la formación requerida para el acceso a la docencia -justo cuando la diversidad del alumnado crecía más y con expectativas muy diferentes de las que proyectaban muchos docentes-, la Adicional 12.3 propuso unos Centros Superiores de Formación del Profesorado que, en la práctica, dieron gran continuidad a los CAP hasta la llegada de los másteres. Anunciaban unos “Cursos de cualificación pedagógica” (CCP), que se quedaron en provisional requisito formal al no pasar su concreción de meras formalidades que se perdían en inconcreta repercusión a la hora del acceso a la docencia por el sistema de oposición.

Como complemento del proyecto experimental que acabaría conduciendo a la LOGSE, un Decreto del 14.11.1984 había creado los CEP (Centros de Profesorado)¹¹⁶, que enseguida se independizaron de aquella dinámica, en buena medida por prisas y desencuentros diversos; estos centros serían -junto a los años sabáticos- la gran apuesta del PSOE para la formación permanente de maestros y profesores. Prácticamente han desaparecido con la crisis y con la poca estima que les tuvieron desde el campo conservador, pero en teoría cumplieron varias funciones: impartir cursos de formación y ser centros de información didáctica y recursos, a la par que cumplieron labores de socialización y colaboración mutua. Al principio, fueron autogestionados por el profesorado, pero perdieron pronto esa característica y, en la práctica, fueron adquiriendo -en demasiados casos- un aire puramente burocrático, muy condicionados por las urgencias formales de

116 BOE, 24.11.1984.

acreditar horas para sexenios, independientemente del valor formativo que pudieran tener dentro de un proyecto de educación compartido.

Muchos de sus destinatarios siempre vieron en ellos algo menor, desconectado en exceso de la especializada formación universitaria inicial y, al pasar a ser controlados desde las Autonomías, perdieron la poca conexión que habían tenido con las necesidades de las aulas; algunos los desecharon testimonialmente, al ver que su función se restringía a desarrollar la individualidad de cada docente acumulando puntos como incentivo meritocrático. Un estudio de Blas Cobo detectó en 2007, entre otros problemas, que “la formación permanente del profesorado está enfocada a aspectos burocráticos, administrativos e institucionales, es decidida por expertos que señalan lo que le conviene al profesorado, el cual ocupa un papel cada vez más pasivo en el proceso de su propia formación”¹¹⁷, algo ajeno a la colaboración organizativa que demandaban las aulas desde hacía mucho.



(Portada T.E., nº 118, diciembre 1990)

B.4.6.- LOPEG y LOE

El tramo final del gobierno felipista intentó resolver, con tono más liberal, problemas que, a sus cinco años de vida, acusaba ya la LOGSE.

OTRAS LIMITACIONES. - La LOPEG, de 20.11.1995 -que el PP derogaría en su mayor parte en 2002-, revisó desde el artículo 1 el papel del profesorado: le dio más poder a los directores de los centros y disminuyó el peso del claustro; también pretendía una evaluación cualitativa de los centros (artículo 29) y la formación permanente del profesorado. Pero, más allá de reconocer insuficiencias en el reconocimiento de “la función pública” de enseñar (artículo 30), del desarrollo

117 Jiménez, B. (2007). “La formación permanente que se realiza en los Centros de Apoyo al Profesorado”. En: *Educación XXI*, Madrid: UNED, 10, págs. 159-178.

profesional de los docentes en los centros públicos (artículo 31) y de la propia “formación del profesorado” (artículo 33) o de su conexión con la “innovación e investigación educativas” (artículo 33), todo volvió a quedar deletéreo en la práctica.

Concursos como el del año sabático -concebido como un muy aparente y voluntarista año de autoformación- mostraban, en paralelo, en su baremo de selección inicial la gran desconexión de los gestores educativos con quienes no habían abandonado la tiza y trabajaban en las aulas: la estricta docencia solo era valorada en la impasibilidad de los trienios, mientras que ejercer labores burocráticas -al margen del aula y, mejor, fuera del centro- tenía un alto valor añadido. El mismo criterio distintivo -respecto al aula-, se repetía incesante a otros efectos, por ejemplo, el acceso a la condición de catedrático y en traslados de centro, asuntos en que, además, regía siempre el criterio meritocrático estrictamente individual. Nunca hubo tradición institucional de crear proyectos de equipos innovadores sólidos, y enseguida pasó igualmente a muy segundo plano el meritorio trabajo que, como señaló Martínez Bonafé, hacían o habían hecho en las aulas muchos profesores y maestros, genéricamente adscribibles a los ya mencionados movimientos de renovación pedagógica¹¹⁸.

LOS CCP. Un posible desarrollo de lo que había dispuesto la LOGSE en los artículos 24.2 y 28 para cambiar la formación inicial de los profesores de Secundaria, prácticamente se quedó en el papel; lo que decía el R.D. de 20.10.1995 regulando el “título profesional de especialización didáctica” que iba a ser imprescindible, tendría 600 horas de formación en un CCP (Curso de Cualificación Pedagógica) y se iniciaría en el Curso 1996-97.

Una vez más, sin embargo, los avatares políticos dieron al traste con ese decreto, que, en algunos aspectos, mostraba parecidos con lo que serían los preceptivos másteres que vendrían de los Acuerdos de Bolonia 13 años más tarde. Insistiendo algo más en ciencias de la educación y en didáctica de la asignatura de que se fuera especialista, el CCP era algo más que un requisito y daría acceso a una cualificación más adecuada. En 1996, el PP no lo aplicó, aunque permitió experimentarlo en la UAM, en la UAB y en la UVA; la primera de ellas había suprimido el CAP y en las otras dos universidades convivieron ambas fórmulas. Era un buen exponente del más que probable disenso que se avecinaba en la gestión del art. 27 de la CE78.

LAS REBAJAS. Del periplo del PP entre 1996 y 2004, cuentan mucho las rebajas que fue poniendo a la legislación del PSOE -especialmente a la LODE y la LOGSE-, junto a proyectos muy selectivos de Pilar del Castillo y su LOCE. Se ha de añadir la mentalidad neoliberal relevante que había impreso a su gestión Esperanza Aguirre desde el Ministerio de Educación y el partido que le sacó desde el “Tamayazo” de 2003 en la Comunidad de Madrid. Su paso por responsabilidades educativas, además de asentadas desconfianzas en el uso de los recursos públicos, ha dejado consolidadas en la cultura escolar pautas negacionistas para una noble formación del profesorado.

118 Martínez Bonafé, J. A. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.



(Portada T.E., nº 304, junio 2009)

Como línea de actuación, dio preferencia absoluta a las privatizaciones y al logro de un esquema curricular cuyo tradicionalismo pretendió esconder bajo el paraguas de las Humanidades. Lo primero explica su relación con el profesorado de los centros públicos, a menudo despreciativa cuando se organizó en plataformas de oposición a sus designios; el repositorio del blog de Marea Verde da cuenta de ello desde que la Plataforma por la Escuela Pública, decidió, a comienzos de julio de 2011, reaccionar frente a las Instrucciones de la Consejería madrileña de Educación, el 4 de julio, que alteraban profundamente el número de profesores, sus horas de trabajo y las ratios de alumnos por aula¹¹⁹. Lo segundo tiene que ver con los métodos del tipo que había comentado en 2007 Naomi Klein en *La doctrina del Shock*; los empleó para imponer sus ideas, rodearse de oportunistas que orientaran su afán depredador y exhibir altas dosis de propaganda con sus propuestas redentoras de “calidad”, “excelencia” y “libertad de elección de centro”, que alteraron en profundidad la “comprensividad” que había propiciado la LOGSE.

José Luis Pazos, que siguió en directo su trayectoria en la Comunidad de Madrid, ha recogido en su libro *No nos callarán* el repertorio completo de sus tácticas¹²⁰. Queda pendiente todavía qué dé de sí alguna de las piezas de la causa judicial que, en el caso Gürtel, tiene abierta al lado de la que fuera su Consejera de Educación, Lucía Fígar, por el uso de recursos públicos para su posicionamiento en las Redes y en contra del profesorado¹²¹. Del poco aprecio que dieron a la formación de este, dan cuenta los nulos requisitos con que coadyuvaban al desarrollo del *prácticum* de los másteres de Secundaria, justo en el filo de dejar en 2012 la presidencia de la Comunidad¹²². De lo sesgada que podía ser la poca formación que promovía, da idea que, en el curso 2010, fichara a

119 Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: *Instrucciones de la Viceconsejería de Educación, de 4 de julio de 2011, sobre comienzo del curso escolar 2011/2012 a los centros públicos docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid*.

120 Pazos, J. L. (2018). *No nos callarán*. Madrid: Ediciones ACC.

121 https://www.eldiario.es/sociedad/Profesores-Esperanza-Aguirre-Marea-Verde_0_562044436.html

122 Las condiciones exigidas, muy burocráticas, eran prácticamente nulas, para quien quisiera hacer de tutor o para el centro que quisiera acoger las prácticas (BOCM, 17.09.2012).

Pío Moa y a personas de FAES (Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales) para explicar a profesores de Historia y Ciencias Sociales la Segunda República y la Guerra Civil¹²³.

EL TED. Antes de que volviera el PSOE al Gobierno central en 2004, en el panorama de las iniciativas de formación del profesorado había quedado en el aire otra, también más teórica que práctica. Cuatro meses antes del cambio de Gobierno, en un Decreto de 28.01.2004 Pilar del Castillo trató de modificar de nuevo el CAP hacia una línea de mayor exigencia; con similar formato y más créditos, ahora se llamaría TED (Título de Especialización Didáctica), pero apenas tuvo consistencia más allá de las páginas del *BOE*. En principio, no planteaba discrepancias profundas entre los dos partidos alternantes; en mayo de 2004 -con el nuevo Gobierno del PSOE- resurgió provisionalmente¹²⁴, retardándose su ejecución al curso 2006-2007 para ser sustituido casi de inmediato por los másteres del Plan de Bolonia.

El ritmo alternante de la vida política, y no las Universidades, mandaba en la supuesta formación del profesorado. Este tránsito por el *BOE* no cambiaba nada; con mucho gesto vacío, los CAP estaban siendo un símbolo de modulaciones inconsistentes, que dejaba la cultura de los centros educativos prácticamente inmaculada, sin romper ni manchar los hábitos adquiridos en la gestión interna de su quehacer, por ajenos que pudieran ser a las atenciones que demandaba el alumnado.



(Portada *T.E.*, nº 276, Octubre 2006)

LA LOE. El Gobierno de Zapatero paralizó provisionalmente la LOCE, última versión conservadora del sistema escolar hasta entonces y, en abril de 2006, la LOE solo sería una tregua alternante en la pelea partidista por el espacio simbólico de la Educación, antes de que en 2013 se impusiera la LOMCE. Cabe mencionar de ese primer momento dos decisiones que incidieron de nuevo en el sustrato básico del sistema educativo. Por un lado, que en la pelea de la corriente neoconserva-

123 <http://recuperarmadrid.blogspot.com/2010/02/aguirre-utiliza-pio-moa-para-adocctrinar.html>

124 *BOE*, 29.04.2004

dora de Rouco Varela -y otros obispos en la calle (29.06.2005)- frente a las reformas en derechos civiles que estaban en marcha, fueron mejorados los subsidios a la Iglesia corrigiendo al alza la proporción de IRPF que percibía desde 1988 en desarrollo de lo previsto en el art. II del *Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede*¹²⁵. Indirectamente, se volvía a reconocer que el Estado -“aconfesional”- no ponía en cuestión la hegemonía que el pensamiento religioso, parcial, pero con pretensión de absoluto, pudiera seguir teniendo en las aulas de su sistema educativo; a los ojos de muchos observadores fue un intercambio de cesiones, pagado con la minusvaloración del papel cívico de una educación laica y moderna.

Por otro lado, tampoco fue menor la cesión que hizo la propia LOE -una ley meritoria por el alto compromiso de acuerdo entre actores principales del sistema educativo- al reconocer en plano de igualdad la doble red de centros públicos y privados. El art. 108. 4, no se diferenciaba mucho de la LGE al explicar que “un servicio público” como el de la educación “se realizará a través de los centros públicos, privados y concertados”. Suponía una rebaja interpretativa del art. 27.1 y, asimismo, de lo que había demandado en los setenta la Alternativa para la Enseñanza. Era un reconocimiento a lo que, *de facto*, hacían Comunidades como la de Madrid, antesala de la LOMCE en dar prevalencia a la red privada y concertada sobre la red pública.

La LOE dedicó, igualmente, mucha atención teórica a “la calidad” de la educación y, también, a la formación del profesorado desde el Cap. 1 de su título preliminar. Promoción de la investigación, experimentación e innovación forman parte del bagaje terminológico que repite incesante en su articulado. Pasados 14 años, podría funcionar todavía bastante bien en el plano de potencial inspiración a la propuesta que, provisionalmente, aparece demorada en la LOMLOE hasta dentro de un año, como mínimo. Las limitaciones vinieron del lado operativo, pues poco se hizo notar en la práctica, si bien brindó mucho espacio a las “competencias”, concepto inspirado en las preocupaciones de la Unión Europea más propias del mundo productivo que del educativo; entrarían en adelante -también lo hacen en la LOMLOE- como referente del trabajo de profesores para redefinir los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación obligatoria¹²⁶ y, asimismo, para concretar muy pronto los perfiles de profesionalización docente marcados por el EEES.

El primer contratiempo le vino a la LOE de 2006 por parte de las reivindicaciones sindicales en torno al Estatuto de la Función Pública Docente, una vieja demanda de CCOO desde 1978. En las disposiciones adicionales, referidas a las “Bases del régimen estatutario”, no se atendieron esas reclamaciones y, sin embargo, los requisitos para el ingreso en cualquiera de los cuerpos de funcionarios docentes (disposición adicional 9) y la formación didáctica requerida (art. 100.2) quedaron en los términos que se venía acreditando la “formación pedagógica y didáctica”, que debía ser avalada por la Universidad (art. 100). Se anunciaba, eso sí, que este último aspecto se

125 Quedó consignado en los Presupuestos de 2007: Ley de 28.12.2006 (BOE, del 29.12)

126 Tiana, A. (2011). “Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española”. En: *Revista de Pedagogía*, 63, 1, págs. 63-75.



(Portada T.E., monográfico febrero 2016)

ajustaría a la regulación del “sistema de grados y postgrados” cuyas directrices ya estaban en marcha (art. 100. 3 y 4).

En el orden más estrictamente pragmático de las políticas educativas, el valor que el propio PSOE dio a esta ley quedó más explícito al retirar del plano ejecutivo de su gestión e implantación al que había sido inspirador principal ¹²⁷; de nuevo el plano de los ajustes internos del partido gobernante tuvo prevalencia oportunista sobre otras consideraciones de conceptualidad de lo pretendido. (Ver: Doc. 8, en Anexo documental, págs. 105-106).

127 Tiana, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Wolters Kluwer.

C.- LOS ÚLTIMOS AÑOS: DESDE EL PLAN BOLONIA Y SU EEES



(Portada T.E., nº 180, febrero 1997)

Desde que en 1990 se universalizó la obligatoriedad escolar hasta los 16 años de edad, habían quedado pendientes mayores niveles de profundización significativa en lo concerniente a la igualdad del derecho de todos a la educación; seguían pendientes de corregir o eliminar muchos indicadores que persistían en mostrar segregación dentro del sistema educativo en general y, en particular, en las distinciones entre sus centros educativos públicos y privados. Cronológicamente, sin embargo, aunque el término “igualdad” resonó más que nunca en el *BOE*, las preocupaciones de los administradores de esta música democratizadora fueron por otro lado.

En el tramo final del Gobierno Zapatero, merecen mención respecto a lo que aquí importa las variaciones en la Secretaría de Estado de Educación, un estudio sintomático del IFFIE (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) en 2011, y los pasos que empezaba a dar el Plan Bolonia. Mientras se sentaban las bases de este para el Curso 2009-10 -de nuevo sin preparación del profesorado, y sin implicación apropiada de la Universidad-, las condiciones reales de cómo se iban a redefinir las fases de la formación de los docentes las impuso la crisis económica y sus recortes, más sensibles entre 2011 y 2013, ya antes de la pandemia que trajo la COVID-19.

C.1.- EVA ALMUNIA Y MARIO BEDERA

Del paso de Eva Almunia por la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional entre 2008 y 2010, casi solo queda lo que escribió en la introducción a un libro coordinado por

Isidoro González Gallego, responsable del *Foro Máster de Educación Secundaria*, convocado por la Universidad de Valladolid en 2008 para difundir la nueva formación inicial de los profesores de Secundaria que se propugnaba en el marco del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior)¹²⁸. Foro y libro trataron de animar a las universidades a que dieran el paso que no habían dado con la LRU ni la LOGSE, para que se implicaran. (Ver: Doc. 9, en Anexo documental, pág. 106).



(Portada T.E., nº 263, mayo 2005)

Almunia partía del tópico ya muy repetido de que la formación del profesorado era “el centro de las estrategias del futuro de la Unión Europea” para “avanzar hacia la sociedad moderna y activa”; con la “competitividad” económica como horizonte -señuelo liberal donde los haya-, había que procurar disponer de “profesores de alta calidad” para tener “éxito”. Centrada en las “competencias” del alumno para su movilidad en el mercado europeo, insistía, sobre todo, en nuevas tecnologías y multilingüismo, e indicaba por dónde debía orientarse la formación permanente del profesorado, en idiomas y con el programa Escuela 2.0, con el fin de “facilitar la innovación y la modernización de los procesos educativos”. Esa íntima relación, que destacaba la Secretaria General al promover los nuevos grados y el máster, expresaba “la atención prioritaria que la LOE presta a la formación del profesorado en el marco del EEES; son titulaciones que favorecerán el imprescindible y merecido reconocimiento, apoyo y valoración social de la profesión docente y mejorarán la formación académica y profesional, a la vez que sitúan la formación inicial en el nivel de estudios universitarios que desde años reivindican, legítimamente, maestros y profesores”¹²⁹.

Esta palabrería halagüeña hacia el profesorado no pasó de marco publicitario; dejó las cuestiones de fondo sin tocar y, como mucho, las encomendó etéreamente a las universidades para que acogieran lo que había decretado Bruselas. De similar carácter combinatorio -entre nuevas tec-

¹²⁸ González Gallego, I. (2010). *El nuevo Profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de educación Superior*. Barcelona: Graó.

¹²⁹ *Ibidem*, pág. 16.

nologías y libros de texto-, fue lo que dijo en el Primer “Congreso SM de Educación”, al subrayar la “importancia de garantizar el acceso a las nuevas tecnologías en el aula para conseguir una educación de calidad para todos”, porque “el futuro de nuestros ciudadanos está en la educación”. Mientras la representante ministerial tomaba oficialmente la parte por el todo, el director de la editorial, marianista, remarcaba que las “TIC son una de las herramientas que nos ayudarán dependiendo del sentido que le demos y de lo que queramos hacer con ellas”¹³⁰. Todo continuaba donde siempre había estado, bajo improvisada apariencia de modernidad electrónica.



(Portada T.E., nº 114, junio 1990)

Eva Almunia se marchó del Ministerio con los másteres ya implantados, a cargo de las Facultades de Pedagogía y de las Comunidades autónomas, pero apenas habían transcurrido cinco meses cuando su sucesor en la Secretaría, Mario Bederá, anunció que el Ministerio estaba dispuesto a hacer las reformas que hicieran falta “si no cumplen los objetivos”. Había puesto en marcha un estudio, en colaboración con ANECA y el Consejo General de Doctores y Licenciados, para analizar si había que cambiar algo; fabulando con “tener los mejores estudiantes universitarios como profesores”, volvía a la recurrente preocupación por la “imprescindible mejora de la formación inicial” y a invocar mejoras en la selección para el trabajo docente de quienes tengan “la capacidad científica, didáctica y práctica necesaria para conseguir el éxito escolar de todo el alumnado”.

El reto, aunque recurrente, era más llamativo después de años de dejación, más urgente si -como presagiaba- en los próximos diez años se iban a necesitar unos 200.000 nuevos docentes¹³¹. Entre las medidas que, en esta comparecencia de primeros de abril de 2010, anunció Bederá ante el Senado, la formación del profesorado de FP en unas cuantas familias profesionales aparecía especialmente urgente, igual que la de quienes estuvieran implicados en el plu-

130 <https://www.grupo-sm.com/news/la-secretaria-de-estado-de-educaci%C3%B3n-inaugura-el-i-congreso-sm-de-educaci%C3%B3n>

131 <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-gobierno-dispuesto-reformar-master-formacion-profesorado-20110408105802.html>

rilingüismo. Respecto a la general de todos los maestros y profesores, volvía a reiterar elogios al profesorado, pero solo indicaba -genéricamente- que había de mejorarse la formación inicial, incluida la universitaria, y que debería ser “rigurosa y completa”, tarea que, para el reciente Grado de Magisterio y el Máster de Secundaria, entendía fundamental.

De paso, merece destacarse un meritorio recuerdo histórico que señaló diciendo que “nunca ha habido en nuestro país una dedicación inicial tan importante a la formación inicial del profesorado. Salvo el breve lapsus de la Segunda República, créanme que no ha sido precisamente la formación del profesorado una de las prioridades de este país”¹³². Esta confesión de lo acontecido en la historia educativa española llevó a las Actas del Senado lo que los especialistas en las políticas educativas, como Mariano Pérez Galán -adelantado en este campo concreto-, habían documentado ampliamente. Es lástima que, desde esas declaraciones en el Senado, hayan pasado tantos años inútiles de nuevo, sin que se haya notado especialmente tanto buen deseo en decisiones operativas de cambio significativo.

C-2.- EL INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (IFFIE)

Un estudio de campo llevado a cabo entre 2007 y 2009 por este Instituto en los centros escolares ofrece un retrato muy realista de la situación; se publicó en 2011¹³³ y pretendía impulsar, acorde con las líneas de la LOE, bases para las actuaciones de los profesores en sus centros. Los capítulos cinco a ocho son especialmente interesantes porque muestran, mediante encuestas



(Portada T.E., n° 323, mayo 2011)

¹³² *Diario de Sesiones del Senado (Comisión de Educación y Deporte)*, 504, 07.04.2010, pág.16.

¹³³ Marcelo, C. (Coord.) (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: IFFIE (MEC). Consultable en: [estudio_innovacic3b3n_educ_espac3b1a.pdf](#)

participantes, el conjunto de problemas que tenían que afrontar cuantos decidieran orientar su trabajo en las aulas de modo seriamente innovador. Helena Juárez, una de las autoras, además de advertir que las reformas promovidas por la Administración no logran transformar por sí solas desde el *BOE* la cultura escolar, planteaba para el éxito de las iniciativas didácticas innovadoras la necesidad de que confluyeran en su ejecución diversos factores motivadores, después de remover las inquietantes dificultades que, según constataba, existían en la vida de los centros, oscuras y rutinarias muchas de ellas.

Buena parte de lo que en ese estudio se decía en 2011 sigue teniendo validez diez años después y ha de ser tenido en cuenta si se quiere renovar con solvencia la formación inicial y continua de los docentes; los obstáculos que mostraba para que la innovación fuera pauta normativa para homologar la profesionalidad docente certificaban un descuido de largos años y un acomodo a usanzas más disuasorias que estimulantes. Este trabajo del IFFIE pone en sordina cuanto oficialmente se había pregonado hasta entonces desde muy atrás. Sirva o no como referencia para el buen hacer futuro, es un buen retrato antropológico de un momento de la educación española, justo cuando los imperativos de la crisis económica anterior empezaron a mostrarse; los que arrastra la Covid-19 exigen una transformación mucho más responsable del quehacer educativo, como viene recordando en su *Cuaderno de Campo*, Mariano Fernández-Enguita¹³⁴.

C-3.- PRIMEROS PASOS DEL EEES

El Grado de Maestro y el Máster de Secundaria empezaron a andar en el Curso 2009-2010, con Ángel Gabilondo en Educación desde abril de 2009. El camino previo había sido más bien complicado, con múltiples reuniones de la UE desde 2002, que en España tuvieron, a su vez, una secuencia de decisiones y decretos -amén de protestas de estudiantes en la calle a cuenta del llamado popularmente “Plan Bolonia”-, rodeados, en los primeros años en que se diseñaron e impartieron, de inapropiadas disputas, oportunismos de algunos departamentos universitarios y no poca encelada apatía en las Comunidades autónomas responsables de su puesta en marcha; el cambio fue visto más como engorro burocrático que como algo que mereciera la pena; hoy, las voces siguen siendo críticas, aunque se hayan moderado. La bibliografía sobre lo exigido por el EEES ha sido amplia, más suspicaz respecto al máster, que pronto suscitó tesis doctorales que trataron de explicar su consistencia profesionalizante para los futuros docentes en los distintos niveles escolares, pero más desde la óptica de su valor para los departamentos de las Facultades de Pedagogía -a los que se ha fidelizado alumnado requerido de un título obligatorio-, que desde su repercusión cualitativa en las aulas escolares.

134 Fernández-Enguita, M. (16.10.2020). “Una profesión firme en un contexto inestable”. (Enlace: <https://blog.enguita.info/2020/10/una-profesion-firme-para-un-contexto.html>).

La perspectiva del EEES había sido recogida en el art. 100 de la LOE, y reiterada en sus desarrollos; la reorganización de títulos universitarios también había sido prevista en la LOMLOU (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidad) el 12.04.2007, que alteró los usos vigentes en sus acreditaciones, supuestamente para dar “respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo”. La adaptación introducía nuevos protocolos y prescriptores en tres ciclos de duración universitaria diferente: Grado, Máster y Doctorado¹³⁵, lo cual no impidió que, tras la adaptación formal, el nominalismo y la improvisación hayan acompasado los itinerarios establecidos para la formación de maestros y profesores.

Para atenerse a lo prescrito en la LOE y en la LOMLOU, el R.D. de 29.10.2007 estableció las condiciones a que deberían atender los planes de estudios conducentes a la obtención de las nuevas titulaciones universitarias, entre ellas las concernientes a la profesionalización docente de los niveles escolares (Anexo II)¹³⁶. Con el objetivo puesto en la “adquisición de competencias por parte de los estudiantes”, la enseñanza debería poner el énfasis “en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”. Cada activo de aprendizaje se calcularía temporalmente en ECTS, es decir, créditos computables en 25-30 horas cada uno; se introducían, además, prácticas externas relacionadas de modo que los nuevos estudios garantizarían que los títulos acreditan las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional”.



(Portada T.E., n° 302, abril 2009)

En un R.D de 08.11.2008, además de prorrogar por un año más el CAP, se fijó para el 02.10.2009 que la habilitación para “el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas” habría

135 BOE, 13.04.2007.

136 BOE. 30.10.2007)

de ajustarse a la Resolución del 17.12.2007 de la Secretaría de Universidades, en que se había hecho público lo acordado tres días antes por el Consejo de Ministros¹³⁷. Ahí estaban contenidas las condiciones a que deberían ajustarse en adelante los planes de estudios para obtener el título profesional de Maestro de Educación Infantil, Maestros en Educación Primaria, y “Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”, de acuerdo con lo dispuesto en el R. D. de 29.10. 2007.

C-4.- LOS GRADOS DE MAESTROS

Antes de seguir con el proceso en que entra, a partir de 2009-2010, la formación de docentes escolares, reténganse que el ideal de “cuerpo único” que había replanteado la “Alternativa para la Enseñanza” entre 1972 y 1976, requerirá fortalecerse en adelante con poderosas razones, no fácilmente integrables después de este diseño de formación universitaria; como perspectiva atractiva en el futuro profesional de los educadores escolares y capaz de integrarlos a todos en un todo coherente y dinámico, ha de contar con que la insistencia actual en el logro de competencias diferenciadas por niveles sigue construyendo sistemas profesionalizantes crecientemente diferenciados.

Por otro lado, no se ha de olvidar tampoco el largo camino recorrido por los profesionales de Magisterio desde los años sesenta, en sus sucesivos pasos por la LGE, la LRU (art. 30), e incluso la LOGSE en su disposición Adicional 12.3. La secuencia de estas regulaciones fue asentándoles una formación más consistente y reivindicativa en el ámbito universitario, mientras que la de los profesores de Secundaria Postobligatoria se mantuvo en una esfera de atractivo decreciente, con más reducido espacio escolar y, sin que mejorara su estructura interna, comprimida en un sí es no es con interés propio en el panorama cambiante del actual sistema educativo.

En el caso de los niveles de profesionalización para Infantil o Primaria, aparte de una diferenciación profesional más explícita entre ambos, se requiere ahora una formación inicial universitaria completamente integrada durante los cuatro años que abarca cada uno de estos dos Grados¹³⁸. Los Másteres de Secundaria siguen siendo, similarmente a los CAPs y sus remodelaciones sucesivas, un añadido a la formación inicial de cada especialidad científica en que no hay presencia de ingredientes pedagógicos del qué enseñar ni cómo hacerlo.

- Para ser Maestros (o Graduados) en Educación Infantil), la formación inicial tiene una duración de 240 ECTS. En la Orden de 27.12.2007 se explicitaban los requisitos que habían de cumplir los planes de estudios correspondientes, explicados del modo ahora habitual: competencias, prácticas, etc.¹³⁹. Este Grado confirmaba la elevación del rango educativo que

137 BOE, 21.12.2007.

138 <http://noticias.iberestudios.com/de-diplomatura-a-grado-el-plan-bolonia-en-magisterio/>

139 BOE, 29.12.2007.

debía tener la atención a los niños antes de los seis años de edad, muy por encima del que habían tenido como “guarderías” o similares antes de la LOGSE.



(Portada T.E., nº 343, mayo 2013)

- La formación inicial para la profesión de Maestro (o Graduado) en Educación Primaria quedó regulada por la misma Resolución y la misma Orden ministerial, con similares características: 240 ECTS, cuatro años de estudios y ajustándose a un plan de estudios cuyo referente deberán ser las competencias que los estudiantes destinatarios de la profesión deban adquirir (apdo. 3). Ha de ser una enseñanza teórico-práctica, cuyo *prácticum*, tutelado por profesores universitarios y maestros de Educación Primaria, en “centros de primaria reconocidos” puede contabilizar entre 30 y 60 ECTS (apdo. 5)¹⁴⁰. (Ver: Doc. 9a, en Anexo documental, págs. 107-108).
- En la enseñanza privada, sin embargo, hubo que esperar al R.D. de 21.06.2013 para que se regularan “las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los maestros de los centros privados de Educación Infantil y Primaria”¹⁴¹. Curiosa tardanza en igualar el marco genérico de formalidades.

C-5.- EL MÁSTER DE SECUNDARIA

La formación que venía a sustituir a los CAPS quedó regulada en la misma Resolución de la Secretaría de Estado de Universidades. La Orden del 27.12.2007 había establecido las condiciones de los planes de estudios para la obtención de los títulos profesionales de Profesor de Educación Secundaria que habían de entrar en vigor en el Curso 2009-2010. Y resolvía lo que preceptuaba la LOE en el art. 100.4, en que ya se indicaba que, aparte del grado universitario correspondiente a una determinada especialidad, “debía cursarse un máster en que se contemplaran las necesi-

¹⁴⁰ BOE, 2912.2007.

¹⁴¹ BOE, 13.07.2013.

dades de profesionalización docente, es decir, “la formación pedagógica y didáctica “con nivel de postgrado; en esto último venía a repetir un desiderátum reiteradamente incumplido antes de la LGE y no bien atendido después.

Este postgrado tendría una duración de 60 ECTS, abarcaría un año de formación y, bajo el auspicio de la Universidad, los aspirantes a profesores adquirirían once competencias principales. Una parte importante de las objeciones que ha suscitado este curso viene de la dificultad de conseguir la profesionalización que marcan esos ítems de manera solvente en tan corto tiempo, dada la prolijidad enciclopédica de competencias que establecen. De las cuatro primeras -de índole más bien cognitiva-, a la dificultad que subyace para suplir carencias detectadas en los estudios cursados en el grado universitario, se han de añadir, en la brevedad del curso, las competencias que, para lograr un candidato bien preparado requieren las disciplinas implicadas en los apartados b, c y d, relativas a conocimientos que el futuro docente haya de tener sobre procesos de la gestión docente. Las demás competencias, de índole comunicacional, procedimental y pedagógica, más novedosas todavía para la mayoría de los estudiantes, dotan al decreto de exageradas expectativas respecto a la formación relevante que el máster pueda proporcionar. (Ver: Doc. 9b, en Anexo documental, págs. 108-109).



(Portada T.E., n° 281, marzo 2007)

La exigencia de presencialidad, hasta un 80%, para el buen ritmo de aprendizaje no es garantía de aprendizaje profesional relevante de lo que, con realismo, pueda lograr; la acreditación de dominio de alguna lengua extranjera con un nivel B1 es de interés; pero será del funcionamiento interno de cada Universidad que sea o no provechoso ese tiempo que, en cada una, ha configurado de modo particular el ambicioso abanico de competencias que propone el decreto fundacional. Algunos problemas que generó su puesta en marcha -los atropellos de tiempo en el diseño, predominancias de intereses de los departamentos responsables, o poca colaboración entre profesores de Universidad y de los IES en el imprescindible *prácticum*- han añadido dudas de que los

centros de enseñanza y su alumnado -que es quien en último término deberá beneficiarse de que se logren las “competencias” para que les formen a su vez- vean bien resueltas sus necesidades.

Otras objeciones se sintetizan en torno a que estos másteres hayan venido a ser un CAP más caro, mientras abandonaron la idea de que para ser profesor deba existir un estudio profesional más estricto¹⁴². Otros han apuntado a que los déficits de formación sigan siendo prácticamente los mismos de antes¹⁴³; tampoco queda claro que este máster haya de ser obligatorio para este nivel de profesorado y no para quienes lo impartan en la Universidad a futuros docentes, ni menos se les exija algo similar a quienes tengan a su cargo la estricta formación inicial de cada especialidad. Por otro lado, la obsesión totalizadora por “las competencias” va en detrimento de un buen plan de inserción, responsablemente tutorizado, de aprendizaje adaptativo en centros bien seleccionados por sus proyectos, innovadores en trabajo colaborativo y en organización de hiperaulas, cuando ese aprendizaje en directo, durante los primeros años de docencia, es el que marca más las trayectorias docentes futuras¹⁴⁴.

Todo lo cual parece indicar que, por el momento, las reiteradas competencias, que iban a ser una panacea que solucionaría la desidia acumulada desde antes de los años sesenta, están lejos de cumplir el buen propósito de lograr, al fin, “buenos docentes”. No debiera cerrarse, pues, la esperanza de trabajar con otras posibilidades más interesantes de futuro para nuestro estudiantado de hoy, como ha planteado, por ejemplo, Francisco Imbernón¹⁴⁵.

También en esta ocasión, además, la diferencia de trato entre Privada y Pública volvió a quedar patente, mostrando de nuevo la dualidad del sistema educativo, como si la profesionalidad de sus trabajadores respectivos hubiera de ser distinta. La exigencia de “la formación inicial del profesorado de los centros privados y concertados para ejercer la docencia en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria o de bachillerato” no fue tan perentoria como con los de la Enseñanza Pública; la reguló el R.D. 860, de 02.07.2010¹⁴⁶; se ha de mencionar, además, que el crecimiento espectacular de las universidades privadas -explícitamente católicas bastantes- añade características de particular ideario a la nueva formación por competencias que imparten.

Tras años de Concordatos y reiteraciones de sus hábitos culturales en los Acuerdos de 1979, el lado diferencial de trato, con ocasión de la aplicación del EEES en el sistema educativo español, quedó reflejado en tres circunstancias importantes:

142 Bolívar, A. ((2009). “A vueltas con la formación inicial del profesorado de Secundaria. Los problemas del nuevo máster”. En: *Escuela*, nº 3833.

143 Editorial: *Formación inicial del profesorado y relevancia práctica*. Monográfico de *Investigación en la Escuela*, 85 (2015). Universidad de Sevilla.

144 Marcelo García, C. (2009). “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios”. En *Profesorado*, 13.1. Universidad de Granada.

145 Imbernón, F. (2014). *Calidad de enseñanza y Formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.

146 BOE. 17.07.2010



(Portada T.E. nº 369, enero-febrero 2019)

- Una, que en el punto 4 del anexo de Educación Infantil y Primaria, el Consejo de Ministros del 17.12.2007 -base de la nueva formación profesionalizante del profesorado y magisterio-, entre los requisitos de formación que habilitan para el ejercicio de la profesión, se dispone que “deberán ajustarse a lo dispuesto en el artículo 4º del Acuerdo de 3 de enero de 1979 entre el estado español y la Santa Sede”.
- Dos: las regulaciones y convalidaciones del profesorado de centros privados, que venía haciéndose desde los años cincuenta, las “Ciencias eclesiásticas” de nivel universitario han encontrado hueco para adaptarse al espacio EEES, dentro de la nueva estructura de las titulaciones españolas, por R. D. de 14.11.2011. Ello tiene especial interés porque, con la “declaración eclesiástica de competencia académica” (DECA), facultan para “la docencia en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de grado Medio”; y por R.D. de 21.06.2013, todavía se modificarían levemente las equivalencias entre titulaciones.
- Y tres: nadie, sin embargo, parece haber reparado durante todos estos años posteriores a la CE78 -en perjuicio de la profesionalidad docente- en la necesidad de homologar democráticamente los derechos laborales de los profesores de Religión -si es que el Estado español deba seguirlos sustentando- en cuanto a no discriminación por razones de libertad de conciencia, ni en cuanto a discrepancias que, cuando los obispos les han separado de la docencia, han venido a sustanciarse incongruentemente, repetidas veces, ante los Tribunales con perjuicio económico del Estado.

C-6. LA LOMCE Y LOS “ACUERDOS EDUCATIVOS” IMPOSIBLES

Cuando el Gobierno central volvió a Mariano Rajoy en 2011 -y los problemas económicos se mostraron de gran calado-, los eslóganes principales que junto a prácticas corrosivas del sistema

público había ensayado el PP en las Comunidades autonómicas donde gobernaba, volvieron a dominar el panorama. Con el pretexto de la crisis, Comunidades como la de Madrid se apuntaron más intensamente -como se dijo más arriba- a las directrices neoliberales y neoconservadoras. Mientras las comunidades escolares se movilizaron para reivindicar políticas educativas favorables al Estado de Bienestar, les daba igual que la “calidad” educativa o la “libertad en educación” -que tanto pregonaron- tuvieran en su haber semántico un largo historial que ya al Conde de Romanones -el segundo ministro que había ocupado la cartera de Educación- le resultaba penoso que como letanía de quienes, muy devotos siempre de sus negocios, se oponían en 1901 a las libertades cívicas¹⁴⁷.



(Portada T.E., nº 329, enero 2012)

LA LEY WERT. Con la pretensión de que pareciera eficiente su política educativa, la contribución de los gobiernos de Rajoy a la formación de los docentes quedaría configurada en torno a la LOMCE como paradigma. Desde el inicio de su Gobierno en 2011, y en paralelo a la elaboración de esta ley, la formación de los profesores y su Estatuto volvieron a estar en el punto de mira reduccionista del Ministerio de Wert. El plan de formación que habían registrado en el Congreso, si bien no llegó a ser debatido, guardaba gran relación con ella; lo mostraba el análisis de esta proporciona sobrada información al respecto, por los objetivos que pretendía, las tipologías de centros que establecía, “la función social” que pretextaba para las privatizaciones del servicio, los alumnos que preferían y el currículum que impuso. El tipo de profesorado que alentó esa propuesta en 2013 es más propenso al de un “peón” -al que trata de vigilar con las evaluaciones externas de estándares cognitivos-, que al de un “profesional” con criterio suficiente para proporcionar atención cualificada a la diversidad de alumnado que coincide en las aulas escolares¹⁴⁸. Limitarse a reproducir lo que la autoridad del sistema productivo impone por la vía curricular y,

147 Turin, Y, (1967). *La Educación y la Escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar.

148 Menor, M., Rogero, J. (2016). *La formación del profesorado escolar: peones o profesionales (1970-2015)*. Madrid, La Muralla, págs. 282-314.

sobre todo, por la de las fórmulas habituales de control, no es lo propio de un profesional de la educación atento a las necesidades de cada alumno/alumna y a las que la convivencia comunitaria requiere.



(Portada T.E., n° 218, diciembre)

La apuesta de la LOMCE representó una clara contravención del pacto educativo que supuestamente se había firmado en la CE78 y, para los más preocupados porque su estima profesional no resultara degradada, una inducción a la esquizofrenia.

Independientemente de criterios técnicos -muy mejorables- la última ley orgánica del PP ha sido amplísimamente analizada por instituciones de todo tipo y, sobre todo, por los sindicatos de clase y sus demandas masivas en la calle y en los medios como expresión clara del monólogo conservador cuando, contando con mayoría absoluta en el Congreso, ejercitó la contradictoria manía de “monologar” consigo mismos, sin “dialogar” con la sociedad ni los demás partidos. El grado de devoción que la educación pública y sus docentes suscitaron al Gobierno de Rajoy -y al agónico de Zapatero-, se percibe mejor si no se pierde de vista la rapidez de la reforma del art. 135 de la Constitución para “garantizar la estabilidad presupuestaria [...] y garantizar la sostenibilidad económica y social”¹⁴⁹. En la balanza de preferencias que, en contraste, ofrece toda la pesadamente reiterada retórica habitual en pro de la enseñanza y la cultura quedó al aire; la sucesión de malas noticias no se hizo esperar en sucesivos recortes al sistema educativo desde entonces, siguiendo la estela pionera de lo que venía haciendo la Comunidad de Madrid. Entre 2011 y 2015, en que Wert deja el Ministerio para ir de embajador a París ante la OCDE, se culminó la combinación de políticas neoconservadoras y neoliberales. (Ver: Doc. 10, en Anexo documental, pág. 109).

El paradigma de la LOMCE siguió ahí, relevante por lo que representa respecto al pasado y por la imagen que proyecta de futuro para una parte sensible de votantes conservadores. En todo caso, es muy reveladora de la configuración de no pocas capas morfológicas últimas de que está

¹⁴⁹ BOE, 27.09.2011.



(Viñao, A. (2004). *Escuela para todos*. Madrid: Marcial Pons Historia)

hecha la formación actual de los docentes escolares. Esta ley acaba de ser evaluada, de algún modo, por la OCDE en su *Informe PISA* de 2019; Julio Carabaña pone muchas rémoras a estos Informes¹⁵⁰, pero dado que han sido muy instrumentados por unos y otros, reténgase que obtiene los peores resultados de la serie desde 2002 y, al parecer de algunos, a causa de la “poca especialización docente en Primaria”¹⁵¹.

LOS “ACUERDOS” DE MÉNDEZ DE VIGO. A Wert le sustituyó el democristiano Méndez de Vigo (del 25.06.2015 al 07.06.2018), quien se limitó a procurar que el estatus logrado con tanto empeño -la renovada subsidiariedad de la enseñanza pública ante la privada, que habían desarrollado sus correligionarios anteriores en el cargo, desde Ibáñez Martín- no se alterara ni tampoco el agrado melifluo de los obispos. Mientras resucitaba un improbable “acuerdo educativo” como pantalla, no permitió que se tocara lo que entendía que era propio de la concertada y confesional, y no una red privilegiada como entendieron algunos discrepantes que acudieron al Congreso a mostrar propuestas de buena voluntad para un imposible acuerdo.

Las alianzas con que contaban eran muy extensas. Da fe de ello la sentencia del TC de 10 de abril de 2018 respecto a la controvertida educación separada por sexos, en que se desestimó el recurso interpuesto por un grupo amplio de diputados socialistas. Si se analizan los cuatro votos particulares de esta sentencia aparece el enfrentamiento ideológico profundo dentro de este alto Tribunal respecto a la naturaleza discriminadora del modelo educativo defendido en la LOMCE; en definitiva, sobre su constitucionalidad e, indirectamente, sobre los idearios educativos neo-católicos que alentaron la separación por sexos. De lo cual deduce Antonio Viñao que a los seis magistrados que aprobaron la sentencia, “ideológica y jurídicamente se les habría parado el reloj en los años sesenta del siglo XX, en pleno franquismo”¹⁵².

150 Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de Pisa para las escuelas*. Madrid: Catarata.

151 https://elpais.com/elpais/2019/12/03/ciencia/1575367828_426213.html

152 Viñao, A. (2020). “Educación, jueces y Constitución, 1978-2018 (I). La educación separada por sexos”. En: *Historia y Memoria de la Educación*, nº 11 (Enlace: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/25514>). También,



¿Es posible un pacto educativo?

(Portada T. E., nº 359, enero-febrero 2017)

De esta etapa de Méndez de Vigo hay, además, dos signos explícitos del tipo de profesorado que propugnaban los políticos conservadores. Por un lado, el proyecto de educación aludido, que registraron en el Congreso sin que llegara a debatirse y, por otro, el *Libro blanco* que, por encargo, coordinó J.A. Marina¹⁵³. Ambos documentos compartían una renovada preocupación por el Estatuto de la Función Docente, un instrumento normativo por el que FECCOO mostró su preocupación desde el número 0 de su “*Boletín informativo*, antecedente del actual *T.E. (Trabajadores de la Enseñanza)*. Ahora, al haber anunciado el Preámbulo de la LOMCE el afán por resolver este asunto supuso bastantes desencuentros con los sindicatos. Por ejemplo, el del día 26.11.2013, en que, como si nada se hubiera planteado en este terreno, el Gobierno ofreció a los convocados en el Ministerio un guion idéntico a otro muy anterior; ignoraba las demandas que se habían incrementado exponencialmente desde entonces tras tantos recortes, y especialmente desde los decretos de julio de 2011 y abril de 2012¹⁵⁴.

El día 10-12-2013, una confusión de Europa-Press había dado a entender que Wert entregaría en el Congreso su Proposición no de ley que resolvería el problema sin apenas debatir la solución normativa. No sucedió, pero dio pie a reparar en cómo en el *Boletín Oficial de las Cortes del Con-*

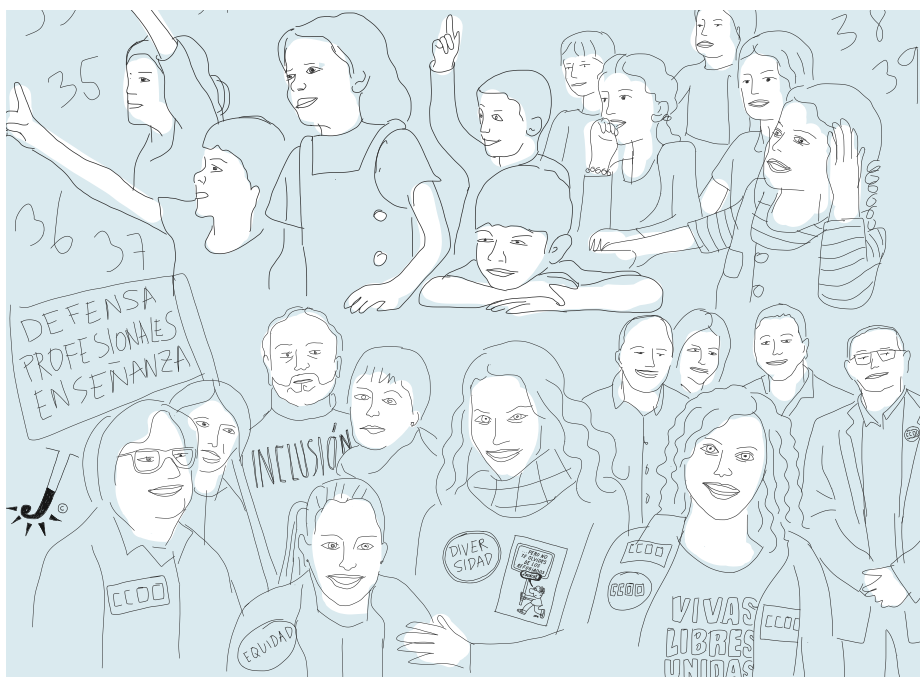
de Viñao, A. (2020). El pacto educativo de la Constitución de 1978: una historia interminable”. En: *Revista Científico-profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, nº 5, págs. 36-38. (Enlace: https://www.researchgate.net/publication/348351310_EL_PACTO_EDUCATIVO_DESDE_LA_CONSTITUCION_DE_1978_UNA_HISTORIA_INTERMINABLE).

153 Marina, J.A., Pellicer, C., Manso, J. (diciembre 2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar* (Versión 1.1: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>).

154 <https://www.boe.es/boe/dias/2012/04/21/pdfs/BOE-A-2012-5337.pdf>

greso de los Diputados, estaba registrada la propuesta¹⁵⁵; desde mucho antes de que se publicara la LOMCE, ahí estaba el esquema de lo que deseaban aprobar. El objetivo prefijado -previo a convocar a los agentes sociales a un debate que nunca existió- insistía de nuevo en la vieja retórica de “la calidad del profesorado” como algo “primordial para la calidad de la educación”; sin gastar nada, querían integrar a “los mejores universitarios en la profesión docente y retenerlos de forma satisfactoria”; hablaban retóricamente una vez más de “carrera docente”, del reconocimiento del profesor como “autoridad pública -otra traslación de la LOMCE- y de que, en el proceso de la misma se evaluaría tanto su “formación inicial para la práctica docente de calidad, así como su formación permanente”.

Los ingredientes de la escueta propuesta, aparte de dejar indefinidos muchos aspectos en epígrafes genéricos que reconocían la “necesidad de mejorar la formación inicial”, no precisaban los componentes de los dos ámbitos formativos. Y como Estatuto quedaba muy manco, al no mencionar las demandas sindicales en derechos laborales y sociales; tampoco mencionaba si afectaría de algún modo a los docentes de la enseñanza Privada y Concertada, sufragada en gran medida con dinero público y, además, con graves sospechas en torno a lo que hoy se sabe con certeza: que más del 90% de la Concertada -según han investigado la FAPA Giner de los Ríos y CICAIE en Madrid, contravienen la LODE con irregulares cobros de cuotas obligatorias¹⁵⁶.



(Portada T.E., n° 366, mayo-junio 2018)

155 Registrada con el n° 162/000613, el día 26.04.2013.

156 <https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/10256112/12/19/Aumenta-la-exclusion-en-los-colegios-de-la-nueva-concertada-de-la-Comunidad-de-Madrid-.html>

LA OBSESIÓN POR EL ESTATUTO DOCENTE. Al no enmendar a la LOMCE, ese proyecto que el PP había registrado en el Congreso parecía inclinarse, como ella, por un tipo de trabajador de la enseñanza barato, descualificado, individualista y obsesionado por los registros que la Administración pudiera atesorar sobre su actividad acumuladora de trienios y sexenios. Venía a propugnar una continuidad del peonaje profesoral que, con la crisis, se había acrecentado; en vez de educadores que controlaran los procesos de enseñanza-aprendizaje, habrían de ser ejecutores de pautas para lograr estándares competenciales de los estudiantes, normalizados por las exigencias empresariales para la “competitividad” productiva. Lo demás -como se preconizaba en el primer borrador de la LOMCE- sería “inútil”. En tales circunstancias, las evaluaciones -como dice Roger Schank¹⁵⁷- estarían más para matar iniciativas que para animar lo que la buena educación requiere. En algunos Estados americanos, hace años que miden, con la misma prueba, el rendimiento adecuado de cada alumno, su profesor y su centro; en esa onda neoliberal, a las ejemplarizantes evaluaciones de la Comunidad de Madrid solo les ha faltado vincular sus resultados con el salario a percibir por el profesorado.

Un buen complemento interpretativo de este nonnato Estatuto docente, lo mostró el libro que Méndez de Vigo -más sonriente que dialogante- encargó al prolífico y omnipresente José Antonio Marina, quien, sin tocar lo que había marcado la LOMCE, no propugnó la reversión de las condiciones laborales del profesorado a la situación anterior al mes de abril de 2012 como asunto previo: sería un Estatuto al nivel de cómo estaban las condiciones ahora, después de los graves recortes; los autores de esta propuesta oficiosa, y quienes se la habían encargado, habían “descubierto” un profesorado descontextualizado de sus circunstancias y perdido en el tiempo, al que hubiera que recordarle qué deseaba de él el Gran Hermano sabelotodo, tacaño, hosco y desconfiado.

Este *Libro blanco* suscitó amplios comentarios de muchos profesores, asociaciones y plataformas reivindicativas, coincidentes en recordar cómo sintonizaba con un neoliberalismo de andar por casa, después de redundantes paseos bibliográficos por la América de los años setenta, obsesionada por la competitividad productiva de Japón y Alemania y olvidada del sentido que debía tener una educación pública más allá de surtir “capital humano” al empresariado. Como caballo de Troya no coló y todo indicó, enseguida, que el asunto del Estatuto -como el del “acuerdo educativo”- habían sido estrategias para lograr el asentamiento definitivo de la LOMCE como la gran ley que, con la obsesión por la baratura hacia los más débiles -como tantas otras anteriores-, debería regir por siempre la educación de los selectos. Dicho de otro modo, que, en una perspectiva de largo plazo histórico, se pretendía consolidar como definitivas las maneras estructurales del sistema educativo que había denunciado, en 1969, *el libro blanco* que había precedido a la LGE de Villar Palasí, más algunas otras de la tradición escolar decimonónica.

157 <http://blog.tiching.com/roger-schank-la-evaluacion-mata-la-educacion/>



(Portada *T.E.*, nº 352, septiembre-octubre, 2016)

C-7.- EL MIR DOCENTE

En noviembre de 2010, Alfredo Rubalcaba, a la sazón Vicepresidente del Gobierno, que desde la etapa de Javier Solana había tenido altas responsabilidades en las políticas educativas, propuso como novedad que se trasladara a la selección de los profesionales de la educación escolar lo que venía siendo práctica habitual en la formación de médicos especialistas¹⁵⁸; lo dijo en la “Semana Monográfica de Educación de Santillana”, otra de las editoriales de libros de texto crecidas al amparo de la LGE y siguientes leyes orgánicas posteriores a la CE78. Venía a plantear que era urgente “preparar la selección y formar a nuestros docentes” y quedó muy aparente. En las elecciones de 2011, se explayó algo más explicando que debería haber un examen nacional para “seleccionar a los mejores”, para que trabajaran dentro del sistema y se formaran en el aula; entretanto, mientras en las Autonomías las convocatorias siguieron obedeciendo a las rutinas de siempre dando a entender que la idea no era trasplantable de inmediato, Mario Bederá -en el tramo final de Ángel Gabilondo en el Ministerio- trató de aclarar el alcance de la propuesta de Rubalcaba matizando que había que seleccionar a los mejores y darle sentido al año de prácticas en el aula que venía existiendo desde hacía cuarenta años¹⁵⁹.

La idea del MIR, de todos modos, pronto tuvo eco entre los sindicatos de profesores, sobre todo por las dudas que pudieran plantearse a los interinos y posibles opositores en sus coyunturales expectativas. Lo más destacable del proyecto de MIR educativo es que ponía en cuestión lo que

158 <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-rubalcaba-propone-mir-educativo-profesorado-20101124210600.html>

159 https://www.elconfidencial.com/sociedad/2011-06-22/el-mir-educativo-de-rubalcaba-deja-descolocado-al-ministro-gabilondo_388445/

había en ese preciso momento y que, parasitando el prestigio que tenía en Medicina, muy pronto otros políticos se hicieron eco de su hipotético valor en sus advenedizos programas electorales. Para todos fue de nuevo un descubrimiento que la formación existente de los docentes escolares -los de la Universidad nunca se mentaron- no se ajustara a lo que debiera ser. La necesidad de cambio no solo floreció en grupos políticos tan distintos como Podemos, Ciudadanos o PP, sino que, en algunos casos, sirvió para que compitieran por mostrar quién había sido el primero en tener la oportunista idea del MIR. Sin que se pusieran de acuerdo tampoco en cómo debería estructurarse esta piedra filosofal para ser eficiente, Méndez de Vigo -quien le sacó bastante partido a esta invención- nunca aclaró si, como preguntaban en Sevilla, era “una ocurrencia inviable o era una oportunidad para mejorar la enseñanza”¹⁶⁰.

En mayo de 2018 acabó llegando al Congreso una propuesta de ley que planteaba seis años de MIR educativo para ser profesor, que no llegó a cuajar. De la ardua atención que les suscitaba el asunto, quedó como cuadro bien poco ejemplar que, mientras PP y CS querían una “Ley de Ordenación de la Profesión Docente”, en una treintena de ciudades había manifestaciones contra la LOMCE vigente¹⁶¹.

C-8.- DE ISABEL CELÁA Y LOS TIEMPOS PRESENTES

Entre anteojeras y sorderas mutuas, la continuidad de la LOMCE durante estos siete años últimos ya ha dejado graves secuelas, como ha apuntado el último *Informe PISA*. Su anunciada provisionalidad -cuando la XIV Legislatura es indecisa- coincide con la torturada atención provisional que hasta diciembre de 2020 ha debido tenerle el profesorado mientras retrasaba una mayor atención equitativa al tiempo y espacio de la obligatoriedad escolar, sin discriminaciones como las que repiten los informes sobre pobreza infantil, en que aparece un tercio de alumnos en riesgo de exclusión¹⁶², o los datos de paro juvenil, con un 36%, que sobrepasa en más del doble al de la UE¹⁶³.

PROVISIONALIDAD. El inconcluso bipartidismo político prosigue, en lo que atañe al sistema educativo, abrazado al viejo frentismo escolar; siempre presente con mayor o menor virulencia en la historia de la educación española, no facilita una mejora sensible de los modelos vigentes de formación inicial y permanente del profesorado. El monocorde proyecto conservador del PP y CS -urgido por los socios ultras de Vox- no ha cambiado el que el conservadurismo ha mimado durante la mayor parte de los años que han seguido a la CE78, ley de leyes que sus ancestros fundadores aprobaron con desgana.

160 https://www.diariodesevilla.es/andalucia/MIR-educativo-Andalucia-ocurrencia-oportunidad-mejorar-ensenanza_0_1375962901.html

161 https://elpais.com/politica/2018/05/08/actualidad/1525794703_577563.html

162 Save the Children (05.02.2020) “Familias en riesgo: la pobreza en España” (<https://www.savethechildren.es/trabajo-ong/pobreza-infantil/pobreza-infantil-en-espana>).

163 Ver enlace: <https://www.businessinsider.es/espana-ya-no-pais-europeo-peor-paro-juvenil-893001>.



(Portada T.E., nº 151, febrero 1994)

Hacer que la libertad y la universalidad no sean simbologías contrarias en la vida escolar de todos los niños y las niñas españoles seguirá siendo un reto, sin que este sea el mejor momento histórico para superarlo con éxito. Proliferan los escépticos, porque los tópicos señalan una continuidad de la historia de la educación española como un remedo de apariencias; se sigue mostrando a los maestros y profesores como “centro del sistema”, cuando muy poco o nada se hace para que sean buenos profesionales; se habla de “calidad” y “excelencia” educativa mirando de favorecer que un tercio de clientes privados aumente, sin reparar en todos los demás hijos e hijas de ciudadanos iguales.

Puede que tanto verbalismo como difunden los medios y el *BOE* en los últimos tiempos, especialmente desde que ha subido al poder un Gobierno de coalición, y cuando en autonomías como Madrid la derecha rancia apuesta por un neoliberalismo “a la madrileña”, se esté apostando por lograr “una sociedad en que progrese la ignorancia”. Jean-Claude Michéa planteó hace tiempo esta hipótesis frente a la moda de “la sociedad del conocimiento”¹⁶⁴; en vez de inteligencia crítica, requerida de bases culturales para leer, argumentar y resistir tendencias banales en Redes y medios, se estaría haciendo prevalecer, por inoperancia de incentivos apropiados, la distracción de saberes inconexos entre los que navegar; no propugnar para todos una comprensión activa de los mensajes, y preferir la hegemonía utilitarista de una selección de individuos en los que promover un afán de emprendimiento a tono con un feroz narcisismo individualista de *influencer*; el panorama resultante sería muy propicio para todo tipo de manipulaciones, comerciales e ideológicas.

CONTINUIDAD. Un ingrediente casi final de esta historia, interminable y reiterativa, lo proporciona el Ministerio actual; su actividad desde junio de 2018 ya ha dejado muestras concordantes con ese pasado, con múltiples carencias para marcar estilo en la cuestión central de esta historia. La llamada “Ley Celáa” -mal modo de ser nominada una ley que tiene que ser de todos y para todos-, anunciada a finales de ese año, ha pasado en noviembre de 2020 por el Congreso de Diputados con vocación de provisionalidad en algunos terrenos específicos del sistema educativo, mientras sostiene otros intocados.

164 Michéa, J.C. (2006). *L'enseignement de l'ignorance et ses conditios modernes*. Paris: Climats.

Hasta prácticamente esa fecha, entre lo destacable están las palabras de la ministra ante el “Congreso de Colegios Católicos” el 14.11.2019, tratando de situar el alcance de la palabra “libertad” en el art. 27CE que, en su opinión, nada tenía que ver con lo que, en los medios conservadores, ha solido entenderse cuando reclaman “libertad de elección de centro”¹⁶⁵. Ante el revuelo que se produjo, lo llamativo es que ella misma intentó poner sus palabras en claro para apaciguar a quienes las entendieron como restrictivas de ese presunto derecho; no fuera a entenderse que estaban en entredicho las jugosas prestaciones económicas de más de 6.000 millones de euros del Presupuesto anual, destinados a la red educativa concertada¹⁶⁶.



(Portada T.E., nº 158, diciembre 1994)

Era un presagio de las ambigüedades que acarrearía la LOMLOE desde el 30 de diciembre de 2020¹⁶⁷. En un panorama de urgencias acumuladas, que una vez más se imponen a lo importante, lo más previsible es que la formación del magisterio y del profesorado siga por los caminos trillados de los formalismos existentes tras la reforma de hace once años: de entrada, dicen que la atenderán dentro de un año, de hacer caso a una de las adicionales de esta ley. (Ver: doc. 11, en Anexo documental, págs. 110-111). Entretanto, es posible que este Ministerio se encomiende al gesto de haber erradicado con ella algunos de los excesos más obvios que había impuesto la LOMCE; los colegios concertados e indirectamente la Iglesia, verán frenada la expansión desca- balada que había supuesto la cesión de terrenos públicos o que la Religión contara en el cóm-

165 https://www.abc.es/sociedad/abci-polemicas-declaraciones-isabel-celaa-torno-libertad-ensenanza-201911141917_video.html

166 https://www.eldiario.es/sociedad/Escuela-concertada-negocio-millones-alumnos_0_964854208.html.

167 <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

puto de la prueba de selectividad u para solicitar becas. Estas rectificaciones dejan intacta, sin embargo, la matriz de los *Acuerdos con el Vaticano*, y no tocan otros de sus aspectos intrusivos en los intereses generales del Estado, ni la presencia de la catequesis dentro del sistema educativo general; incluso ha abierto la expectativa de que , en lugar de la Religión, puedan enseñarse sucedáneos sobre cultura religiosa e historia de las religiones (arts. 78 y 78bis). La contienda estéril con áreas sensibles del currículum como Historia, Historia del Arte, Filosofía y Literatura está servida, por más que el tiempo escolar sea corto para el ya enciclopédicamente extenso currículum escolar, que, por un lado, dicen querer revisar, mientras al mismo tiempo hacen esta cesión al pasado, indicio de dominante pánico a un vacío de fondo. Otros problemas de similar calado se adivinan también, como el cansancio de pugnar por que no haya el fracaso que sigue mostrando la ESO, con un 25% de alumnado que no logra el título correspondiente -pese a existir un 29% de repeticiones- y que, en la práctica, se queda sin acreditación alguna¹⁶⁸. Es decir, que hay muchas maneras de expresar cansancio, escepticismo e impotencia, confirmados, además, en la repetición de provisionalidad que, a mediados de julio de 2021, implica el último recambio que se ha producido en la dirección del Ministerio que rige las competencias escolares.

LA COVID-19 está desnudando, destemplada, los postureos, limitaciones, desganas o nula voluntad de cambio -que de todo hay en la palestra política-, que tienen acomodo en las inconsistencias y tradiciones educativas que le tocan a la mayoría social. La supuesta “nueva normalidad” es tan poco propicia para cambios profundos, que la nueva ley orgánica, después de publicada en el BOE, seguirá sosteniendo, al lado de prebendas diferenciales, una discriminación institucional que viene del siglo XIX. Las ayudas a la red de centros privados-concertados seguirán sosteniendo, a cuenta de los impuestos de todos, idearios ajenos a una libertad y universalidad educadoras en términos



(5ª ed.: 2010)

168 Enrique Roca acaba de proponer la alternativa de certificar lo que hayan estudiado; se solaparía el problema sin entrar en la dinámica interna del sistema. Solo sería una nueva formalización burocrática de su eficiencia (Enlace: <https://elpais.com/educacion/2020-07-27/nuestro-sistema-educativo-funciona-con-los-alumnos-que-van-bien-pero-se-deja-a-una-cuarta-parte-en-el-camino.html>).

de equidad democratizadora. Estos tiempos de crisis parece que no se quieran aprovechar para reordenar razonablemente el viejo paisaje socioeducativo; al Gobierno le trae más a cuenta en los medios publicitarios tratar de echar mano a las maltrechas estructuras del turismo y sus frágiles aledaños, en vez de ejercitarse, con paciencia y constancia, en desenredar los intereses sembrados a conciencia durante ochenta años en torno a la educación escolar. Molestan menos a los promotores eclesiásticos, a los urbanísticos, y a cuantos aspiran a la prestancia distintiva del brillo social, concertados todos en un nuevo darwinismo de corte posmoderno.

En este sentido, la LOMLOE sigue su propia tradición, mostrada en la LOE al equiparar en el art. 108.4 el servicio educativo que prestan “los centros públicos y privados concertados”; esa vía quedó abierta a finales de julio, cuando se reconsideraron las medidas que, con motivo de la “reconstrucción post-Covid-19”, se habían pensado solo para la pública; por imperativos del juego parlamentario, se revirtieron “sin segregar” a la red concertada, privada en definitiva¹⁶⁹.

Por otra parte, la necesidad que tiene la coalición gobernante del apoyo de catalanes y vascos, sumada a las tendencias de los conservadores en las Comunidades que gobiernan, reafirma una gestión del sistema educativo favorable a interpretar el art.27CE acorde con estas posiciones. Y aleja la posibilidad de que la legislación educativa se parezca a la que rige en Francia las relaciones del Estado y la Iglesia desde 1905; en España, después del enconado panorama en que han tenido lugar los debates, mítines y publicidad de las elecciones madrileñas de mayo-21, homenajear a los docentes e investigadores exiliados y depurados -en nombre de las libertades democráticas o del valor de una buena educación para todos-, habrá de seguir esperando.

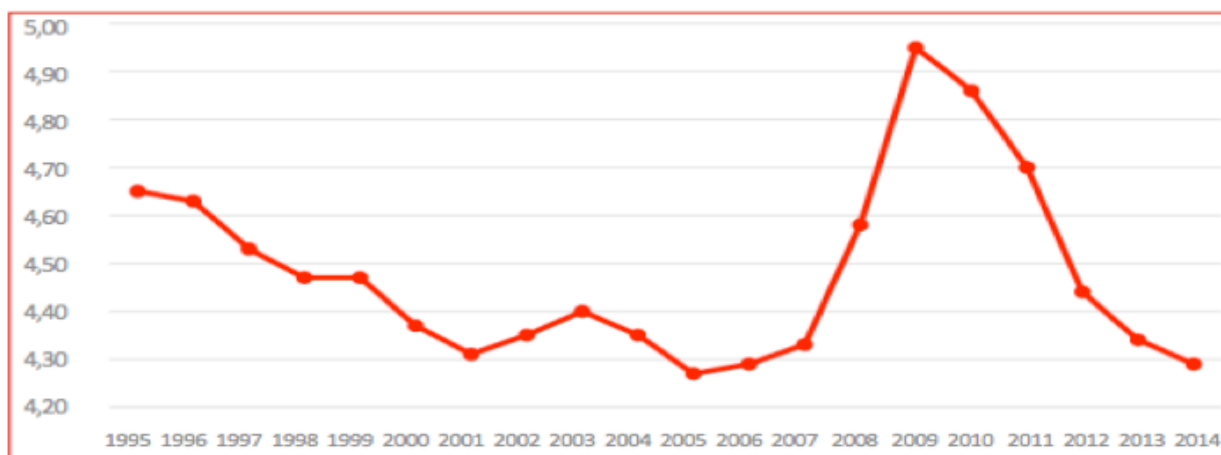
DESIGUALDAD. Aquella arqueológica división del sistema educativo en “escuelas” y “colegios” -socialmente tan determinante todavía en los años setenta-, seguirá, por tanto, siendo reproducida en su trabajo por los maestros y profesores de la red pública frente a los de la concertada y privada. La conciliación de ambos mundos, que imaginó la LODE en 1985, no se ha producido sino aparentemente, pues ha crecido la brecha desde entonces. En España, uno de los países más desiguales de Europa según la Comisión Europea¹⁷⁰, los 670.778 docentes que, según datos del MECD-2014, tiene la enseñanza pública, atienden a un alumnado con proporciones de favorecidos y desfavorecidos inversa -en términos socioeconómicos y culturales previos-, al que tiene la privada-concertada. Esos profesores y maestros saben que la relación de su alumnado con estudios superiores o puestos de trabajo de alta cualificación tendrá una proporción similarmente inversa a la de los chicos y chicas que son atendidos por los 193.972 profesores y maestros del circuito privado-concertado¹⁷¹.

169 Cfr; Menor, M. (2020). “Empezamos a saber cómo es la nueva normalidad”. En el blog NI-TIZA. (Enlace: <https://nitiza.home.blog/2020/07/28/empezamos-a-saber-como-es-la-normalidad/>).

170 https://elpais.com/economia/2019/02/23/actualidad/1550940064_334603.html

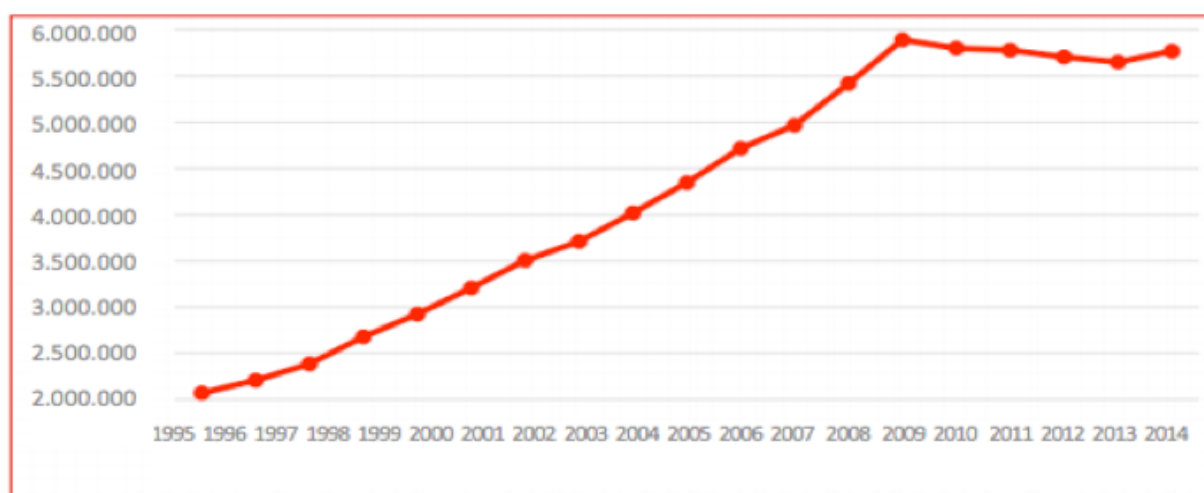
171 MECD (2014). *Datos y cifras Curso Escolar 2014-2015*. Madrid, Secretaría General Técnica MECD.

Porcentaje del PIB destinado al gasto público educativo, 1996-2014



El sistema educativo actual sigue segregando por este capítulo tanto o más que antes de los años sesenta; según analiza un post de Xarxatic, del 26.11.2019¹⁷², esta otra red educativa ha sido reforzada; en estos cinco últimos, ha pasado a controlar en 2017 un quinto de los 34.746 millones de Euros del presupuesto educativo¹⁷³, un 7,2% más que diez años antes, mientras la participación del crecimiento de la enseñanza pública en los PGE solo alcanzó a ser un 1,4 % mayor¹⁷⁴. No se pierda de vista, además, que cuando de comparaciones se trata, cuestión que a menudo sacan a relucir los gestores de centros privados, en su cómputo hablan del gran servicio público que hacen y con menor coste; no incluyen lo que ha de atender la enseñanza pública

Fondos para conciertos y subvenciones, del gasto público educativo, 1996-2014



Fuente: MECD. Estadística del gasto público en educación. Resultados definitivos año 2014, elaboración propia.

172 <https://xarxatic.com/la-concertada-si-segrega-y-si-es-una-anomalia-en-la-ue/>

173 https://www.eldiario.es/sociedad/Escuela-concertada-negocio-millones-alumnos_0_964854208.html

174 https://www.eldiario.es/sociedad/escuel-concertada-negocio-millones-alumnos_0_964854298.html

subsidiariamente: la ruralidad de muchas escuelas, los plus de desdobles, profesores de apoyo y adaptaciones curriculares que, en desigualdad manifiesta, ha de cuidar para no ser excluyente de raíz con los ciudadanos más necesitados.



(Portada *T.E.*, nº 341, marzo 2013)

En 2011, pese a ello, fueron los destinatarios principales del ya famoso decreto de “los recortes”¹⁷⁵. Y en abril de 2021, hemos tenido un resultado difícil de igualar: según detecta el informe TIMMS (Estudio de las tendencias de Matemáticas y Ciencias) a mitad de la Primaria, en cuarto curso somos dentro de los 25 países de la OCDE el tercero de Europa en crear, después de Turquía y Lituania, segregación escolar en colegios gueto¹⁷⁶.

PROFECÍAS AUTOCUMPLIDAS. No consta de ordinario este difícil y diferencial trabajo en muchas de las evaluaciones¹⁷⁷ que hacen oficialmente algunos irresponsables de Consejerías de Educación. Para que se autocumplan sus profecías ideológico-empresariales, en un alarde liberal de conveniencia rompen las condiciones constitucionales de igualdad de trato; como en todo mercado libre en que la mano invisible de una muy determinista libertad privilegia a unos pocos, ambicionan el monopolio educador y tratan de eliminar la concurrencia de lo público, no solo como expectativa de negocio sino también como soporte difusor de su ideología de conveniencia.

175 Real Decreto-Ley 20/2011, de 30 de diciembre, de medidas urgentes en materia presupuestaria, tributaria y financiera para la corrección del déficit público. (BOE 31.12.2011).

176 <https://elpais.com/educacion/2021-04-28/espana-lidera-la-creacion-de-colegios-gueto-por-detras-de-turquia-y-lituania.html>

177 https://www.eldiario.es/sociedad/colegios-resultados-PISA-descontado-socioeconomico_0_970103777.html

Muchos informes reiteran, sin embargo, lo que ya se sabía desde los tiempos de Esperanza Aguirre en el Ministerio de Educación cuando pretendió forzar una evaluación del INCE, contraria a lo que daban de sí los datos: que la educación pública mostraba más eficiencia que la privada si no se hacía trampa con los parámetros indicadores de igualdad¹⁷⁸. Por la misma ruta de “libertad a la madrileña”, Isabel Díaz-Ayuso -pese a los datos de desigualdad creciente que depara su gestión de la enseñanza pública respecto a la privada- salió al día siguiente del discurso de Celáa ante los Colegios Católicos a pregonar que “la libertad de elección de centro no admite dudas”¹⁷⁹, y Pedro Huerta, presidente de la Fundación Educativa Santísima Trinidad, bendijo la providencial situación existente diciendo que “los cimientos de nuestra escuela nos los da el Evangelio”¹⁸⁰; no hizo referencia alguna al aventajado entorno político en que actúan.

Tampoco en esto parece que la visita del presidente del Gobierno al Vaticano en aquellos días haya enmendado la situación: según el Papa Bergoglio, “las ideologías deconstruyen la patria”¹⁸¹; la ambigüedad eclesiástica sigue siendo tan meridiana como siempre en su trato con el Estado español y no cesa en el manejo provechoso de los Acuerdos del 77-79. Lo cierto en esta connivencia es que no son los maestros ni profesores los causantes de la continuidad inexplicada de cesiones a la inacabable reversión tácita de las desamortizaciones del XIX; por la vía del Registro de propiedades, del IBI, del IRPF y otras bagatelas presupuestarias, la presencia eclesiástica en Sanidad, Educación, patrimonio artístico y otros servicios sociales cuyos dineros el Tribunal de Cuentas no controla, prosigue garantizada.

Incluso después de que sean efectivas las mermas a la LOMCE, el sistema educativo seguirá teniendo con la LOMLOE una estructura bifronte, apta para la “selección social indirecta”, una diferencia de trato educador que en muchos barrios se vive desde la infancia como ingrediente que conforma la segregación y encarrila a los afectados a la oposición social que siempre ha estado vigente, desde antes de que a mediados del siglo XIX fuera declarada como “la cuestión social”. Los “idearios educativos” siguen ahí, no muy distintos de cómo los confirmó la LOECE (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares) en junio de 1980¹⁸², después de que estuvieran vigentes en la larga historia educativa española antes y después de la II República. Si Claudio Moyano sacó adelante su Ley general de Educación condicionada por el Concordato de 1851, al

178 <https://www.lavozdegalicia.es/noticia/educacion/2019/12/06/institutos-superan-colegios-pisa-corregir-indicador-renta/00031575647842440619829.htm>

179 <https://www.vidanuevadigital.com/2019/11/16/diaz-ayuso-a-escuelas-catolicas-la-libertad-de-eleccion-de-centro-no-admite-dudas-constitucionales/>

180 <https://www.vidanuevadigital.com/2019/11/15/pedro-huerta-los-cimientos-de-nuestra-escuela-nos-los-da-el-evangelio/>

181 Menor, M. (26.10.2020). “La apertura del Vaticano es ambigua”. En: *Mundiarío* (Enlace: <https://www.mundiarío.com/articulo/politica/apertura-vaticano-actual-es-ambigua/20201026194645201722.html>)

182 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>

conservadurismo educativo poco le ha afectado que el cumplimiento de la CE78 pueda ser objeto de un largo cuaderno de quejas¹⁸³.



(Portada T.E., n° 202, abril 1999)

A mediados de 2021, a quienes votan reclamando más atención a la enseñanza concertada sin reparar en la pública, les puede el peso publicitario de las propuestas neoconservadoras, más amparadas en la distinción social que en una exigente conciencia religiosa. Las estadísticas sociológicas detectan que pesa cada vez menos la práctica de los rituales, sacramentos y sacramentales¹⁸⁴, pero en la decisión de voto y en el interés por llevar sus hijos e hijas a estos colegios, gravita más que nunca el costumbrismo demostrativo de la diferencia, actitud muy de clase media aburguesada con ansia de despuntar respecto al vecino. Después de tantos años de privilegio de los que podían “estudiar”, la presencia poderosa de este afán en las familias con aspiraciones trata de imitarlos y sobrepasa ya al 30% del alumnado como media nacional; al contaminar a todo el sistema educativo, indirectamente causa un severo perjuicio a una formación más exigentemente democrática de todos los docentes, trabajen o no en una u otra red de centros.

183 Puelles, Menor, M. (Coord.). (2018): *El artículo 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas*. Madrid: Morata.

184 Pérez-Agote, A. (2012). *Cambio religioso en España: Los avatares de la secularización*. Madrid: CIS, Monografías 276.

CONCLUSIÓN PARA SEGUIR CAMINANDO

Todo presente tropieza siempre con los residuos de la víspera: “el futuro -decía el poeta palestino Darwish era aquello: tu pasado por venir”. Para estar a la altura de las exigencias que les encomienda a los docentes la sociedad, el riesgo mayor que corre su profesionalización sólida y coherente es que los gestores del sistema educativo sigan repitiendo halagüeñas palabras del pasado sin sentirse obligados a ser congruentes. Si ser profesor o maestro no va a ser sino una costumbre de burocracia pasiva a la que amoldarse, toda invocación a que los enseñantes son el núcleo neurálgico del sistema educativo será, como tantas otras veces, un oxímoron engañoso para la expectativa democrática; tenderá a reiterar, incluso, corporativismos negativos para toda innovación que merezca la pena.

UNA HISTORIA INTERMINABLE. Lo que no acaba de irse son las consecuencias que arrastra, incluido que la propia organización educativa puede acabar perdiendo el sentido con que nació. Desde finales del siglo XVIII, en que empezó a ser demandada como derecho, se trataba de desarrollar en igualdad y libertad universalizadora el derecho de ciudadanía; pero parece ganar terreno un sistema y una tecnología dispuestos para que cada vez haya más gente que sepa poco y no comprenda nada de la mucha información que llega a su móvil, dejando a los que sí saben lo que quieren con todo el campo abierto para su libre manipulación. Según Thomas Piketty, el *Brexit* inglés anunció, en la historia de la desigualdad, la irracionalidad “postpolítica” que está en marcha¹⁸⁵. En esa dinámica equívoca y torcida, crece como paradigma el reciente ejemplo de una familia cordobesa vitoreada por haber denunciado a un profesor que había trabajado en el aula el currículum transversal de violencia de género¹⁸⁶; y el ultraconservador “pin parental” va a ser pródigo en efectos similares según se propague su ideología.

El mundo que muestra la Covid-19 no es el que algunos memes tranquilizadores han imaginado como oportunidad para la conversión masiva a una presunta bondad primigenia; ese espiritualismo esencialista no modifica un ápice la cómoda avidez de cuantos, desde puestos de poder, ven en la Sanidad, en los Servicios sociales y en la Educación una inspiradora fuente de negocio. Más pronto que tarde, los fautores de muchas biempensantes evanescencias como pululan -equidistantes de economías depredadoras-, habrán de atender a lo que le dijo a Jessica Bruder¹⁸⁷ una muchacha familiarizada con la vida escolar, a la que el pánico por endeudarse había frenado su sobrada capacidad para estudiar más: “- ¿Para qué seguir estudiando si el mercado de trabajo solo ofrece puestos del nivel más bajo?”.

185 Piketty, Th (2019). *Capitalismo e ideología*. Barcelona: Editorial Deusto.

186 https://www.eldiario.es/andalucia/cordoba/educacion-violencia_de_genero-25N-Cordoba-Andalucia_0_975002854.htm

187 Bruder, J. (2020). *País nómada: Supervivientes del siglo XXI*. Madrid: Capitán Swing, pág. 143.



(Portada T.E., n° 194, junio 1998)

Este penoso desdén, consonante con tanto desacuerdo histórico como documenta este informe, evoca en este presente “trumpista” lo dibujado por Castelao para el sello de Correos que aparece al principio, recordatorio a su vez de repetidas intolerancias de fanatismos desplegados en nombre de lo máspreciado; si la apatía, el odio y la violencia no cesan cuando la razón se obnubila, lo pertinente es que los trabajadores de una escuela de todos estén más provistos todavía de la obligada profesionalidad para el reto democrático permanente que les aguarda, más agudo, en sus aulas.

ESTAR EN CAMINO. Entre las dificultades nuevas que conlleve la convivencia con los otros, queda la necesidad de un itinerario continuado de trabajo formativo -apenas esbozado en los años ochenta-, en que la investigación-acción haga a maestros y profesores partícipes directos del análisis de su quehacer, en un continuum que abarque desde su inicio en la docencia. No es fácil, en el esquema relacional imperante, cambiar el hábito de ser un mero objeto pasivo apto para que otros investiguen, una especie de conejillo de indias cuyas prácticas resulten de fácil cuantificación estadística para encuestas y decisiones que les suelen ser ajenas.

Con harta frecuencia no pasa de perezoso trámite inoperante que profesores y maestros sean receptores silenciosos y obedientes a la inspiración que los mensajes de esas supuestas investigaciones, o decretos y leyes en su caso, emiten de continuo. Apresuradas y tautológicas a veces -similares a la banalidad que desprenden de modo particular muchos prólogos de leyes sonadas-, no pasan de intrascendentes propósitos que no suelen tener reflejo en el aula; al menos no como propugnan reformadores y contrarreformadores cuando toman a los docentes de a pie como seres pasivos, aptos para alternancias continuas de alguna idea educadora, que enseguida haga obsoleta a cualquier otra precedente.

A quienes no han abandonado la tiza o ensayan las TIC con nuevos adolescentes, este pesado corpus de requerimientos -tan poco coherente con su reglamentación operativa y, sobre todo, con

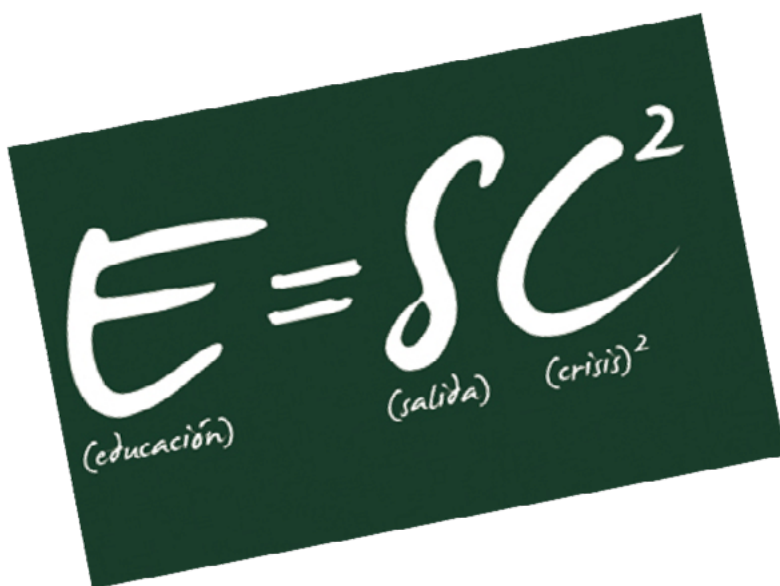
los contextos reales de acción docente- se les parece al despotismo urbanocentrista con que eran mirados hasta hace poco los nativos de la España rural, todavía no vaciada. Al verse contemplados como algo inusualmente extraño, veían, a su vez, a estos merodeadores fisgones como gente rara, turistas sin interés real por sus preocupaciones diarias cuando los fotografiaban y describían como si hubieran sido momificados en un pasado ahistórico; los olvidaban pronto.

En la historia educativa española concreta, un exotismo todavía dominante es que cada docente sea en su aula sea un espécimen no bien cohesionado con otros docentes en aulas segregadas, formando un endémico ecosistema en que lo privado y lo público, lo laico y lo religioso, el pobre y el rico compiten entre sí por el dominio del espacio y tiempo educador. De gran valor singular es, también, la inexistencia de una relación internivelar de intereses y preocupaciones de todos los agentes del sistema educativo, hasta el punto de que se ve como lo más natural que cuanto en las etapas escolares se deba hacer -y hasta el cómo hacerlo- venga decretado por alguna ley u orden administrativa dictada desde despachos lejanos a la cotidianidad de las aulas y de quienes interactúan en ellas.

Desde hace mucho, urge un proyecto cohesionado de todo el sistema educativo, capaz de expresar un corresponsable intercambio de miradas entre políticos y sindicalistas, profesionales de la docencia universitaria y quienes la imparten en los niveles educativos inferiores -principales para la mayoría de la población-, en que todos se reconozcan como comunidad protagonista en las búsquedas de mejor conocimiento para el trabajo de enseñar con el sentido primigenio de esta acción caracterizadora del ser humano en la *Polis* donde el alumnado ha de ser el centro de atención.

En esa dirección de un diálogo continuo -y no de monólogos dogmáticos-, la investigación-acción sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, metodología de que hay poca tradición generalizada en nuestros centros, tiene gran potencial práctico; adoptada con honradez, permite avanzar sobre lo que visibilizan las aulas por inquietante que sea. Como observó Francisco Imbernón, a partir del modo de hacer colaborativo surgen las mejores pistas para el análisis de las culturas escolares, una mejor formación y la toma de decisiones más pertinentes para que el trabajo de enseñar sea el apropiado al presente del alumnado¹⁸⁸.

188 Imbernón Muñoz, F. (2012). "La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga?". En: *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, nº 12, págs. 6-7 (Enlace: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15525013001.pdf>).



(Portada T.E., n° 303, mayo 2007)

No será fácil romper con tradiciones en que la desidia rutinaria del pasado ha calcificado. Emilio Lledó recuerda que sigue siendo difícil alcanzar lo “bello” que, junto con “la verdad” y “la justicia”, nutrió el sentido de la *paideia* en el mundo griego; el espacio en que habita nuestra capacidad racional de pensar y hacer suele estar construido de falsedades; modos de ver prejuiciados nos impiden “estar en camino”, mirar y buscar “el método de progreso” que engarce lo ideal con lo más honesto para actuar ¹⁸⁹. Pero ha de intentarse: estas cosas tienen el sentido que nosotros les damos y hay que “volver a empezar”, comenzar de nuevo y no rendirse nunca, que decía el protagonista de *Muerte de un apicultor*¹⁹⁰.

189 Lledó, E, (2020). *Fidelidad a Grecia*. Madrid: Taurus, págs. 23-30 y 65-67.

190 Gustafsson, Lars (1978). *La muerte de un apicultor*, Madrid: Nórdica (2006), pág. 24 y *passim*.

ANEXO DOCUMENTAL

(Historia de la formación del profesorado)¹

DOCUMENTO 1:



J. Ibáñez Martín: Discurso de inauguración del curso académico 1940-41 en la Universidad de Valladolid.

“... Habíamos de desmontar todo el tinglado de una falsa alta cultura que deformó el espíritu nacional con la división y la discordia y desraizarlo de la vida espiritual del país, cortando sus tentáculos y anulando sus posibilidades de retoño. Sepultada la Institución Libre de Enseñanza y aniquilado su supremo reducto de la Junta de Ampliación de Estudios, el nuevo Estado acometió, bajo

el impulso del Caudillo, la gran empresa de dotar a España de un sólido instrumento que fuera la base de una restauración tradicional de los valores universales de la cultura y, al propio tiempo, el medio más apto para crear una ciencia española al servicio de los intereses espirituales y materiales de la Nación...

Un crecidísimo tanto por ciento del Profesorado español era afín –en temperamento, en formación intelectual, en vocación política u en espíritu- a aquel mismo sistema de gobierno que sumió a nuestra Patria en una ruina jamás imaginable, hasta hacer de ella un espectáculo de muerte y cataclismo, donde la norma y la justicia habían sido derrotadas y sustituidas por el crimen.

Era así vital para nuestra cultura amputar con energía los miembros corrompidos, segar con golpes certeros e implacables de guadaña la maleza, limpiar y purificar los elementos nocivos. Si alguna depuración exigía minuciosidad y entereza para no doblegarse con generosos miramientos a consideraciones falsamente humanas, era la del Profesorado. En este punto hemos cumplido con nuestro deber y aún seguiremos la tarea con el mismo propósito en el sector ya reducido que nos resta del Magisterio primario...”

(Ibáñez Martín, José (04.11.1941). *Hacia un nuevo orden universitario*. Universidad de Valladolid. Enlace: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/29172>.- Leído: 05.11.2020).

¹ NOTA ACLARATORIA: Las viñetas fotográficas de los documentos 2 y 3 proceden de un calendario valenciano de 1968 (Estampa popular de Valencia), mes de noviembre. Las de los documentos 1, 4, 5 y 6 corresponden a la exposición *Almacén*, del Museo Nacional de Escultura Religiosa (de Valladolid, del 29.05 al 17.11. 2019). Las demás fueron tomadas en la exposición permanente de piezas procedentes del que en 1933 se llamó Museo Nacional de Reproducciones Artísticas, depositadas actualmente en la Casa del Sol, anexa al museo vallisoletano.



DOCUMENTO 2:

Ley de Enseñanza Primaria, de 17.07.1945

“Artículo cincuenta y siete.— Serán deberes y derechos del Magisterio primario: Primero.— Servir en la función docente con fidelidad a la verdad y al

bien dentro de los principios fundamentales de esta Ley. Segundo.— Cooperar con la familia, la Iglesia, las instituciones del Estado y las del Movimiento en la educación primaria. Con la familia, informándola periódicamente del aprovechamiento de sus hijos, conviniendo normas y orientándola para la mayor eficacia de la labor formativa y para la ulterior vocación del escolar. Con la Iglesia, mediante el respeto filial a la misma, la conducción de los niños a la misa de la Parroquia los días de precepto y una perfecta inteligencia con el Párroco que permita su eficaz acción apostólica en los escolares feligreses, y entre otros medios, visitar las Escuelas, tanto públicas como privadas, y explicar en ellas algún punto de doctrina cristiana. Con las Corporaciones locales, a fin de que éstas, en un ambiente de comprensión y armonía, cumplan sus deberes para con la Escuela. Con el Frente de Juventudes y la Sección Femenina, prestando eficaz colaboración a la obra que estas instituciones realizan. Tercero.— Estimar su vocación como servicio debido a Dios y a la Patria, y merecer y exigir para su profesión respeto y consideración pública Cuarto.— Prestar juramento de fiel servicio en el acto de su incorporación a la función docente...

Artículo cincuenta y ocho.— Todo Maestro habrá de poseer como base de su preparación los conocimientos generales, instrumentales y formativos indispensables para su ulterior función pedagógica. Estos conocimientos serán los de los primeros ciclos de la enseñanza media y habrán de ser cursados en los Centros de este grado, que expedirán en las condiciones reglamentarias el certificado o título correspondiente”.

(BOE, 18.07.1945).



DOCUMENTO 3:

Ley de Enseñanza Media, 1938

Preámbulo: “El Nuevo Estado tiene la altísima preocupación de revisar los problemas capitales de orden espiritual, reafirmando el sentido de nuestra tradición con la experiencia de tendencias nuevas, largamente aplicadas en países que ocupan un lugar preeminente en el orden de la cultura....

La cultura clásica y humanística se ha reconocido universalmente como la base insuperable y fecunda para el desarrollo de las jóvenes inteligencias. Una apologética copiosísima y convincente pudiera invocarse a su favor. Bástenos enunciar entre sus decisivas ventajas: el poder formativo inigualado del estudio metódico de las lenguas clásicas; el desarrollo lógico y conceptual extraordinario que producen su análisis y comprensión en las inteligencias juveniles dotándolas de una potencialidad fecundísima para todos los órdenes del saber; el procurar esta formación, camino seguro para la vuelta a la valorización del Ser auténtico de España...

La formación clásica y humanística ha de ser acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico. El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa que comprenda desde el Catecismo, el Evangelio y la Moral, hasta la Liturgia, la Historia de la Iglesia y una adecuada Apologética, completándose esta formación espiritual con nociones de Filosofía e Historia de la Filosofía. La revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo antihispánico y extranjerizante, hijo de la apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra, se ha de conseguir mediante la enseñanza de la Historia Universal (acompañada de la Geografía), principalmente en sus relaciones con la de España. Se trata así de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad, según concepto felicísimo de Ramiro de Maeztu, defensora y misionera de la verdadera civilización, que es la Cristiandad.

La Enseñanza Media española, en armonía con los altos ideales en que se inspira la reforma, ha de elevar y perfeccionar la función docente, en la que los Catedráticos de Instituto, con cuyo esfuerzo y abnegada voluntad, reiteradamente probada, se cuenta, dotados y provistos de medios por el Estado con la máxima amplitud y esmero que las circunstancias permitan, asumirán la noble función de ser los reguladores y depositarios del alto nivel docente y formativo que el Estado Nuevo aspira a implantar”.

(BOE del 23.09.1938).



DOCUMENTO 4:

El día de la madre en una escuela rural de Ourense: Parderrubias (A Merca), en 1958

“El próximo 8 de diciembre, fecha en que se celebra la fiesta de la Inmaculada Concepción, se conmemora en toda España el día de la Madre. Día este que ha de servir para rendir homenaje de admiración y cariño a la Madre española, centinela permanente de las mejores virtudes de nuestro pueblo. En atención a

ello, se organizarán en las Escuelas los siguientes actos:

1º.- Se celebrará en cada Escuela un acto religioso en el que se rendirá homenaje a la Virgen María en la advocación que patrocine la localidad.

2º.- Todos los niños y niñas, que sepan hacerlo, escribirán una sencilla carta de felicitación a la tía “Ma” (Doña María Jesús Primo de Rivera y Orbaneja) que durante tantos años sustituyó a la madre muerta, de la que José Antonio escribió en su testamento: “Cuya maternal abnegación y afectuosa entereza no podremos pagar con tesoros de agradecimiento”. La mencionada carta se remitirá con franqueo ordinario a la siguiente dirección: Paseo de Recoletos, nº 37, Madrid, antes del día 6.

3º.- En todas las Escuelas se abrirá una suscripción a la que deberán contribuir todos los niños con VEINTICINCO céntimos, y que tiene por finalidad proceder a la compra de un obsequio que el día 8 se entregará personalmente a Doña María Jesús Primo de Rivera. El importe de esta suscripción deberá tener entrada en la Jefatura Local del Movimiento de La Merca (Casa Consistorial) antes del día CINCO, al objeto de proceder a su envío urgente.

4º.- Se exhortará a los niños para que en este día obsequien a sus madres respectivas con un pequeño regalo.

5º.- Antes del día 13 próximo deberá enviar a esta Jefatura Local, cada Maestro(a), una memoria detallando los actos realizados y en la que se harán constar expresamente los siguientes extremos: a) número de cartas remitidas a Doña María Jesús Primo de Rivera. b) Número de niños que han contribuido a la suscripción en su homenaje. c) Número de niños asistentes a actos religiosos. d) Otros actos celebrados.

Por Dios, España y su Revolución Nacional Sindicalista.

La Merca, 3 de Diciembre de 1958 (Circular de El Delegado Local. Fdo. M.S.R.

Vº. Bº. El Jefe Local del Movimiento. Fdo. S.J.G.V.”

(Circular de la delegación local de Juventudes del Ayuntamiento de La Merca a la maestra de Parderrubias en 1958. En: Camba Seara, Luis, Sierra Freire, J. C. (2017). “Nuestra escuela de Parderrubias”. Enlace Web: <https://parderrubias.com/2017/03/09/e40-nuestra-escuela-de-parderrubias-por-jose-luis-camba-seara-y-juan-carlos-sierra-freire/> Leído el 05.11.2020).



DOCUMENTO 5:

LOEM (Ley de Ordenación de la Enseñanza Media), de 26.02.1953

Preámbulo: “...La experiencia acumulada durante catorce cursos académicos completos permite acometer esta renovación legislativa después de consultada la Jerarquía eclesiástica, sobre

los extremos en que correspondía hacerlo, según el Convenio de siete de junio de mil novecientos cuarenta y uno entre el Gobierno español y la Santa Sede; y después de oídos el competente dictamen del Consejo Nacional de Educación y los informes, entre otros, del Consejo de Rectores de Universidad y del Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Media, como órgano adecuado del Movimiento Nacional.

La conjunción de todos estos elementos de juicio aconseja promulgar un nuevo estatuto jurídico en que se reconozcan y garanticen explícitamente los derechos del Estado, de la Iglesia. y de la Familia en el orden de la Enseñanza Media; se asegure la inspección oficial sobre todos los Centros docentes, para que la inexcusable responsabilidad de los educadores evite cualquier desviación que ponga en riesgo los principios de la recta libertad educativa; se proclamen y subrayen los principios pedagógicos y las normas técnicas que deben impulsar la renovación sustantiva de la educación de grado medio en España; se señalen los criterios de justicia social que hagan posible una mayor compenetración y solidaridad en el orden docente entre todos los sectores de la juventud española; se establezcan las normas más adecuadas a la formación de una vigorosa conciencia social en los jóvenes españoles; se fijen orientaciones para la protección económica de todos los Centros, oficiales o no oficiales, que lo necesiten y que presen un fecundo servicio al bien común de la Nación, y se determinen las bases para una clasificación institucional de los Centros docentes, con garantías y normas para el reconocimiento de los no oficiales y el perfeccionamiento de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media...”

Artículo cuarenta y uno.—El Profesorado de los Centros docentes de Enseñanza Media puede ser oficial y no oficial a) Son Profesores oficiales los que Habiendo demostrado su capacidad en las reglamentarias pruebas académicas de suficiencia, selección y formación, ejerzan la docencia en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, o en los Centros Oficiales de Patronato, con los derechos, limitaciones y responsabilidades inherentes al ejercicio de su función pública b) Son Profesores no oficiales los que. poseyendo los títulos que las disposiciones legales exijan para cada grado de la Enseñanza Media ejerzan la docencia en Centros no oficiales.

Artículo cuarenta y dos.—El Ministerio de Educación Nacional cuidará el nivel científico y pedagógico del Profesorado de Enseñanza Media, estimulando la mejora de los métodos, promoviendo con las colaboraciones debidas, cursos de formación y de perfeccionamiento profesional y vigilando las pruebas de suficiencia, selección y preparación”.

(BOE, del 27.02.1953).



DOCUMENTO 6:

LGE (Ley General de Educación), de 04.08.1970

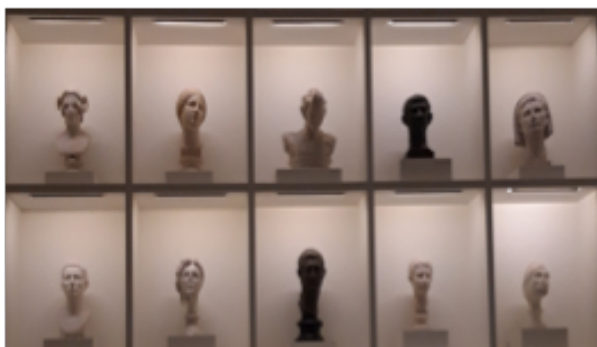
Preámbulo: “...En materia de educación los preceptos legales carecen en muchos aspectos de suficiente potencia conformadora si no van acompañados de un consenso social. Por ello, la

historia legislativa de la educación en cualquier país, y también en España, ha sido con frecuencia ejemplo de leyes desprovistas de eficacia, despegadas de la realidad a la que se intentaba, sin embargo, remodelar. Por el contrario, partir de la situación presente y pulsar el sentir nacional es de antemano garantizar la adecuación de la reforma educativa con las auténticas necesidades y aspiraciones del país.

La educación es una permanente tarea inacabada; por ello la Ley contiene en sí misma los necesarios mecanismos de autocorrección y de flexibilidad, a fin de que, en el deseo de acertar, no haya hipótesis pedagógica que se rechace, sino después de ensayada, ni ayuda que no se acepte y agradezca, ya que la Educación, en definitiva, es tarea de todo el país... Esta Ley está inspirada en la convicción de que todos aquellos que participan en las tareas educativas han de estar subordinados al éxito de la obra educadora, y que quienes tienen la responsabilidad de estas tareas han de tener el ánimo abierto al ensayo, a la reforma y a la colaboración, venga ésta de donde viniere.. Esta ley, fuera de las líneas básicas del sistema educativo, ha tratado de huir de todo uniformismo...

Se pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden, se considera fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente. Para el logro del primero de estos objetivos desempeñarán una función de la mayor importancia los Institutos de Ciencias de la Educación, que, establecidos en todas y cada una de las Universidades españolas, han de prestar servicios de inapreciable valor a todo el sistema educativo, cumpliendo así la misión rectora de la Universidad en el plano educacional. Para intensificar la eficacia del sistema educativo la presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno, evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional, y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitará la subordinación del mismo al éxito en los exámenes...”

(Ley 14/1970. BOE, 06.08.1970).



DOCUMENTO 7:

LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), de 03.10.1990

Prólogo: “Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograr-

la es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad.

Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. La ley los recoge y regula en su Título Cuarto y se detiene específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

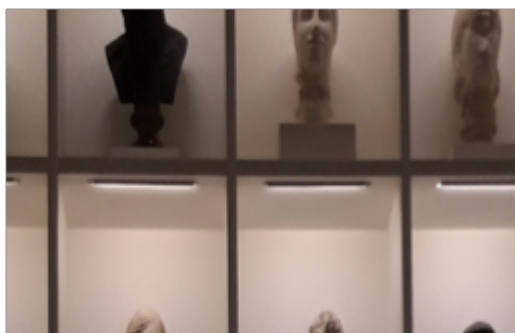
La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas. Desde esa concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro. Reconoce igualmente a los Centros la autonomía pedagógica que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente, a la vez que propicia la configuración y ejercicio de la función directiva en los mismos. A las Administraciones educativas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo. Incluye, como parte de la función docente, la tutoría y la orientación, y establece el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos psicopedagógico y profesional. Las Administraciones públicas ejercerán la función inspectora con el objeto de asesorar a la comunidad educativa, colaborar en la renovación del sistema educativo y participar en la evaluación del mismo, así como asegurar el cumplimiento de la normativa vigente.

La reforma habrá de ser un proceso continuo, una permanente puesta en práctica de las innovaciones y de los medios que permitan a la educación alcanzar fines que la sociedad le encomienda.... La ley se refiere a la Ordenación General del Sistema Educativo, y, en la provisión de la educación como servicio público, integra tanto a la enseñanza pública como a la enseñanza

privada y a la enseñanza privada concertada. La reforma requerirá y asegurará su participación en la necesaria programación de la enseñanza...

Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad...”.

(BOE, del 04.10.1990).



DOCUMENTO 8:

LOE (Ley Orgánica de educación), de 03.05.2006)

Prólogo: “Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra

de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad.

Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. La ley los recoge y regula en su Título Cuarto y se detiene específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

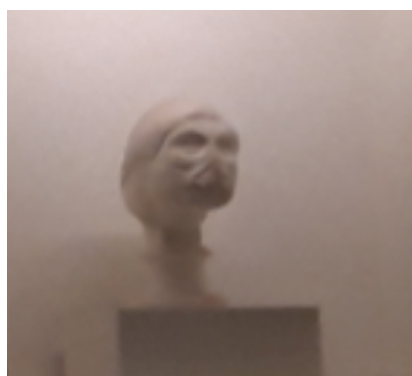
La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas. Desde esa concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro. Reconoce igualmente a los Centros la autonomía pedagógica que les permita desarro-

llar y completar el currículo en el marco de su programación docente, a la vez que propicia la configuración y ejercicio de la función directiva en los mismos. A las Administraciones educativas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo. Incluye, como parte de la función docente, la tutoría y la orientación, y establece el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos psicopedagógico y profesional. Las Administraciones públicas ejercerán la función inspectora con el objeto de asesorar a la comunidad educativa, colaborar en la renovación del sistema educativo y participar en la evaluación del mismo, así como asegurar el cumplimiento de la normativa vigente...”.

Artículo 104. “Reconocimiento y apoyo al profesorado. 1. Las Administraciones educativas velarán por que el profesado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea. 2. Las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente...”.

Artículo 106. “Evaluación de la función pública docente. 1. A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado. 2. Los planes para la valoración de la función docente, que deben ser públicos, incluirán los fines y los criterios precisos de la valoración y la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia Administración. 3. Las Administraciones educativas fomentarán asimismo la evaluación voluntaria del profesorado. 4. Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

(BOE, del 04.05.2006).

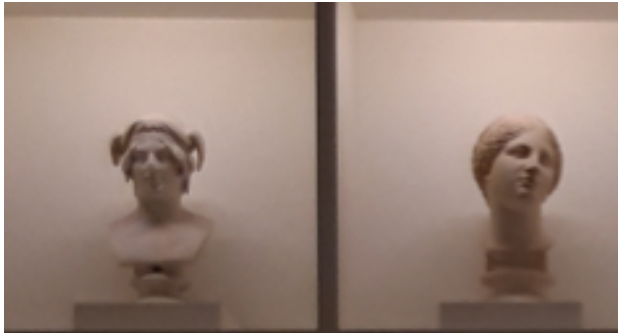


DOCUMENTO 9:

Formación de los docentes EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), desde el Curso 2009-2010

–Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 30 de Octubre 2007).

–Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimiento de admisión a las universidades públicas españolas. (BOE 24 noviembre 2008).



DOCUMENTO 9 a:

Competencias maestros de Primaria, acordes con el EEES:

“1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el

cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

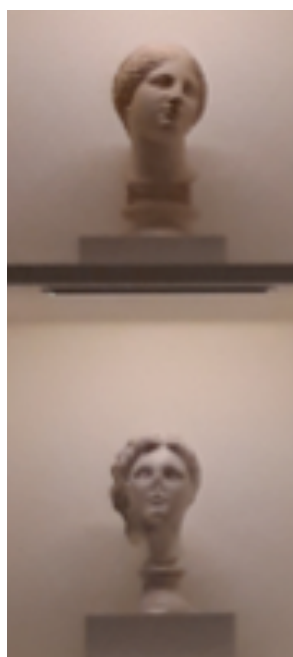
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos”.

(Orden de 27.12. 2007; BOE del 29.12.2007).



DOCUMENTO 9 b:

Competencias Profesores Secundaria (acordes con el EEES)

“1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

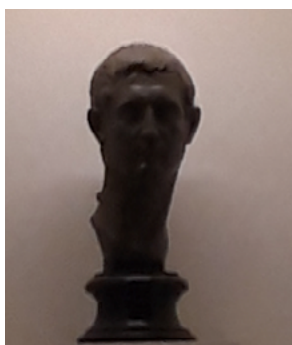
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

(Orden Ministerial de 27.12.2007; BOE del 29).



DOCUMENTO 10:

LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), de 09. 12. 2013

Prólogo: “...La reforma contribuirá también a reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros, confirmando a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y

como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión. Por otro lado, se potencia la función directiva a través de un sistema de certificación previa para acceder al puesto de director, y se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas. Pocas áreas de la administración tienen la complejidad y el tamaño que tiene la red de centros públicos educativos; siendo conscientes de su dificultad y del esfuerzo que supone para sus responsables, mejorar su gestión es un reto ineludible para el sistema....”

“La transformación del sistema educativo es el resultado de un esfuerzo sostenido y constante de reforma educativa, esfuerzo que sólo es posible realizar con la colaboración permanente y respetuosa de todos los actores. De manera especial, será relevante promover una cooperación sincera entre las Administraciones educativas que permita compartir las mejores prácticas del sistema y mejorar la cohesión territorial. Además, esta Ley adquirirá pleno sentido con el desarrollo de una futura ley sobre la función docente”.

(BOE, del 10.12.2013).



DOCUMENTO 11:

LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE), Proyecto de ley enviado al Congreso de Diputados en febrero de 2019

Exposición de motivos: “...La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 hizo suyo el objetivo irrenunciable de proporcionar

una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo; es decir, una educación basada en la combinación de los principios de calidad y equidad. Para alcanzar ese objetivo tan ambicioso la LOE subrayó la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaborasen para conseguirlo. En efecto, la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre el esfuerzo del alumnado individualmente considerado, sino también sobre el de sus familias, el profesorado, los centros docentes, de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado [...]. La LOE también adoptó un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO. Estas instituciones proponían mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, mejorar la capacitación de los docentes, promover la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos, aprovechar al máximo los recursos disponibles e incrementar la inversión en recursos humanos.

A fin de conseguir que estos objetivos pudieran alcanzarse, la LOE planteó la construcción de entornos de aprendizaje abiertos, la promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, así como la adquisición de los conocimientos y las competencias que permiten desarrollar los valores de la ciudadanía democrática, la vida en común, el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

Hay que destacar también que la LOE [...] definió las evaluaciones que deberían realizarse sobre los procesos educativos y los aprendizajes de los alumnos como elementos esenciales para conocer el funcionamiento de ambos y los resultados obtenidos por los alumnos escolarizados en las etapas obligatorias. Todos estos objetivos establecidos en la LOE continúan siendo válidos, acordes con los objetivos europeos y con la reciente Agenda 2030 de la UNESCO en lo relativo a la educación...”

Disposición adicional sexta. “Educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial. Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y en la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente... Para el año 2022 los conocimientos y destrezas relativos a la educación para el desarrollo sostenible habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el

personal docente de la enseñanza obligatoria deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030...

Disposición adicional séptima. Normativa sobre el desarrollo de la profesión docente. A fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el Gobierno presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso a la profesión y el desarrollo de la carrera docente” (Subrayado nuestro).

(Boletín Oficial de las Cortes Generales: Congreso de los Diputados, 22.02.2019, págs.. 2-55).